

Huili Shi

**Untersuchung von Schulbüchern für den wirtschaftlichen
Unterricht an beruflichen Schulen in Shanghai**

vor dem Hintergrund der Reform der Berufsausbildung
in der VR China und der Ausbildung von Wirtschaftspädagogen
an der Tongji Universität in Shanghai

**Untersuchung von Schulbüchern für den wirtschaftlichen
Unterricht an beruflichen Schulen in Shanghai**
vor dem Hintergrund der Reform der Berufsausbildung
in der VR China und der Ausbildung von Wirtschaftspädagogen
an der Tongji Universität in Shanghai

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) im Fachbereich
Erziehungswissenschaft / Humanwissenschaften und im Fachbereich
Wirtschaftswissenschaften an der Universität Kassel

- Fach Wirtschaftsdidaktik -

vorgelegt von Huili Shi

aus Shanghai, China

Tag der mündlichen Prüfung: 23. Januar 2009

Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Gerdsmeier

Danksagung

Während der Doktorarbeit haben mich viele Menschen begleitet und ihre Unterstützung hat viel zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Bei ihnen allen möchte ich mich hier herzlichen bedanken.

Meine besonderer Dank gilt Herrn Prof. Gerdsmeyer für die konstruktiven Anregungen und die Bereitschaft, Betreuung, fachliche Fragen und Probleme mit mir zu diskutieren. Mein Dank geht auch an Dr. Kai Seipel und Steffen Schüssler für die fachliche Betreuung und kompetente Hilfe während der Promotionsarbeit. Weiterhin gilt mein Dank Elke Nörthemann für ihre Hilfsbereitschaft. Allen deutschen Kollegen in der gesamten Arbeitsgruppe von Herrn Prof. Gerdsmeyer seit 2004 und meinen chinesischen Kollegen vom Institut für Berufsbildung und den Ansprechpartnern der GTZ gilt mein Dank für den Rückhalt und die Übernahme vieler organisatorischer Arbeiten. Zuletzt möchte ich auch meiner Familie danken, ohne ihren Zuspruch hätte ich nicht den Mut gefunden, in Deutschland zu promovieren.

1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Vorgehensweise	5
2 Zur Reformsituation der Berufsbildung in Shanghai	9
2.1 Anlässe der Bildungsreform	9
2.2 Anlässe der Berufsbildungsreform	12
2.3 Zentrale Aspekte, Bestrebungen und Ziele der Berufsbildungsreform	14
2.3.1 Das gegenwärtige Bildungssystem (ca. 1993 – 2008)	14
2.3.2 Leitlinien der Berufsbildungsreform in Politik und Forschung	15
2.4 Träger der Reform	39
2.4.1 Die Rolle der nationalen Regierung und der staatlichen Verwaltung	39
2.4.2 Die Rolle der SEK in der Berufsbildungsreform	41
2.4.3 Die Rolle der allgemeinen Hochschule (z.B. IBB der Tongji Universität)	49
2.5 Fazit	50
3 Schulbuchproduktion zwischen staatlicher Reformstrategie und Markt	55
3.1 Kaufmännischen Schulbücher vor dem Hintergrund wirtschaftswissenschaftlicher Paradigmen und Entwicklungen	55
3.1.1 Staatliche Reformaktivitäten und Forschungen zu den Schulbüchern	58
3.1.2 Zwischenauswertung	66
3.2 Schulbuchtypen	67
3.2.1 Kategorisierung der vorliegenden kaufmännischen Schulbücher in der Berufsbildung	69
3.3 Stand des Verlags	72
3.3.1 Verlagstypen	72
3.3.2 Betriebsart der Verlage bei der Veröffentlichung der beruflichen Schulbücher	74
3.4 Einschätzung der didaktischen Vorgehensweise der Verfasser von beruflichen Schulbüchern	79
3.4.1 Hochschullehrer als Autoren	79
3.4.2 Berufsbildungsforscher als Autoren	84
3.4.3 Lehrer an kaufmännischen Schulen als Autoren	86

4 Schulbucheinsatz, Unterricht, Textverständnis und Lernen	88
4.1 Beurteilung der Schulbücher durch Lehrer an kaufmännischen Schulen in Shanghai.....	88
4.2 Einige Funktionen von Schulbüchern.....	95
4.2.1 Problemstellung.....	95
4.2.2 Schulbuchdefinition.....	95
4.2.3 Funktion des Schulbuches.....	96
4.3 Bestimmung der Grundausrichtung der Analyse der chinesischen Schulbücher	103
5 Forschungsdesign der Studie	108
5.1 Methodische Grundlagen der Studie.....	108
5.2 Einige didaktische Anmerkungen zu kaufmännischen Schulbüchern.....	118
6 Analyse ausgewählter Schulbücher	124
6.1 Begriffbezogene Analyse ausgewählter chinesischer Schulbücher der Wirtschaftslehre.....	124
6.1.1 Definition des Begriffs <i>Begriff</i>	125
6.1.2 Grundbedeutungen des Begriffs <i>Begriff</i>	126
6.1.3 Alltagsbegriffe, Wissenschaftsbegriffe und Schulbuchbegriffe.....	131
6.1.4 Problemanalyse der Ökonomischen Begriffe in der chinesischen Lehrbuchökonomik.....	144
6.2 Modellbezogene Analyse ausgewählter Schulbücher der Wirtschaftslehre.....	183
6.2.1 Definition und Funktion des Modells.....	184
6.2.2 Problemanalyse des idealen Modells in der chinesischen Lehrbuchökonomik.....	193
6.3 Didaktische Analyse und Forschung über das prozedurale Wissen in kaufmännischen Schulbüchern in Shanghai.....	208
6.3.1 Das prozedurale Wissen in kaufmännischen Schulbüchern.....	208
6.3.2 Analyse des prozeduralen Wissens in kaufmännischen Schulbüchern.....	209
6.3.3 Fazit der Analyse.....	216
6.4 Didaktische Analyse und Forschung über die Wirtschaftsrechtsnormen in China.....	226
6.4.1 Grundlegende Bedeutung der Wirtschaftsrechtsnormen.....	226
6.4.2 Stand des wirtschaftlichen Rechts in China und dessen Merkmale.....	228
6.4.3 Stand des Wirtschaftsrechts in Lehrbüchern der chinesischen Berufsbildung.....	229

6.4.4 Analyse der Darstellungsweise der Rechtsnormen in chinesischen ökonomischen Lehrbüchern.....	232
6.4.5 Vorschläge zu Lernstoffen der wirtschaftlichen rechtlichen Normen.....	249
7 Zusammenfassung	258
8 Literaturverzeichnis	270
9 Anhang	282
9.1 Anhang 1 Liste der analysierten Schulbücher (insg. 36).....	282
9.2 Anhang 2 Texte über ‚Organisation und Handelsbedingungen‘	285
9.3 Anhang 3 Texte über ‚Gleichgewichtspreis‘	315
9.4 Anhang 4 Texte über ‚Ausführung des Exportvertrags‘	331
9.5 Anhang 5 Texte über ‚wirtschaftliche Rechtsnorm Vertrag‘	343
9.6 Anhang 6 Text1 Unfall.....	355

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit Schulbüchern für den kaufmännischen Unterricht in beruflichen Schulen in China, wobei ein besonderes Augenmerk der Situation in Shanghai gilt. Dabei wird die Analyse insbesondere von wirtschaftsdidaktischen Interessen und Fragestellungen geleitet. Was wird in den Büchern zu ausgewählten Gegenständen tatsächlich dargestellt? Welche inhaltlichen Aspekte treten hervor, welche erscheinen nicht und was ist davon zu halten? Wie sind die Strukturierungen in den Darstellungen zu beurteilen, wenn bestimmte Ansprüche an die Verständlichkeit gestellt werden und dieser Verstehensanspruch mit kognitionstheoretischen Modellierungen zur Rezeption von Texten und zum subjektiven Wissensaufbau unterlegt wird? Wie passen die Schulbuchdarstellungen zu den Reformansprüchen, die für die Unterrichte in den beruflichen Schulen Chinas heute politisch formuliert werden, und wie passen sie zu den vorfindbaren Reformpraxen?

Fragen wie diese werden für Bücher zur Ökonomik in den Berufsschulen zwar gestellt und zwar immer häufiger, aber sie sind bislang kaum „systematisch“ untersucht worden. Dafür gibt es mehrere Gründe, wobei zwei mit dem Ausdruck „systematisch“ zu tun haben.

Zunächst einmal gilt es daran zu erinnern, dass wirtschaftspädagogisches und wirtschaftsdidaktisches Reflektieren für China ein historisch sehr junges Ereignis ist. Zum einen blickt das Land auf keine lange Lehr- und Lerntradition in diesem Bereich zurück und die Jahrzehnte nach der Gründung der Volksrepublik China erforderten auch kein besonderes Engagement in diesem Punkt, weil die Schulen und Unterrichte imitierend nach sowjetischem Vorbild gestaltet wurden. Zudem setzte sich eine traditionell ohnehin latent vorhandene Missachtung kaufmännischer Praxis sowie kaufmännischen Lehrens und Lernens auch deshalb fort, weil Jugendliche auf das Arbeiten in einer Planwirtschaft vorbereitet wurde, die an kaufmännischen Kompetenzen nur wenig Interesse hatte. Eine gezielte Beschäftigung mit wirtschaftspädagogischen und wirtschaftsdidaktischen Fragen kann man in China daher in Politik, Schulverwaltungen und Hochschulen erst seit etwa 10, 15, vielleicht 20 Jahren antreffen.

Diese Entwicklungslinie ist eng verwoben mit der chinesischen Tradition, Schulbildung zwar hoch zu schätzen, aber dabei zu unterstellen, dass es um exzellente allgemeinbildende Schulformen und Abschlüsse geht, die das Tor zu Studien an besonders angesehenen Hochschulen öffnen können. Wer sich in den Prozessen der schulischen Selektion als „schwacher Schüler“ erweist, landet demgegenüber in den traditionell überhaupt nicht geachteten Formen beruflicher Bildung, um seine Schulpflicht zu absolvieren. Vor diesem Hintergrund bestand stets wenig Anreiz, sich in

der akademischen Beschäftigung mit Lehren und Lernen ausgerechnet den Einrichtungen und Schülern zuzuwenden, die so wenig Ansehen genossen.

Diese Bewertung der Berufsschulen ist in den vergangenen Jahren aufgrund der Bemühungen, eine sozialistische Marktwirtschaft aufzubauen, und der Dynamik, die damit auch im Beschäftigungssystem ausgelöst wurde, zumindest in der Politik, in den Schulverwaltungen, in der Forschung und in den Schulen selbst grundlegend korrigiert worden. Der Wunsch, Berufsbildung zeitgemäß und für die Wirtschaft förderlich zu konzipieren und zu realisieren, stieß dann aber auf eine Reihe von ernststen Problemen.

Das erste bestand darin, dass es keine gewachsene nationale berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung und eine davon profitierende Lehrerbildung „auf internationalem Niveau“ gab, auf die man nun hätte zurückgreifen können. Das erklärt natürlich auch, warum es bisher keine „systematische“ Forschung zu kaufmännischen Schulbüchern gibt: Die berufs- und wirtschaftspädagogische wie auch die wirtschaftsdidaktische Forschung sind noch im Aufbau. Erste Einrichtungen sind mittlerweile geschaffen, die Entwicklung der Forschungsprofile, Standards und methodischen Werkzeugen ist noch in vollem Gange und alles andere als abgeschlossen. Es wird versucht, verschiedene ausländische Erfahrungen für die eigenen Konzepte zu nutzen.

Das zweite Problem war mit dem vorstehenden eng verknüpft: Wenn für eine Reform und Modernisierung des Schulsystems und der Unterrichte keine nationalen Konzepte vorgedacht sind und begründet vorliegen, ist es unumgänglich, ausländische Expertise einzuholen und zu versuchen, die Erfahrungen und Empfehlungen mit den nationalen Voraussetzungen und Absichten in Einklang zu bringen. In dieser Hinsicht ist viel gemacht worden. Dabei sind aber eine große Unübersichtlichkeit, Heterogenität und Schnelllebigkeit von Initiativen entstanden. Teils waren bereits die verschiedenen ausländischen Konzepte in den Ausrichtungen, Institutionalisierungen und wissenschaftlichen Begründungen sehr unterschiedlich. Teils sind sie nur oberflächlich durchdrungen worden. Teils sind Umsetzungen unzureichend vorbereitet und zu wenig auf vorhandene Voraussetzungen abgestimmt worden. Teils entsprechen die Evaluationen nicht den Maßstäben, die man hier anlegen müsste. Wenn vor einem derart scheckigen Hintergrund gefragt wird, wie sich die Ansprüche an Schulbüchern mit den Reformabsichten „systematisch“ verknüpfen lassen, wird man verstehen, dass auch aus diesem Grund bislang nicht von systematischen Forschungen gesprochen werden kann.

Im Augenblick scheinen sich drei bis vier pädagogisch-didaktische Reformlinien zum kaufmännischen Unterricht abzuzeichnen. Mal wird die Modernität am Einsatz von bestimmter unterrichtlicher Methoden festgemacht, die die traditionelle Lehrerzentrierung überwinden. Mal wird der Anspruch betont, Berufsschüler in besonders praktischer Weise auf die kommende Praxis vorzubereiten und dabei ihrer spezifischen Begabung Rechnung zu tragen. Angesichts der steigenden beruflichen Anforderungen im Beschäftigungssystem plädieren andere dafür, den Berufsschülern die Chance offen zu halten, doch noch den Übergang in die Hochschulen zu schaffen.

Und dann finden sich Konzepte, die man in Deutschland als kompetenztheoretisch orientiert nennen würde. In der Reformpraxis vermengen sich derartige Linien aber immer noch mehr oder weniger.

Vor dem Hintergrund bleibt natürlich zu fragen, ob in den Unterrichten Schulbücher benötigt werden, welche Funktion sie haben könnten und wie sie dann jeweils ausgestaltet sein müssten. Diese Frage steht in der vorliegenden Untersuchung aber nicht im Zentrum, weil sie aus mehreren Gründen zur Zeit nicht gut zu bearbeiten wäre. Die mit den theoretischen Konzepten verbundenen Ansprüche und die Praxen sind weder präzise und ausgereift genug aufeinander bezogen und beide sind bislang auch nicht stabil und etabliert genug, um darauf grundlegendere Forschungsdesigns zu gründen.

Außerdem scheint in der Unabgestimmtheit auch ein grundsätzlicheres Reformproblem zu stecken, das sich beispielsweise auch in Deutschland zeigt. Auch in Deutschland wird seit Anfang bis Mitte der 90er Jahre der Versuch unternommen, in der beruflichen Bildung kompetenzorientierte Unterrichte in den Schulen verbreitet zu realisieren (KMK 1996) und es hat dazu nach 2000 zwei große BLK-Programme mit jeweils etwa 25 dreijährigen Modellversuchen gegeben (2001: Innovelle-bs, 2005: SKOLA), um zu neuen Praxen vorzustoßen, die mit den Reformabsichten zur Deckung zu bringen sind. Selbst wenn man dann zu Good-Practice-Beispielen vorstößt (vgl. z.B. zu SKOLA: DIESNER, EULER, PÄTZOLD; THOMAS, VON DER BURG (Hrsg.) 2008) und diese sogar Akzeptanz finden, ist man ja noch weit entfernt davon, von einer in den Schulen insgesamt veränderten Lehr- und Lernkultur sprechen zu können.

Aus diesem Grunde ist der Untersuchung in der vorliegenden Arbeit ein etwas engerer Rahmen unterlegt worden, der auch ganz praktische Überlegungen aufgreift, die für die Entscheidung zu dieser Untersuchung faktisch mitentscheidend waren.

Der eine Bezugspunkt besteht darin, dass die Arbeit innerhalb eines der wenigen Forschungsinstitute in China entsteht, die hier speziell für die Lehre und Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an einer renommierten Universität eingerichtet worden ist. Das Institut für Berufsbildung (IBB) an der Tongji Universität in Shanghai ist Anfang bzw. Mitte der 90er Jahre eingerichtet worden und hat sich durchgängig bemüht, ein Lehr- und Forschungsprofil zu entfalten, das Erfahrungen einbezieht, die aus der intensiven Auseinandersetzung mit deutschen Praxen und Reformkonzepten, aber auch mit theoretischen und empirischen Studien zur Berufs und Wirtschaftspädagogik und Didaktik erwächst. Insoweit liegt es nahe, diese Tradition auch in der vorliegenden Arbeit fortzuführen.

Und das heißt, dass im IBB Maßstäbe verwendet werden, wie sie als Reformvorstellungen zum Beispiel in den schon erwähnten BLK-Modellversuchsprogrammen formuliert sind. Schlagwortartig geht es also um Unterrichte, die selbstverantwortliches Lernen, kooperatives Lernen bei gleichzeitiger Individualisierung der Lernmöglichkeiten fördern wollen, die die Verfügbarkeit der Schüler über kognitive Strategien, metastrategische Konzepte und emotionale

Ressourcen verbessern wollen, die nachhaltiges Lernen an die Stelle des in China noch immer sehr verbreiteten memorierenden Lernens treten lassen wollen, die dem Aspekt des Verstehens im Unterricht einen hohen Stellenwert beimessen, die aufgabendidaktisch reichhaltig sind und bei aller Vielfalt und Offenheit outputorientiert ausgerichtet sind.

Der Verstehensaspekt schlägt auch die Brücke zu den Schulbuchanalysen, die es in Deutschland in der Wirtschaftsdidaktik immer wieder gibt. Bei vielen dieser Untersuchungen geht es darum, was Schüler an bestimmten Texten lernen können, was sie nicht erfahren und wie das zu beurteilen ist. Es soll dies eine der Linien sein, die in der vorliegenden Untersuchung für chinesische Wirtschaftslehrebücher fortgeführt werden soll. Das heißt zugleich, dass methodische Erfahrungen genutzt werden können und die Interpretation der Befunde durch offenen oder versteckten Vergleich erleichtert und geschärft werden können.

Das heißt nicht, dass nicht auch für die Ansprüche der etwas anders akzentuierten Reformansätze in China geschaut werden kann und soll, ob die Bücher ihnen erkennbar zuarbeiten. Die Analyse würde sonst unnötig beschränkt. Aber die Untersuchung nimmt ihren Mittelpunkt von den Entwicklungslinien her, die im IBB verfolgt werden. Sie ist nicht so angelegt, dass dabei alles das herausgefunden werden müsste, was aus der Sicht der anderen Ansätze alles wert wäre, analysiert zu werden. Umgekehrt kann man aber sagen, dass von der durch diese Zentrierung gewonnenen Position aus auch viele Konsequenzen bedacht werden können, die für die z.T. anderen Linien ebenfalls von Interesse sind.

Die vorliegende Arbeit mit den Tätigkeiten und der Ausrichtung des IBB an der Tongji Universität zu verzahnen legt eine weitere praktische Entscheidung nahe. Das IBB ist mit seinen Forschungen, insbesondere mit seinen Evaluationen zu Schulentwicklungen, zwar auch chinaweit aktiv, aber das Zentrum seines Wirkens liegt in Shanghai. Diese Konzentration soll hier übernommen werden. Das heißt nicht, dass nun nur Schulbücher untersucht werden sollen, die es exklusiv in Shanghai gibt. Aber bei der Auswahl soll u.a. darauf geachtet und darüber reflektiert werden, welche Lehrmittel in Shanghais Berufsschulen bevorzugt verwendet werden, welche von der Stadtregierung bzw. ihrem Schulamt besonders empfohlen werden usw. Eigens dazu ist in kaufmännischen Schulen eine Befragung durchgeführt worden.

Die Verknüpfung der Untersuchung mit dem Forschungsprofil des IBB hat einen weiteren Vorteil. Es besteht die Möglichkeit, an schon geleistete Arbeiten anzuknüpfen. Das gilt hier z.B. für die Arbeit von ZHENG JIANPING (2006), die eine empirische Studie über die Lehrer an kaufmännischen Schulen in Shanghai vorgelegt hat. Ein Ergebnis war, dass die Reformoffenheit bei den Lehrkräften stärker ausgeprägt war, als zuvor vermutet. Die Lehrkräfte mit einem derartigen Selbstkonzept fühlten sich in ihrem Bemühen um Veränderungen vor allem dadurch behindert, dass ihnen geeignete Schulbücher und Materialien fehlten. Demgegenüber definierte der Teil der Lehrkräfte, die ein eher traditionelles Selbstkonzept verwendeten seine inhaltlichen Ansprüche an

den Unterricht tendenziell über die ihnen bekannten bzw. von ihnen verwendeten Schulbücher.

Und damit schließt sich der Kreis zu der in China begonnen grundlegenden Reform des Berufsbildungsbereichs. Konsens besteht bei allen in der Reform Involvierten in Politik, Verwaltung, Wissenschaft, dass ein Hauptproblem die lehrerdominierten Unterrichte sind, die aufgrund ihrer kommunikativen und dramaturgischen Anlage, mehr noch aber durch das dem Lerner fremdbleibende Inhaltliche ein bloß memorierendes Lernen Platz greife, das ohne jede (positive) Nachhaltigkeit bleibe und negativen Auswirkungen habe, weil Selbstwirksamkeitserfahrungen und Aufbau von Lernmotiven und Interessen blockiert würden.

Die Masse der Lehrkräfte ist selbst in dieser Weise schulisch sozialisiert worden, hat eine schlechte oder gar keine systematische pädagogische und didaktische Ausbildung erhalten und hat nicht immer das fachlich studiert, was inhaltlich unterrichtet wird. Es überrascht nicht, dass dieser Lehrer sich stofflich an Schulbüchern orientiert und szenisch Vertrautes reproduziert. Der an Reformen interessierte Lehrer wiederum, so haben wir gehört, sucht nach geeigneten Lehrmitteln – und tut sich schwer etwas zu finden, das ihn in der Unterrichtsentwicklung und –gestaltung unterstützt.

Es zeigt sich somit, dass die Schulbücher im Reformprozess zur strategischen Größe geworden sind. Von daher überrascht es nicht, dass die Bemühungen des Staates, die Lehrmittel zu verbessern, immer intensiver geworden sind.

Aber was steht nun in den Büchern drin, die in neuerer Zeit für die kaufmännischen Schulen angeboten werden? Das ließ sich bislang nicht begründet sagen. Und aus diesem Grunde wurde die vorliegende Untersuchung begonnen.

Nun ist es etwas vermessen zu sagen, man untersuche „die“ Inhalte in „den jüngeren“ Wirtschaftslehrebüchern der Berufsschulen in China. Wenn man die Fülle der Veröffentlichungen sieht – einschließlich der sich stark ausbreitenden Form, Schulbücher elektronisch anzubieten und zu verbreiten – und wenn man die dauernden Veränderungen berücksichtigt, die sich aus der zunehmend marktwirtschaftlich eingebetteten Buchproduktion ergeben, dann wird schnell klar, dass es sich nur um eine Stichprobe handeln kann, die untersucht wird. Wichtig ist deshalb, diese Auswahl nachvollziehbar und möglichst aussagekräftig vorzunehmen.

Aber nicht nur die einbezogenen Bücher sind nichts anderes als eine Stichprobe, auch die in ihnen analysierten Inhalte sind Ausschnitte. Hier ist zu versuchen, sich auf einige besonders wichtige Perspektiven zu konzentrieren. Und auch hier ist es demnach wichtig, Auswahl und Perspektiven zu begründen.

1.2 Vorgehensweise

Die Arbeit wird sich zunächst im *Kapitel 2* mit der Reform in China seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts beschäftigen und dabei zu zeigen versuchen, wie sich

aus dem politisch-wirtschaftlichem Programm die Reformnotwendigkeit für das Bildungssystem im allgemeinen und für die Berufsbildung im besonderen herleitet.

Dabei soll die Diskussion sich vor allem auf Shanghai und die dort ergriffenen Maßnahmen konzentrieren. Der Bezug auf Shanghai resultiert nicht allein daraus, dass hier das IBB beheimatet ist. Der Ort ist auch insofern „vorbildlich“, weil er als einer der besonderen Entwicklungszonen privilegiert ist, und insoweit Entwicklungen vorweg nimmt, die andernorts nachfolgen. Außerdem ist Shanghai einer der Finanzzentren Chinas, was unter kaufmännischem Blickwinkel nicht unwichtig ist.

Die Reformdiskussion soll für Shanghai etwas nachgezeichnet werden, insbesondere weil die Maßnahmen letztendlich – nach der Behandlung der Strukturfragen im Bildungssystem – in eine Beschäftigung mit Schulbüchern einmünden. Außerdem verspricht die Auseinandersetzung mit den Reformansätzen Hinweise darauf, was bei der Untersuchung der Schulbücher mit geprüft werden sollte, um Beiträge einzelner Werke zur Reform ablesen zu können.

Die Auseinandersetzung mit dem Schulbuchmarkt an der Schnittstelle von staatlicher Reformstrategie und staatlichen Vorgaben mit zunehmend marktwirtschaftlich agierenden Verlagen und Autoren soll im nachfolgenden **Kapitel 3** erfolgen. Das Geschehen auf diesem Markt ist ungemein komplex. Erstens durch die staatlichen Institutionen, Maßnahmen und Anreiz- und Steuerungssysteme. Zweitens durch die verschiedenen Akteursgruppen auf seiten der Verlage: Zwischen sehr staatsnahen und einflussreichen Verlagen und sich selbst verlegenden Autoren ist alles vertreten. Drittens sind die Dinge aufgrund des Reformprozesses, aber auch wegen der insgesamt großen wirtschaftlichen Veränderungen in ständigem Fluss. Es gilt abzuschätzen, wie sich diese Geschehnisse und Konstellationen auf die Erstellung der Schulbücher auswirken. Beispielsweise fällt auf, dass die Zeitspanne, die Autoren gewährt wird, ein Schulbuch zu erstellen, offenbar inzwischen in Quartalen definiert wird und nicht in Jahren, wie das in Deutschland üblich ist; es ist nicht anzunehmen, dass das den Werken nicht anzumerken ist.

Das **Kapitel 4** soll sich nochmals allgemeiner mit den kaufmännischen Schulbüchern beschäftigen, aber sie sollen nun eher aus dem Handlungsfeld des Lehrers heraus betrachtet werden. Es soll noch einmal auf die Studie von ZHENG JIANPING (2006) zum Selbstkonzept der Lehrer unter dem Gesichtspunkt der Beurteilung und Nutzung der Bücher eingegangen werden. Das dürfte die Erwartungen an ‚moderne‘ Bücher und die Widerstände, diese zu etablieren, noch einmal präziser ausleuchten und hilfreiche Anregungen für die Anlage der Untersuchung geben.

Außerdem gilt es, sich vor Beginn der Untersuchung noch einmal klar zu machen, dass Schulbücher sehr unterschiedliche Funktionen übernehmen können und dass eigentlich nicht klar ist, welche dieser Funktionen in Unterrichten, die nicht dokumentiert sind, zum Zuge kommen. In Abhängigkeit von der Wertigkeit dieser Funktionen werden die Erwartungen an die Ausgestaltung der Schulbücher variieren: Von einem Buch, dass anregend in zentrale fachliche Problemstellungen einführen und diese bearbeitbar

machen soll, wird man anderes erwarten als von einem Ergebnissicherungsband, der Gelerntes synoptisch gut nutzbar bündelt.

Es gibt mehrere Möglichkeiten mit dieser Schwierigkeit umzugehen. In der vorliegenden Untersuchung wird mit Rückgriff auf die normativen Setzungen, die im Reformkonzept des IBB stecken, von der Option gebrauch gemacht, Büchern nicht unter der gesamten unüberschaubaren Fülle denkbarer Kombinationen von unterschiedlichen Lernern, Funktionen, Unterrichtssituationen usw. gerecht zu werden zu sollen. Es wird dafür plädiert, zwei Setzungen vorzunehmen, die in den Stichproben als erfüllt angesehen werden:

- Die vorliegenden Bücher sollen Schüler fachlich über etwas informieren, das die Verfasser in der Absicht schreiben, dass die Schüler subjektiv Neues, eben „fachlich Neues lernen“.
- Die Verfasser haben konkrete Lerngruppen vor Augen und nutzen ihre subjektiven Theorien, um sich diesen Schülern „fachlich verständlich“ zu machen. Aus der Sicht der Verfasser sind es annahmegemäß didaktisierte Informationen.

Auf die so eingeschätzten Bücher wird eines der Kriterien angewendet, denen im didaktischen Konzept des IBB eine zentrale Rolle zukommt, nämlich Schülern ein gehaltvolles, verstehendes Lernen zu ermöglichen, das in der Binnenperspektive elaborierend ihr Weltverständnis erweitert und die Werkzeuge der Reflexion schärft, das in der Außenperspektive Kompetenz erhöht und Literacy gewährleistet.

- Daraus folgt die Untersuchungsfrage, ob das, was der Text enthält, für einen Lerner –für einen Lerner und nicht für einen Kenner – begründet als „fachlich verständlich“ gelten kann.

Die Konzepte für derartige Analysen werden teils aus kognitionstheoretisch Vorstellungen zum Textverstehen (BALLSTEADT 1996, BALLSTEADT u.a., SCHNOTZ) entwickelt und beruhen zum anderen auf der Rückführung der Buchdarstellungen auf die in ihnen enthaltenen sachlichen Konzepte.

Das leitet bereits zu methodischen Fragen über, die gebündelter im **Kapitel 5** behandelt werden. Hier wird u.a. auch der Frage nachgegangen, wie in dem schnell und üppig fließenden Angebot die Bücher zu identifizieren sind, die in die Untersuchung einbezogen werden, und nach welchen Gesichtspunkten die Beispiele für die inhaltliche Analyse der Bücher ausgewählt werden sollten. Manche methodische Überlegung werden allerdings abgetrennt und im Kontext der konkreten Untersuchung behandelt: das gilt immer dort, wo die Reflexion nicht die gesamte Untersuchung betrifft, sondern nur den gerade behandelten Aspekt.

Inhaltlich wird die Entscheidung zu begründen versucht, die Untersuchung auf vier Gegenstandsbereiche zu konzentrieren, die auch in den deutschen Untersuchungen eine bedeutende Rolle spielen, wenn es nicht um Defizitanalysen geht. Defizitanalysen wählen einen sachlichen Aspekt vor – z.B. die Behandlung von Fragen der Ökologie

bzw. Nachhaltigkeit in den ökonomischen Büchern – und prüfen dann, inwieweit diese Aspekte in den Büchern tatsächlich berücksichtigt wurden. Meistens mündet das dann in die Einschätzung ein, dass der Aspekt aus der Sicht der Forscher zu wenig beachtet wurde, also defizitär behandelt wurde.

In der vorliegenden Untersuchung geht es nicht darum, derartige Defizite zu identifizieren. Es geht um sehr viel strukturellere Fragen, nämlich darum, wie die Bücher mit Konzepten, die für die Disziplin allgemein charakteristisch sind, umgeht: z.B. mit den disziplinären Begriffen und den für die Disziplin typische Modellierungen. Man kann die Schwierigkeiten, derartige Konzepte fachlich angemessen lernbar zu machen, didaktisch durchaus benennen und Wege, sie zu bewältigen, ganz gut einschätzen. Man weiß darüber auch empirisch einiges, was man sich zunutze machen kann.

Unter dieser Perspektive sind für die Analyse vier disziplinär besonders bedeutsame Gegenstandsbereiche festgelegt worden. Einmal die bereits erwähnten disziplinären Begriffe und (idealen) Modellierungen. Hinzugenommen sind zwei Gegenstandsbereiche, die in der kaufmännischen Ausbildung eine große Rolle spielen: rechtliche Normen und Verfahrensnormen. Es ist für Berufsschulunterrichte kennzeichnend, dass in ihnen sehr viel ‚normiertes Wissen‘ auftaucht. REETZ und WITT (1974) haben in ihrer frühen Schulbuchanalyse herausgestellt, dass etwa 40% der gesamten Inhalte dieser Kategorie zuzurechnen sind. Die Analysen selbst werden dann im **Kapitel 6** durchgeführt und interpretiert.

2 Zur Reformsituation der Berufsbildung in Shanghai

2.1 Anlässe der Bildungsreform

Im Jahr 1976 starb Mao Zedong. Die von ihm 1966 entfesselte Kulturrevolution kam endgültig an ihr Ende. Deng Xiaoping, der bereits mehrfach in politische Ungnade gefallen war, es aber immer wieder schaffte, ins politische Machtzentrum zurückzukehren, wurde 1977 erneut rehabilitiert. Obwohl er danach keines der politischen Spitzenämter bekleidete, war sein Einfluss auf die chinesische Entwicklung ab 1978 maßgeblich und ab 1992 war der von ihm eingeleitete Reformkurs auch innerparteilich abgesichert. Die Erfolge, die Folgen und auch Risiken dieses Reformkurses sind auch vom fernen Europa aus so offenkundig, dass Vorstellungen dazu hier bereits zu den Stereotypen im Alltagsdenken der Menschen zu gehören scheinen. Insgesamt ist es daher gerechtfertigt, von einer großen Zäsur in der chinesischen Politik und Entwicklung zu sprechen.

Die Kulturrevolution und ihr Ende kann man in ihren Auswirkungen bis in die heutige Zeit gar nicht überschätzen. Ausgangspunkt war ja eine politische Instrumentalisierung und Radikalisierung der Jugendlichen durch Mao Zedong gewesen, die vordergründig als Kampf gegen die Reaktionäre in der chinesischen Kultur erschien, im Kern aber als Strategie des Machterhalts gegenüber vermeintlichen und wirklichen politischen Gegnern und Kritikern angelegt war, die dadurch an Einfluss gewonnen hatten, dass sie die schlimmsten Folgen von Maos wirtschaftlich desaströsem Reformprojekt des „großen Sprungs nach vorn“ erfolgreich gemildert hatten.

Die Kulturrevolution mobilisierte Schüler und Studenten gegen behauptete Fehlentwicklungen in der chinesischen Kultur und traf damit zunächst einmal deren Träger: die Gebildeten und Gelehrten, unliebsame Lehrer und Schulleitungen, die Bildungsinstitutionen selbst in ihrer Funktionsfähigkeit – und später eben auch die „Reaktionäre“ in Verwaltung und Partei. Sie machte aber auch vor der Zerstörung kultureller Güter und Verfolgung tradierter oder ‚suspekter‘ Lebensweisen nicht halt. Zahllose Menschen fielen den Angriffen zum Opfer. Was nach Jahren übrig blieb, waren – im Bildungsbereich – eine traumatisierte Bildungsschicht und ein in Teilen desorganisiertes und verunsichertes Bildungssystem.

Als in der zweiten Hälfte der 70er Jahre damit begonnen wurde, das Bildungssystem wieder zu konsolidieren, konnte man nicht nur wegen der Traumatisierungen nicht einfach dort weitermachen, wo man 1966 aufgehört hatte. Wegen all der Reformen, die in der Deng-Ära eingeleitet wurden, wurden auch an das Bildungssystem ganz neuartige Erwartungen formuliert. Darauf war niemand vorbereitet.

„Ende der 70er Jahre begann in China der wirtschaftliche Reformprozess mit dem Ziel der „Modernisierungen in Landwirtschaft, Industrie, Wissenschaft und Militär“. Mit der Entwicklung der Reformen und der damit verbundenen Modernisierungen der Bereiche sollten zwei wesentliche Ziele in China erreicht werden. Zum einen sollte die chinesische Wirtschaft von einer überwiegend agrarischen in eine international

wettbewerbsfähige Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft überführt werden und zum anderen wurde die schrittweise Verdrängung staatlicher Eigentumsformen und planwirtschaftlicher Regulierungsmechanismen durch Privateigentum und Gesetze einer sozialistischen Marktwirtschaft angestrebt“ (vgl. SCHUCHER 1999: 45)

Grob beschrieben kann die Reform des chinesischen Wirtschaftsystems in zwei Phasen gegliedert werden. Die erste Phase (von 1978 bis 1992) beinhaltete die Auflösung der Planwirtschaft; die zweite (von 1993 bis heute) begann damit, die Leitidee der „sozialistischen Marktwirtschaft“ einzuführen.

Der Bildung wird seit dieser Zeit die Aufgabe zugedacht, die angestrebten wirtschaftlichen, politischen und sozialen Veränderungen dadurch abzusichern und zu unterstützen, dass Personen befähigt werden, die mit den Reformen angestrebten Entwicklungen mit ihren Kompetenzen und Haltungen zu tragen und voranzubringen. Das war historisch gesehen eine völlig neue Aufgabe – auf der Ebene der intendierten Befähigung der auszubildenden Menschen wie auch auf der Ebene der praktischen Gestaltung des Lehrens und Lernens. Es war „irgendwie“ offensichtlich, dass man nicht einfach auf überlieferte Vorgehensweisen und Organisationsmuster aus der Zeit vor und während der Kulturrevolution zurückgreifen konnte, andererseits war – und ist vielleicht bis heute – nicht ganz klar, wie das Neue aussehen könnte oder sollte und wie es mit Lehrkräften, Schülern und Organisationen zu erreichen wäre, die zunächst einmal traditionelle Rollenverständnisse bevorzugen. Es sind viele Konzepte und ausländische Erfahrungen in Betracht gezogen worden und die Auseinandersetzung damit prägt bis heute die wissenschaftliche und politische Diskussion.

Dass diese Diskussion bis heute unabgeschlossen scheint und dass immer wieder mit Veränderungsmöglichkeiten experimentiert wird, zeigt gerade nicht Schwächen dieser Reformen an. Sie zeugen von der Lebendigkeit und empirisch grundierten Ernsthaftigkeit des Bemühens um nachhaltige Verbesserungen im Bildungsbereich. Es sollen nachfolgend einige Etappen des Reformprozesses im Bildungsbereich nachgezeichnet werden und es soll versucht werden, etwas einzukreisen, in welchen Sektoren die präferierten Lösungen und Wege letztendlich vermutlich liegen. Das ist wichtig zu wissen, wenn man Schulbücher daraufhin durchsieht, inwieweit sie Veränderungsprozesse unterstützen können.

Wohl nicht die „erste“, aber für das Bildungssystem besonders wichtige und auf die wirtschaftlichen und politischen Reformziele ausgelegte Entscheidung der chinesischen Regierung gibt es im März 1985: Angenommen wird der „Beschluss der Bildungsreform von der Zentralkommission der Partei“ (nachfolgen zitiert als BESCHLUSS 1985). Die Stossrichtung der Vorgabe besteht darin, die Autonomie und Verantwortung an der Basis zu stärken und die Strukturprobleme zu beseitigen, die sich bei einem Wechsel von planwirtschaftlichen zu dezentraleren Organisationsmustern ergeben.

Es wurde nun als Misstand im Bildungssystem Chinas empfunden, dass die Schulen und dabei insbesondere die Hochschulen bis zu diesem Zeitpunkt sehr stark von der

Regierung kontrolliert wurden. Die Einrichtungen zeigten daher verständlicherweise wenig Vitalität und Eigeninitiative, um auf die veränderten Erwartungen an das Bildungssystem zu reagieren und Gestaltungsprozesse einzuleiten. Auch für den Bereich der Grundschulen und Berufsschulen wurde ein besonderer Handlungsdruck gesehen: Nicht nur, dass auch hier die Schulleiter bislang wenig zu entscheiden hatten, es kam hinzu, dass es viel zu wenig Schulen gab. Wenn man sich die berufliche Ausbildung näher anschaute, fiel zudem auf, dass die Trennlinie, die zwischen den Fachinhalten verschiedener beruflicher Fachrichtungen verlaufen sollte, substantiell unklar war.

Insgesamt wurden die vorgefundenen Bildungsperspektiven, Bildungsinhalte und Bildungsmethoden als rückständig empfunden. Die Entwicklungen waren in der Bildung hinter den Erwartungen und Bedürfnissen der Gesellschaft und in Bezug auf die Wirtschaftsreformen zurückgeblieben und sie schienen auch nicht anschlussfähig an die Entwicklungen in der Wissenschaft und sonstigen Kultur. Im „Beschluss 1985“ wurde daher folgende Absicht artikuliert: *„... um eine solche Situation grundlegend zu verändern, muss die Reform mit dem Bildungssystem beginnen. Einerseits soll das Verwaltungssystem reformiert werden, bezüglich der Verwaltung der Zentralregierung sollen die Schulen mehr Autonomie verliehen bekommen; andererseits soll die quantitative und qualitative Bedeutung einzelner Schulformen und Bildungsgänge reguliert werden, ergänzend soll in den Schulen der Umfang des Lehrpersonals auf Kosten des Verwaltungspersonals vergrößert werden, gleichzeitig sollen auch die Denkweisen über Unterricht und Lernen, die Inhalte und Methoden, die noch nicht an die Modernisierung der Gesellschaft angepasst sind,“* reformiert werden. (vgl. Renmin Ribau (*Tageszeitung des Volks*) vom 29.05.1985.).

Die konkreten Inhalte dieses „BESCHLUSSES“ beziehen sich 1985 auf folgende Aspekte:

- Es ist anstelle der bisherigen sechsjährigen (und schulgeldfreien) Schulpflicht eine neunjährige Schulpflicht (ohne Schulgeld) einzuführen. (Sie ist inzwischen auf 12 Jahre ausgedehnt worden.)
- Jede regionale Regierung hat – anstelle der Zentralregierung - die Verantwortung und das Recht, die Grundschulen durch Investitionen, Ausstattung, Personal u.ä. zu verbessern;
- Die regionale Regierung soll die Ausrichtung der allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Schulen für die mittlere Bildung an die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen der Region anpassen,
- Die Zentralregierung soll zusammen mit den regionalen Regierungen die Weiterentwicklung der Berufsbildung fördern.
- Zugleich soll die Autonomie der allgemeinen Hochschulen erweitert werden und so die Verantwortung der Hochschulpräsidenten gestärkt werden. Entsprechend ist das Zulassungssystem zum Besuch der allgemeinen Hochschule so zu reformieren, dass die Hochschulen sich ihre Studenten selbst aussuchen.

Zugleich wird der Übergang von der Hochschule in die Arbeitswelt neu geregelt: die Absolventen bekommen keine Arbeitsplätze mehr zugewiesen, sondern stellen sich den Regeln des Marktes.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Reform des Bildungssystems stets vor dem Hintergrund des eingeleiteten sozialen Wandels zu sehen ist und stark an den Erwartungen gemessen wird, die sich aus der Reform des Wirtschaftssystems sowie des politischen Systems ergeben. Das bedeutet, dass die Bildungsreform einerseits in Abhängigkeiten gerät, andererseits immer irgendwie hinter anderen Entwicklungen herzuhinken scheint.

2.2 Anlässe der Berufsbildungsreform

In der Zeitspanne, die von der Gründung der Volksrepublik Chinas (1949) bis zum Jahr 1965¹ reicht, wurden bereits 1265 mittlere Fachmittelschulen, 281 Facharbeiterschulen und 61626 Berufsschulen (davon waren die meisten primäre Berufsschulen) eingerichtet. Die Zahl der Schüler betrug 1965 in diesen Schulen 5.0818 Millionen. (*Jahrbuch der Bildung Chinas 2004*².) Auf die unterschiedlichen Typen von Berufsschulen, die sich vor allem aus verschiedenen Trägerschaften und spezifischen Übergängen in die Arbeitswelt ergeben, soll hier nicht näher eingegangen werden, zumal dieser Punkt in der heutigen Entwicklung nur noch von untergeordneter Bedeutung ist.

Wesentlicher für das Verständnis der Reformsituation Ende der 70er Jahre ist, dass das Land jahrzehntelang durch die Sowjetunion geprägt war. Somit waren die Modelle der Berufsbildung in China lange Zeit fast mit denen der Sowjetunion identisch. Parallelen reichen hier von den eng geschnittenen Berufsprofilen über das Schulfach Arbeitstugend bis hin zur Einrichtung von Produktionsschulen. Die Ausbildung an der Berufsschule erfolgte ohne die Beteiligung von Betrieben. Die Anzahl der Schüler in der Berufsschule und die Festlegung der Curricula richteten sich stets nach den Plänen des Erziehungsministeriums. Dann erlebte China – wie bereits angesprochen – von 1966 bis 1976 die Kulturrevolution, in deren Verlauf damals im Bildungsbereich fast alles zum Stillstand kam.

Im Jahr 1978 leitete China seine Reform im Wirtschafts- und Politikbereich ein und begann das Land für Güter, Investitionen, Geschäftsleute, Touristen, Studierende, Kultur usw. zu öffnen sowie den Beitritt zur Welthandels-Organisation (WTO)³ zu betreiben. Auf diese Weise entwickelte sich China immer weiter von der Planwirtschaft weg hin zu einer Marktwirtschaft. Tatsächlich hatten diese Entwicklung und der damit verbundene Ausbau der Marktwirtschaft in China Einfluss auf die Arbeitsplätze. Es entstanden viele neuartige Arbeitsplätze und auch bei vorhandenen Arbeitsstellen veränderten sich die Anforderungs- und Qualifikationsprofile (vgl. WU YUQI. 1991: 50.).

¹ Das Jahr 1965 wurde in deren de hier gewählt, weil sich ab 1966 die Kulturrevolution für ca. 10 Jahre u.a. im Bildungsbereich desorganisieren auswirkte und deshalb Zahlen bis ca. 1978, dem Zeitpunkt des Neubeginns, nicht mehr aussagekräftig sind.

² Vgl. <http://www.eduinnovations.cn/html/career/0882019254863522.html>, Datum: 17.11.08

³ vgl. <http://www.chinaseite.de/china-wirtschaft/wto-china.html>

Parallel dazu wurde im Personalwesen die bisherige Praxis abgeschafft, Personen durch die Behörde (Arbeitsministerium) Arbeitsplätze direkt zuzuweisen. An ihre Stelle trat der Grundsatz der Vertragsfreiheit zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber. Die Arbeitgeber stellten unter dem Einfluss der Marktwirtschaft größere Anforderungen an die Arbeitnehmer. Sie forderten und fordern bis heute, dass ihre Mitarbeiter über Kompetenzen verfügen sollen, die sich – grob gesprochen – u.a. als Personalkompetenzen, Sozialkompetenzen, Fachkompetenzen und Methodenkompetenzen charakterisieren lassen und die Bereitschaft zum eigenständigen Lebenslangen Lernen einschließen (vgl. XU. 2003: 204).

Auf diese Erwartungen war die chinesische Bildungssituation nicht eingestellt – und kämpft heute darum, schlüssige Konzepte zu entwickeln und effektiv werden zu lassen. Einerseits waren das vorliegende Bildungssystem, die Struktur der Bildungsgänge, die Erfolgskriterien, die Lehr- und Lerninhalte sowie die Methoden des Lehrens und Lernens relativ rückwärtsgewandt und rückständig, wenn man all das an den Erfordernissen der marktwirtschaftlichen Neuausrichtung misst. Andererseits waren in den Betrieben zahlreiche neue Arbeitsplätze mit neuartigen Berufsanforderungen entstanden, für die aus den Schulen heraus kein regional sinnvoll akzentuiertes Angebot gemacht werden konnte.

Das damalige Bildungswesen verfolgte zu Beginn der Reformen moralische, kognitive und motorische Erziehungsziele, die an die planwirtschaftlich verfasste Gesellschaft angepasst waren und deren Umsetzung nun nicht mehr geeignet schien, die Grundlagen für eine höhere Bildung der Bevölkerung zu legen und die Jugendlichen in ihren Möglichkeiten so zu fördern, dass sich subjektiv und gesellschaftlich als nützlich bewertete Ergebnisse einstellen.

Bezüglich der Berufsbildung ist somit festzuhalten, dass in der Ausgangssituation der Reform die vorfindbaren Ausbildungsziele, Curricula, Unterrichtsformen, das Lehrverhalten und die Auswahl der Lernstoffe sehr weit von dem entfernt waren, was vom Markt gefordert wurde. Dieser Konflikt zwischen den Kompetenzanforderungen, die von den neuen Arbeitsstellen ausgingen, und dem alten Modell der Berufsbildung, welches sehr stark von der Planwirtschaft geprägt wurde, zeigt auf, dass es gar nicht um bloß kleinere Korrekturen am Bildungssystem gehen konnte. Das vorliegende Berufsbildungssystem passte insgesamt nicht mehr gut zu den gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Entwicklungen und eine größere Reform der Berufsbildung war unumgänglich. (WU YUQI. 1991: 56.)

Der schon vorgestellte Beschluss der Zentralkommission der Partei zur Bildungsreform von 1985 schafft dabei zunächst einmal notwendige Rahmenbedingungen. Er erweitert die Schulpflicht, sichert den Schulen mehr Autonomie, ermöglicht ihnen, flexibler und initiativer zu agieren und auf regionale Besonderheiten zu reagieren, macht den Zusammenhang zwischen Handeln und Konsequenzen erfahrbar – einerseits für die Schulleiter, aber zugleich für die Schüler, die nicht mehr sicher mit einem Arbeitsplatz nach den Schulzeit rechnen können.

Die Reformimpulse beziehen sich dagegen zunächst wenig auf das, was im Unterricht konkret passiert oder passieren sollte. Das ist dann das, was in den kommenden Reformschritten zunehmend an Bedeutung gewinnt.

2.3 Zentrale Aspekte, Bestrebungen und Ziele der Berufsbildungsreform

2.3.1 Das gegenwärtige Bildungssystem (ca. 1993 – 2008)

Es ist eben versucht worden zu zeigen, dass durch den Übergang zur Marktwirtschaft in China auch die „Umstrukturierung“ des beruflichen Bildungswesens in die Wege geleitet werden musste. Gefordert wurde, das traditionelle planwirtschaftsorientierten Bildungswesen mit seinen überkommenen Fachrichtungen, Zulassungssystemen und -beschränkungen, Lehrer- und Verwaltungsstellen usw. zu modernisieren und an das Marktwirtschaftssystem anzupassen. Im „Programm zur Reform und Entwicklung des chinesischen Bildungswesens“ (CHINAS ENTWICKLUNG [1993]. No.3) wird die Berufsbildung als Schwerpunktbereich des künftigen Bildungswesens charakterisiert. Damit wird einer Aufwertung der Berufsbildung das Wort geredet.

Dahinter steckt die immer gleiche Wirkungsannahme, dass nämlich der wirtschaftliche Aufschwung Chinas durch die „tatkräftige Entwicklung“ der Berufsbildung gefördert und gesichert werden könne.⁴ Bei der Metapher der tatkräftigen Entwicklung hat man an eine bessere Ausstattung der Schulen zu denken, an zusätzliche Geldmittel, verbreiterte berufspädagogische Forschungen, neue Lehrkonzepte usw. Zur Weiterentwicklung der Berufsbildung wird außerdem (als äußere Reform) eine Umstrukturierung des Bildungswesens angestrebt: durch Zusammenlegungen soll die Zahl der Berufsschulen verändert werden, es soll mehr Handelsschulen eingerichtet werden. Daneben wird die Notwendigkeit einer inneren Reform der Berufsbildung bzw. eine Unterrichtsreform besonders betont.

Gerade in der Absicht, die Berufsbildung aufzuwerten, zeigt sich eines der zentralen Ziele der nun eingeleiteten Reformphase. Durch die Umstrukturierung soll die zuvor einseitige Konzentration auf die Allgemeinbildung und ihrer Ausbildungsformen zugunsten einer Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung aufgehoben werden. Auf diese Weise soll ein Bildungssystem entsteht, in dem die primäre, sekundäre und höhere Allgemein- und Berufsbildung einander ergänzen und sich gemeinsam entwickeln können. (vgl. JIANG DAYUAN. 2007: 5)

Die im chinesischen Bildungssystem anzutreffenden Schulformen zeigt überblicksartig die Abbildung 1.

⁴ Um diesen permanenten Rekurs in der Reformdiskussion auf den wirtschaftlichen Aufschwung besser zu verstehen, muss man sich klar machen, dass Deng Xiaoping auf dem 12. Parteitag im September 1982 drei Ziele für die Arbeit der KP in den 1980er Jahren ausgeben hatte und eines davon sehr konkret wirtschaftliche Ziele beschrieb, nämlich bis zum Jahr 2000 ein Jahres-Pro-Kopf-Einkommen von 1000 Dollar zu erreichen. In der sogenannten "Drei Schritte Theorie" präziserte Deng dies Ziel: In der Dekade bis 1990 sollte sich das Bruttoinlandsprodukt verdoppeln; vor allem die Nahrungs- und Kleidungsprobleme der Bevölkerung sollten so behoben werden. Bis 2000 sollte sich das Bruttoinlandsprodukt dann noch einmal verdoppeln, was der Bevölkerung einen bescheidenen Wohlstand in Aussicht stellte. Bis 2050 Jahren wird danach der Anschluss an die gemäßigt entwickelten Länder angestrebt. vgl. (China Nachrichten No.18 (15.September, 2004))

2. Zur Reformsituation der Berufsbildung in Shanghai

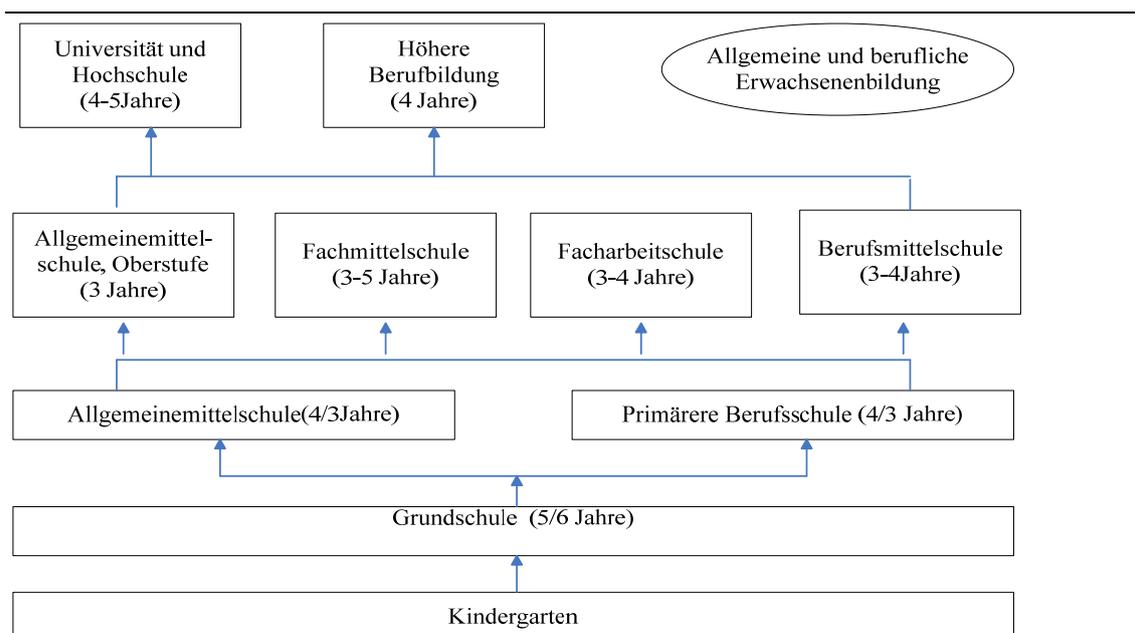


Abbildung 1: Chinesisches Bildungssystem

Die Abbildung verdeutlicht, dass in der chinesischen Berufsbildung drei Stufen existieren: die primäre, mittlere und höhere Berufsbildung.

Die mittlere Berufsbildung befindet sich in derselben Stufe wie die (allgemeinbildende) Oberstufe der Mittelschule; man würde in Deutschland von der Sekundarstufe II sprechen. Sie beinhaltet drei unterschiedliche Arten von Berufsschulen: die Fachmittelschule, die Facharbeiterschule und die Berufsmittelschule. In der Tat ist die mittlere Berufsbildung in China von den Schülerzahlen her der wichtigste Bereich der chinesischen Berufsbildung. z.B. Im Jahren 2004 beträgt die Schülerzahl in der mittleren Berufsschule in China 13.7 Millionen, in der höheren Berufsschule beläuft sich die Schülerzahl aber nur 6 Millionen. (vgl. JIANG DAYUANG.2007: 6)

2.3.2 Leitlinien der Berufsbildungsreform in Politik und Forschung

Beeinflusst durch die Reform des Wirtschaftssystems und die außenwirtschaftliche Öffnung Chinas vollzieht sich die Reform der Berufsbildung in zwei Schritten: es kommt erneut zu Umstrukturierungen und es folgen dann vertiefende Reformen, die sich bis heute hinziehen. Beides soll nachfolgend betrachtet werden, ersteres kurz, letzteres eingehender, weil es die Fragen von Ansprüchen an Schulbücher unmittelbar berührt.

Erneute Umstrukturierung der Berufsbildung

Um Wege zu öffnen, den mehrfach angesprochenen Bedarf der Unternehmen an besser ausgebildeten, qualifizierten Arbeitskräften zu decken, nachdem die Wirtschaftsreform griff und die außenwirtschaftliche Öffnung Chinas wichtige Impulse setzte, fasste die chinesische Regierung eine Reihe weiterer Beschlüsse, um die Berufsbildung zu

reformieren. Diese Beschlüsse wollen vor allem die *Rahmenbedingungen* neu bestimmen, also die Zielsetzungen, Handlungsspielräume, Verantwortlichkeiten, Anreize, ressourciellen Ausstattungen, Systemverknüpfungen der Bildungsgänge usw., unter denen die Akteure im Bildungssystem agieren können, agieren sollen oder – wie man hofft – agieren werden. Die hier angesprochenen Beschlüsse beschäftigen sich weniger mit den pädagogisch-didaktischen Fragen, was im Unterricht passieren sollte.

Ausgangspunkt war, dass im Jahr 1980 der Staatsrat den „Bericht über die Reform der Struktur der mittleren Berufsbildung“ genehmigte, der von dem damaligen Bildungsministerium und der staatlichen Arbeitsbehörde verfasst worden war. Die Ziele dieses Berichts waren es, die Strukturanpassungen der mittleren Berufsbildung in ganz China an die Veränderungen in den Betrieben anzuregen, die berufliche und technische Bildung durch ressourcielle und organisatorische Maßnahmen weiterzuentwickeln und die Struktur der mittleren Bildung (Oberstufe) insgesamt so umzugestalten, dass die neuen Bedürfnisse der Gesellschaft befriedigt werden können. Dieser Ansatzpunkt und diese Fokussierung der Bildungspolitik ist uns ja inzwischen vertraut.

Am 27. Mai 1985 erließ die Zentralregierung den „Beschluss über die Reform des Bildungssystems“. Darüber ist eingangs (Kap. 2.1) bereits berichtet worden. Angestrebt wurde einerseits die Restrukturierung der mittleren Bildung und die stärkere Förderung der Berufsbildung. Andererseits zielte der Beschluss darauf, dass sich das Berufsbildungssystem (von primärer bis zur höchsten Stufe) nicht nur an die Forderungen der verschiedenen Gewerbe anpassen und seine Ressourcen sinnvoll einsetzen sollte, sondern auch effektiv und besser als bisher mit der allgemeinen Bildung verbunden werden sollte.

Im Jahr 1991 verabschiedete die chinesische Regierung den „Beschluss über die tatkräftige Förderungen der Berufsbildung“. (BESCHLUSS 1991) Die Forderungen, die in diesem Beschluss aufgeführt sind, forderten die Regierung auf, die strategische Position und Funktion der Berufs- Technikbildung besonders zu betonen.

Im Feb. 1993 veröffentlichten die Zentralregierung und der Staatsrat den „Grundriss für die Bildungsreform und deren Entwicklung“ (Staatsrat. [1993] No.18). Im Juli des gleichen Jahres wurden die Durchführungsvorschläge für diesen „Grundriss“ verabschiedet; der Berufsbildung wird darin, als ein wichtiger Bestandteil des Bildungswesens, insgesamt ein großer Stellenwert beigemessen. – Das sind angesichts des traditionellen, zum Teil konfuzianisch geprägten Bildungsverständnisses in der chinesischen Kultur bedeutsame Signale. Die beruflichen Schulen kämpfen in China gegen das überlieferte Image, Restschule für die unbegabten Schüler zu sein, die dort ihre Schulpflicht absäßen. Dies ist ein Vorurteil, das die tatsächliche Situation überzeichnet, das aber auch heute noch nachwirkt und die Modernisierung der beruflichen Bildung sehr erschwert. Der Fakt, dass die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung politisch immer wieder so nachdrücklich betont wird, ist zugleich ein Beleg dafür, dass eine Gleichstellung nicht wirklich erreicht ist.

Immerhin führt das Engagement der Regierung für die Berufsbildung schließlich dazu, dass ein Berufsbildungsgesetz auf den Weg gebracht wird. Am 15. Mai 1996 wurde das „Berufsbildungsgesetz der Volksrepublik China“ vom Staatspräsidenten erlassen und trat am 1. September 1996 in Kraft. Das Gesetz betont die Stellung und Bedeutung der Berufsbildung in der Volkswirtschaft und hebt deren Relevanz für die Entwicklung der Gesellschaft hervor. Es klärt wichtige Rahmenbedingungen, Aufgaben, Verantwortlichkeiten der Akteure im Bildungssystem, legt die Organisationsprinzipien und verbindlichen Systemsstrukturen fest. Insgesamt wird dem Tenor nach jetzt das festgeschrieben, was im Beschluss der Regierung von 1985 (s.o. Kap. 1.1) bereits angelegt war. Zugleich aber werden die Sachverhalte sehr viel konkreter beschrieben und präzisiert. Schließlich darf nicht übersehen werden, dass die Bestimmungen auch in ihrer Außenwirkung ein deutlich größeres Gewicht erhalten, weil sie in das Gewand eines Gesetzes gekleidet worden sind.

Am 13. Jan. 1999 wurde der „am 21. Jahrhundert orientierte Aktionsplan für den Aufschwung der Bildung“, den das Bildungsministerium erarbeitet hatte, vom Staatsrat genehmigt. Dieser Plan thematisiert besonders die Möglichkeiten, die Berufsbildung „tatkraftige“ zu fördern, was weitergehende Interpretationen der bestehenden Rahmenbedingungen oder die Schaffung weitergehender Regeln impliziert. (Im Kern geht es darum, die im chinesischen Bildungssystem angelegte Trennung von primärerer, mittlerer und höherer Berufsbildung abzuschwächen und die Stufen durchlässiger zu machen sowie die Übergänge zwischen Berufsbildung, Berufsausübung und allgemeiner Erwachsenenbildung (z.B. Abendschulen mit Bachelor-Abschlüssen) zu verbessern. Außerdem wird vorgesehen, dass auch an allgemeinen Hochschulen berufsbildende Institute einzurichten sind, die sich in Lehre und Forschung der Ausbildung von Lehrern und in der Untersuchung beruflicher Curricula engagieren sollen. (Zentralregierung [1999] N. 9). Im gleichen Jahr legten die Zentralregierung und der Staatsrat den „Beschluss über die Vertiefung der Bildungsreform und die Förderung der Qualifikationsbildung“ vor, in welchem erneut dargelegt wurde, wie das Verhältnis von Wirtschaftsentwicklung und Leistungen des Bildungswesen gesehen wurde und wie die Qualifikation der Arbeitskräfte mit der Bildungsreform verknüpft wurde. (Staatsrat [1999] N.4.S9).

Betrachtet man die angesprochenen Beschlüsse und Pläne unter dem Gesichtspunkt, wo sie mit ihren Reformabsichten praktisch hauptsächlich ansetzen, dann konzentriert sich das auf wenige Punkte. Einmal geht es darum, den Zuschnitt, die Attraktivität und Zugänglichkeit der Berufsfelder in der mittleren Berufsschulen umzugestalten und dabei – wie das immer gefordert wird – durch eine entsprechende Ausgestaltung der Fächer auch den Ansprüchen der regionalen Wirtschaft und den Erfordernissen aus der gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung zu tragen.

Zum anderen geht es darum, durch die Gestaltung z.B. der Berufsfelder Wege zu eröffnen, die Kluft zwischen den historisch gewachsenen unterschiedlichen Schulformen beruflicher Bildung einzuebnen. Das Festhalten an Fachmittelschulen, Facharbeitsschulen, Berufsschulen und Schulen der beruflichen Erwachsenenbildung

macht nach Abschaffung der Planwirtschaft keinen Sinn mehr und impliziert letztlich nur einen erhöhten Ressourcenaufwand.

Schließlich wird immer wieder die Verteilung der Ressourcen und Verantwortlichkeiten thematisiert, was bei einem Austausch planwirtschaftlicher Steuerung gegen einen Mix aus selbstgesteuerten Wahlmöglichkeiten und zentralen Vorgaben in die Aufforderung mündet, die Mittelverwendung in ihren Wirkungen zu optimieren, an die Änderungen der Beschäftigungsstruktur anzupassen und überhaupt die Effizienz der Schule zu erhöhen.

Unterrichtsbezogene Reform der Berufsbildung

Neben den gerade diskutierten Reformmaßnahmen, in denen vor allem die von der Politik gesetzten Rahmenbedingungen für den Berufsbildungsbereich im Zentrum stehen, gibt es viele Initiativen und Maßnahmen, die sich vor allem den Curricula und Unterrichten selbst widmen. Dabei werden sehr unterschiedliche Facetten behandelt. Die Forschungen, Erprobungen und Maßnahmen betreffen mal Unterrichtsziele, die Auswahl von Lehrinhalten, Curriculaumgestaltungen, aber auch Unterrichtsformen und Qualifikationen von Lehrern und natürlich auch die Entwicklung von Schulbüchern usw. Somit zählen auch die pädagogisch-didaktische Entscheidungen zu den Schwerpunkten der Berufsbildungsreform.

Der gemeinsame Nenner der substantiell ja recht unterschiedlichen Ansatzpunkte besteht darin, die Qualität der Bildung zu erhöhen – und dabei auch erst einmal zu klären, welche Qualität gemeint ist und woran man sie messen will – und gleichzeitig die Wirksamkeit des Ressourceneinsatzes im Bildungsbereich zu erhöhen, was in den Diskussionen meistens mit einer Forderung nach Effizienz umschrieben wird. (vgl. XU SHUO 2003: 68-74) Der Effizienzbegriff steht dann natürlich auch wieder nur stellvertretend für etwas, das man qualitativ erst noch zu bestimmen versucht: Neben dem Nutzen, der Qualität, nimmt der Begriff den Aufwand in den Blick, der ebenfalls über sehr unterschiedliche Präferenzen beschrieben sein kann. Und dann sind Aufwand und Nutzen in der Praxis auch noch handelnd zu verknüpfen und auch da muss die best-practice häufig erst gefunden werden.

Eine zweite Gemeinsamkeit, die den verschiedenen pädagogisch-didaktischen Reformmaßnahmen innewohnt, sind die immer gleichen Begründungen ihrer Notwendigkeit und Wünschbarkeit. Und das sind natürlich dieselben, die wir schon von den Reformen der Rahmenbedingungen her kennen. Sie seien noch einmal kurz zusammengestellt:

Forderungen der Modernisierung Chinas und Beitritt zur Welthandelskonferenz (WTO)

Qualitätsvorstellungen über die Bildung versucht man abzuleiten aus dem Erfordernis, China zu modernisieren, und das heißt dann ganz wesentlich, durch Entwicklung der Wissenschaft und Erziehung einen weiteren wirtschaftlichen Aufschwung herbeizuführen. Und die wirtschaftliche Entwicklung wurde von der chinesischen

Regierung schon seit Mitte der 80er Jahre, als die WTO noch gar nicht gegründet war und noch die Vorgängerorganisation GATT bestand, mit der außenwirtschaftlichen Öffnung verknüpft. China war gegen den eigenen Wunsch 1995 nicht Gründungsmitglied der WTO, die sich mit der Regelung von Handels- und Wirtschaftsbeziehungen beschäftigt und der heute 153 Mitglieder angehören und die etwa 90% des Welthandelsaufkommens regelt⁵, und musste deshalb bilaterale Beitrittsverhandlungen mit einzelnen interessierten Mitgliedern oder Mitgliedergruppen führen, in denen die Bedingungen, also die rechtlich relevanten Regeln zum Austausch von Leistungen festgelegt werden, um letztlich die erforderliche Zustimmung von 2/3 der Mitglieder der WTO für eine Aufnahme zu erhalten. Die Verhandlungen Chinas mit den in diesem Fall 37 Mitgliedern wurden erst 2001 erfolgreich abgeschlossen.⁶

„Die Forderungen der WTO-Mitglieder an China betrafen den Abbau von Import- und Exportzöllen, Lockerung der Beschränkungen für ausländische Firmen auf dem chinesischen Markt, Abbau der Benachteiligung von ausländischen Firmen gegenüber Staatsfirmen bzw. Firmen mit staatlichen Investitionen, sowie die Schaffung von Rechtssicherheit im Rahmen der WTO-Bestimmungen.“⁷

Durch den Beitritt zur WTO bekennt sich China zu den wesentlichen Zielen der Organisation. Die bestehen im Abbau von Handelshemmnissen, in einer Liberalisierung des internationalen Handels, letztlich in einer Förderung des Freihandels. Und sie finden wirtschaftspolitisch ihren Niederschlag in den Forderungen nach Wettbewerb, Deregulierung, Privatisierung und liberaler Außenhandelspolitik. Davon verspricht man sich diejenigen Effekte, die schon den (weiterhin gültigen) GATT-Regelungen unterlegt waren: „Erhöhung des Lebensstandards, ständige Steigerung des Realeinkommens und der Nachfrage, Verwirklichung von Vollbeschäftigung und eine generelle Steigerung der Produktion.“⁸

Es ist nun offensichtlich, dass China seine Wirtschaft durch den Beitritt zur WTO und die Einwilligung in eine Fülle von Forderungen ausländischer Handelspartner einer starken globalen Konkurrenz ausgesetzt hat – mit durchaus guten Erfolgen, wie man inzwischen sieht. Aber es war auch klar, dass die Herstellung konkurrenzfähiger chinesischer Produkte und Dienstleistungen Qualitätsanforderungen nach sich zog, die in vielen Fällen nur mit u.a. besser ausgebildete Beschäftigten zu erzielen waren bzw. sind. Und auch unter dem Gesichtspunkt, ausländische Investitionen anzuziehen, war es wichtig, dass auf dem Arbeitsmarkt auch Arbeitskräfte mit gewünschten Qualifikationen zu finden waren.

An dieser Stelle fädelt sich nun das Argument ein, die beruflichen Unterrichte, die Unterrichtsmethoden und die Qualitätsansprüche an die Unterrichtsergebnisse zu reformieren. Es herrscht der Eindruck vor, dass die bisherigen Unterrichtsmodelle und –praxen und die mit ihnen verbundenen Stoffpläne ungeeignet seien, die gewünschten

⁵ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Welthandelsorganisation> (Zugriff: 16.11.2008)

⁶ vgl. <http://www.chinaseite.de/china-wirtschaft/wto-china.html> (Zugriff: 16.11.2008)

⁷ vgl. <http://www.chinaseite.de/china-wirtschaft/wto-china.html> (Zugriff: 16.11.2008)

⁸ vgl. <http://www.chinaseite.de/china-wirtschaft/wto-china.html> (Zugriff: 16.11.2008)

Ergebnisse herbeizuführen (vgl. etwa XU SHUO 2003: 68-74) Insofern sei eine pädagogisch-didaktische Reform der Unterrichte überfällig.

Folgen der wirtschaftlichen Globalisierung

Die Argumente unterscheiden sich letztlich nicht sehr von denen, die wir eben mit dem Beitritt Chinas zur WTO verknüpft gefunden haben. Eigentlich ist die Globalisierung auch gar kein von dem WTO-Beitritt ablösbarer Sachverhalt. Etwas stärker betont wird, dass neben der Einführung der international verbindlichen Regelungen in China auch durch die heimische Wirtschaft nationale Regeln, Verfahrensweisen und Instrumente entwickelt worden sind und laufend entwickelt werden, um Zuverlässigkeit und Effektivität der kaufmännischen Abläufe zu gewährleisten. Alles zusammen veränderte die Arbeitssituation der Menschen so nachhaltig, dass auf die Berufsbildung, auf die Unterrichtskonzepte und Lernmaterialien ganz neue Ansprüche und Ziele zugekommen seien. Die Art der neuen Kompetenzanforderungen erfordert in einigen Einschätzungen, künftig einem aufgabenorientierten, selbstgesteuerten, problemorientierten und offenen Unterricht mehr Gewicht zu verleihen. Demgegenüber wird festgehalten, dass das Unterrichtsmodell in China zurzeit durch Lehrerzentriertheit und Instruktionen gekennzeichnet ist und dass die szenische Muster und stofflichen Route der Lehrer sehr stark von nicht zeitgemäßen Schulbüchern beeinflusst werden. (vgl. YANG LIMING, etc., No. 7 2003: 3-6). Viele pädagogische Forschungsergebnisse haben belegt, dass solche Unterrichtsformen und das damit verbundene Lehrverhalten kaum die Forderungen der Kompetenzen seitens der Arbeitsplätze fördern kann (vgl. YANG LIMING etc. 2003: 7-12). Deshalb wird in China eine auf der pädagogische-didaktische Ebene bezogene Unterrichtsreform in der Berufsbildung als dringlich angesehen.

Forderung der Entwicklung der Wissenschaft und Technik sowie Vertiefung der Reform des Wirtschaftssystems

Die Begründungsfigur für die Reform der Berufsbildung ändert sich letztlich auch nicht, wenn mehr durch die Brille der Qualifikationsforschung geschaut wird. Letztlich werden immer wieder nur die tatsächlichen oder angenommenen Sachzwänge angeführt, die aus den Entwicklungsbedürfnissen der Unternehmen resultieren. Das ist in dieser Kompaktheit und Konsequenz schon different zur Diskussion in Deutschland. Auch dort spielen die betrieblichen Erwartungen an die schulische Ausbildung schon eine große Rolle und finden in der Geschäftsprozessorientierung der Rahmenlehrpläne ihren Niederschlag. Aber daneben werden Vorschläge, dem selbst gesteuerten und kooperativen Lernen mehr Gewicht zu geben, wesentlich auch damit begründet, dass es darum gehe, das Subjekt um seiner selbst willen zu fördern,⁹ ein Gedanke, der noch ganz dem Denken der Bildungstheorie verhaftet ist.

⁹ Skola

Anders der Blick und die Argumentation in China – selbst wenn am Ende scheinbar ähnliche Ziele für den Unterricht formuliert werden: Mit der raschen Entwicklung der Wirtschaft verändern sich – so das bekannte Argument – die Arbeitsstellen in China sowie die damit verbundenen Anforderungen sehr stark. Einerseits beeinflussen die wissenschaftliche und technische Entwicklung sehr stark die traditionellen Berufe und die Berufsgliederungen, so dass viele alte Berufe verschwinden und neue Berufe entstehen; andererseits führt der Übergang von der Planwirtschaft zur Marktwirtschaft auch dazu, dass viele Arbeitsstellen, die sich an der Planwirtschaft orientieren, ausgemustert worden sind und neue Arbeitsplätze, die sich den Anforderungen der Marktwirtschaft anpassen, entwickelt wurden. (vgl. XU 2003: 71) Gleichzeitig ergeben sich aus der Verschränkung und Durchdringung von Wirtschaft, Wissenschaft und Technik von den Arbeitkräften integrative Kompetenzen. Daher werden sehr stark die Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Belastbarkeit der Arbeitskräfte betont (JIANG 1997). Die herkömmlichen Unterrichtsmodelle und Lernstoffe können solche Kompetenzen offenbar nicht fördern. (vgl. YANG LIMING etc. No. 7. 2003: 3-6) Somit ist die Reform notwendig.

Lehrzielbezogene Reform in der Berufsbildung.

Eine explizite und analytisch präzise Beschreibung der zentralen Lehrziele für die neu angestrebte Berufsbildung ist nur schwer zu finden. Die Ziele werden mit Adjektiven und Metaphern umschrieben, die für den Nicht-Chinesen vermutlich genauso schwierig zu erschließen sind wie für den Nicht-Deutschen der Bildungsbegriff. Und auch für die deutschen Lehrpläne scheint ja eher zu gelten, dass der Umfang, die Tiefe und die Situietheit, die bei den Kompetenzbegriffen mitzudenken sind, eher unbestimmt bleiben. Ohnehin zeigt sich, dass die genaueren Aufschlüsse, um welche Ziele es bei der Reform in China gehen könnte, sich erst bei den Versuchen zeigen, konkrete Ausgestaltungen für die Unterrichte vorzuschlagen. Deshalb werden uns die Ziele dort mehr beschäftigen als an dieser Stelle (s.u.).

An dieser Stelle sei lediglich angemerkt, dass im Jahr 1986 die Zentralkommission der Partei in ihrem „Beschluss zur Reform des Bildungssystems“ den Versuch unternommen hat, das maßgebliche Bildungsziels und die Wichtigkeit der Berufsbildung zu erläutern.

Danach orientiert sich das Bildungsziel an „*der ganzheitlichen Förderung innerhalb der Qualifikationserziehung*“. Die Qualifikationserziehung beinhaltet die (Förder-)Bereiche der Tugend, Körperkultur, Ästhetik und Arbeitseinstellung sowie der „Weisheit“ und mit dem Ausdruck der Ganzheitlichkeit soll wohl zum Ausdruck gebracht werden, dass diese Bereiche in ein ausgewogenes, sich wechselseitig stützendes Verhältnis zu bringen sind.

Die Wichtigkeit der Entwicklung der Berufsbildung besteht darin, dass „*die Modernisierung nicht nur qualifiziertere wissenschaftliche und technische Experten, sondern auch viele Techniker mit primären und mittleren Qualifikation,*

Verwaltungspersonal, Facharbeiter und andere Arbeiter benötigt, die eine gute und fundierte Berufsbildung haben“ (Zentralkommission der Partei 1986) (zitiert nach Xu Shuo. 36).

Angesichts des Berufsbildungsziels hat das Bildungsministerium Chinas im Jahre 1998 in seiner „Stellungnahme zur Vertiefung der pädagogisch-didaktischen Reform der Berufsbildung“ das Ausbildungsziel der Berufsbildung nochmals charakterisiert als die „*Heranbildung der ganzheitlichen Berufsfähigkeit und Entwicklung der gesamten Qualifikationen*“. Gemeint ist wohl, dass die Schüler in der vollschulischen Berufsbildung einerseits die Fähigkeiten erwerben sollen, nach der Schulzeit eine konkrete Berufstätigkeit zu erlernen und auszuüben, andererseits sollen sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden.

Reform bezogen auf die Curricula

Seit der politischen Reform und Öffnung Chinas im Jahr 1978, erlebte die Curriculumreform der Berufsbildung drei Phasen:

1. Die Beschäftigung mit der Fachorientierung

Bis zu Beginn der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts orientierte sich die Curriculumreform in der Berufsbildung an den Konzepten und Erfahrungen der erfolgreichen Reformarbeit in der Allgemeinbildung, die sich auch international Anregungen aufgegriffen hatte. So wurden im berufsbildenden Bereich Begriffe wie z.B. Kerncurriculum, ‚hidden‘ Curriculum oder Handlungsorientierung diskutiert. (Jiang Naiping, 2002: 19). JIANG geht aber davon aus, dass sich das Wesen der Curricula in der Berufsbildung dabei nicht verändert habe, d.h. es blieb das in der Allgemeinbildung verwendete, an Fächern orientierte Strukturierungsprinzip der Curricula auch in der beruflichen Bildung gültig, obwohl die beruflichen Schulen aufgrund ihres andersartigen Auftrags möglicherweise andere Strukturierungen benötigen. Durch diese Modell der Fachorientierung könne das Ziel der Berufsbildung, die Schülerinnen und Schüler praktisch auf ihren Beruf vorzubereiten, nicht realisiert werden.

Im Wesentlichen zeichnet sich die Reform dieser Phase durch zwei Merkmale aus:

Zum einen wird der Organisation des Curriculums und der Bestimmung der Lerninhalte immer das Prinzip der Fachorientierung unterlegt und die es wird mit dem Grundsatz verbunden, Wissen fachsystematisch und in systematischer Hinsicht vollständig zu „vermitteln“. Bei der Präsentation dieser Inhalte im Unterricht sollen dann bestimmte didaktische Prinzipien zum Zuge kommen – man denke etwa an das Prinzip, in der Lehre „vom Einfachen zum Komplexen“ voranzuschreiten, oder an Prinzipien didaktischer Reduktion. Es sind dies Prinzipien, die von Instruktionvorstellungen geleitet sind und gerade nicht von subjektbezogenen, konstruktivistisch beschreibbaren Lernvorgängen ausgehen. Der Gedanke der didaktischen Reduktion, der vorgibt, man könne das anspruchsvoll Fachliche durch Vereinfachung für den fachlich wenig Vorgebildeten „fasslich“ im Sinne von verstehbar machen, steht in diametralem

Gegensatz zur konstruktivistischen Position, die im subjektiven Denken nach Ansatzpunkten suchen würde, die es ermöglichen können, dass subjektive Kognitionen (die alles andere als einfach sein werden), weiter kultiviert werden und sich dabei fachlichen Einsichten weiter annähern.

Zum anderen beruht diese Reform nicht auf Beruf- und Arbeitsplatzanalysen, so dass die Frage der Passung zwischen den Qualifizierungen in Bildungsbereich und den Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem unbearbeitet bleibt. Der Mangel an Passung ist aber die immer wieder herausgestellte zentrale Begründung dafür, weshalb Reformen im Bildungsbereich nötig seien. Aus diesem Grunde sind meines Erachtens die Kernprobleme der Curricula in der Berufsbildung nicht gelöst worden. (vgl. JIANG NAIPING 2002: 20)

2. Einführung ausländischer Curriculummodelle

In den 90er Jahren setzte eine neue Phase im Umgang mit Berufsbildungscurricula ein. In deutlich veränderter Form waren die Berufsschulen und der Staat jetzt bemüht, die Berufsbildung durch Curriculumreformen an die raschen innerpolitischen und äußeren wirtschaftlichen Veränderungen anzupassen. Insbesondere die Schulen versuchten – wegen des zunehmenden Konkurrenzdrucks untereinander – ein angemessenes Curriculumssystem einzurichten. Daher wurden viele ausländische Curriculummodelle nach China importiert und z.T. Ausprobiert: z.B. das Duale System (Deutschland), der DACUM-Ansatz (DACUM: Develop A Curriculum) aus den USA¹⁰, die CBE (Competency Based Education) insb. aus Nordamerika¹¹, die von der Internationalen

¹⁰ Der Ansatz verknüpft sich mit dem Namen von Robert E. Norton, DACUM-Programmdirektor des „Center on Education and Training for Employment“ an der Ohio State University. Eine Teildokumentation des Ansatzes und eine Kurzkommentierung findet sich unter der Adresse <http://www-user.uni-bremen.de/~sept/current/deutsch/Pdf/Material/Ma-A/Ma-A-IV.pdf> (Zugriff 16.11.2008) Dort findet sich die Kennzeichnung: „Develop A Curriculum (DACUM)“ *umfasst die Beschreibung oder Auflistung der für den Arbeitsprozess notwendigen jobspezifischen Fertigkeiten sowie die für ihre Durchführung erforderlichen allgemeinen Fertigkeiten, Kenntnisse, Verhaltensweisen, Werkzeuge und Maschinen, sogenannte „enablers“, einschließlich der Entwicklungsperspektiven, die am Ende eines Lehr-/Lernprozesses erwartet werden. Im Kern [...ist DACUM] im wesentlichen auf die derzeit beobachtbaren Jobs beschränkt. DACUM deckt nur einen Bereich der Analyse der Arbeits-, Güter- und Dienstleistungsmärkte (...) ab. Damit besteht die Gefahr einer zu engen Eingrenzung auf den derzeitigen Bedarf, einer zu geringen Grundbildung sowie einer nicht ausreichenden Anpassungs- und Lernfähigkeit der Auszubildenden“*

¹¹ Es handelt sich faktisch nicht so sehr um ein solitäres curriculares Konzept, sondern um die Verständigung auf eine bestimmte konstruktive Grundidee, die an vielen Stellen und in sehr verschiedenen Gebieten jeweils sehr eigene Auslegungen erhält. Stellvertretend sei hier eine Textpassage von John Hillison zitiert, der in einem undatierten Beitrag unter dem Titel „Competency-Based Education – What It Is and What It IS Not“ schreibt: „*Many educational leaders are discussing this thing called "competency based education (CBE)." It is presently being discussed more in vocational education circles than in other fields of education. Vocational agriculture is certainly no exception to the rule. (...)Put quite simply, competency-based education represents educational programs in which required performances are specified and agreed to in detail before instruction occurs. There are additional specific aspects that give CBE more meaning, such as an emphasis on public information, an emphasis on measured success, and less emphasis on grade*“ <http://www.cals.ncsu.edu/agexed/ae424/Curriculum%20Planning/Readings/CBE%20What%20is%20and%20What%20is%20not.pdf>

In einer anderen Beschreibung, die aus der Ausbildung im Gesundheitsbereich stammt, heißt es: “ CBE is an institutional process that moves education from focusing on what academics believe graduates need to know (teacher-focused) to what students need to know and be able to do in varying and complex situations (student and/or workplace focused).

CBE is focused on outcomes (competencies) that are linked to workforce needs, as defined by employers and the profession. CBE's outcomes are increasingly complex in nature, rather than deriving from the addition of multiple low level objectives. CBE often necessitates more complex assessment, involving portfolios, experiential learning assessment in field experience, demonstration in varying contexts, role play, use of standardized patients or clients, etc.

Large skill sets are broken down into competencies, which may have sequential levels of mastery. Competencies reinforce one another from basic to advanced as learning progresses; the impact of increasing competencies is synergistic, and the whole is greater than the sum of the parts.

Competencies within different contexts may require different bundles of skills, knowledge and attitudes. The challenge is to determine which competencies can be bundled together to provide the optimal grouping for performing tasks. Another challenge is designing learning experiences that support students as they practice using and applying these competencies in different contexts. Continual refinement of defined competencies is necessary so that enhanced performance in a variety of contexts can be assessed. In essence, CBE is a process, not a product.” Quelle: <http://www.ceph.org/files/public/Competencies.pdf>

Arbeitsorganisation (ILO) in Genf geförderten Module für beschäftigungsorientierte Fertigkeit MES (Modules of Employable Skill)¹² etc.

Da aber jedem Modell ein eigener wirtschaftlicher, kultureller und über die Zeit gewachsener Hintergrund zu Grunde liegt oder ihm eine ganz spezifische normative Ausrichtung zu eigen ist, scheint es unmöglich, die Modelle ohne Veränderungen direkt in die Berufsbildung Chinas zu übertragen. Somit versuchte jede der damit experimentierenden Berufsschulen diese Modelle mit ihrer individuellen Situation zu verbinden, indem z.B. die nationalen, regionalen und schulinternen Besonderheiten berücksichtigt wurden.

Aus den diversen Erfahrungen mit der Einführung der ausländischen Curriculummodelle hält JIANG vor allem zwei Aspekte fest. Zum einen kann ein gutes Curriculum nur entwickelt werden, wenn die einzelnen zu erlernenden Berufe gezielt analysiert werden. Und zum anderen scheint es zu besseren Ergebnissen zu führen, wenn die Berufe in Tätigkeitsfelder unterteilt werden. (JIANG NAIPING. 2002: 22)

3. Entstehung des chinesischen Curriculummodells der Berufsbildung „breite Basis, flexibler Block“

In der dritten Phase der Curriculumentwicklung in China wurde versucht, die Ideen und Erfahrungen mit den ausländischen Konzepten systematischer auf die chinesische Situation zu beziehen und eigenständige Modelle zu erarbeiten. Dabei bestand der Eigenanspruch einerseits darin, bei der Modellentwicklung auch pädagogische Theorien explizit zu berücksichtigen, um bloß imitierendes oder zu pragmatisches Handeln zu vermeiden. (vgl. JIANG NAIPING 2002: 32) Zum anderen sollten Erfahrungen mit den Modellen und Entwürfen forschend ermittelt und für Überarbeitungen genutzt werden, um reflektiert zu konkreten Curricula zu kommen, deren Ergebnisse den Erwartungen entsprechen konnten.

Aus dieser Entwicklungsarbeit entstand ein Curriculummodell, das unter der Bezeichnung “breite Basis, flexibler Block“ bekannt wurde und zur Zeit immer noch weiter erforscht, überprüft und verbessert wird. (vgl. JIANG NAIPING 2002:32) Der Name soll zum Ausdruck bringen, dass für alle Schüler, die auf Tätigkeiten in verwandten Berufszweigen vorbereitet werden, ein einheitliches, breites fachliches Fundament gelegt werden soll. In dem dann folgenden Ausbildungsabschnitt, dem ‚flexiblen Block‘, sind für jeden Berufszweig dann eigene berufsspezifische Vertiefungen vorgesehen.

¹² In einer vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung CEDEFOP herausgegebenen Schrift *Berufsbildung in Europa: Auf dem Wege ihrer Modularisierung? Thessaloniki 1994 (1. Nachdr. 1996)* findet sich ein Diskussionsbeitrag von Burkart Sellin, der unter folgender Adresse ins Netz gestellt wurde: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/203/5046_de.pdf Dort heißt es auf S.9: „Die Internationale Arbeitsorganisation ILO in Genf hat seit Anfang der 70er Jahre insbesondere auf dem Hintergrund ihrer Aufgabe, die Industrialisierung und Entwicklung von Ländern der sog. Dritten Welt zu unterstützen, umfassende Forschungs-Anstrengungen unternommen, um Qualifizierungsmodule (Modules of Employable Skills, MES) zu erstellen und ihre Verbreitung zu unterstützen. Die im Zuge dieses Projekts entwickelten Materialien der Berufsbildungsabteilung der ILO können die Akteure und Curriculumdesigner auch der hochindustrialisierten Staaten dabei unterstützen, ihr ureigenes Konzept angesichts der je spezifischen Rahmenbedingungen ihres Landes zu konkretisieren.“ Verwiesen wird auf die nachstehende Informationsquelle: Chrosciel,E. und Plumbridge,W.: "Handbook on Modules of Employable Skills Training", ILO(Hrsg.), Genf 1992

Dieses Konzept ähnelt formal sehr dem Konzept der Stufenausbildung in Deutschland, das mit der Berufsbildungsreform von 1969 eingeführt wurde. Es sah ebenfalls vor, dass alle Schüler eines Berufsfeldes zunächst einmal in der formalen Hülse des Berufsgrundbildungsjahrs (BGJ), einer vollschulischen Ausbildung, die gleichen fachlichen Inhalte geboten bekommen und dann in den beiden nachfolgenden Fachstufen das berufsspezifische Wissen erwerben. Dieses Konzept hat sich in Deutschland überwiegend nicht durchsetzen können. Das lag einmal daran, dass die Betriebe die Anrechnungsverordnung von 1972 vielfach nicht akzeptierten, derzufolge das einjährige BGJ auf die dreijährige Ausbildungszeit anzurechnen war. Schülern aus dem BGJ bekamen keinen Ausbildungsvertrag angeboten oder brachen das BGJ kurz vor Abschluss ab, um „erfolglos“ zu sein und einem potentiell interessierbaren Ausbildungsbetrieb drei Jahre als Auszubildender zur Verfügung zu stehen.¹³ Außerdem erlebte das BGJ dadurch eine Abwertung, dass es in den 80er und 90er Jahren, als zu wenig Ausbildungsplätze gab, als Sammelbecken für jene Schüler angesehen wurde, die für eine Lehrstelle offensichtlich „zu schlecht“ qualifiziert waren.

Vor vergleichbaren Problemen steht das chinesische Stufenkonzept nicht. Einmal ist die gesamte Berufsbildung in China vollschulisch und insofern tauchen keine Anrechnungsprobleme auf und dann sind natürlich mit einem Schulbesuch auch keine Abwertungen verbunden. Insofern kann dieses Stufenkonzept relativ gut in das überkommene chinesische System eingepasst werden. Somit könnte auch die Erwartung der Konstrukteure berechtigt sein, dass im Konzept „breite Basis, flexibler Block“ die Vorzüge ausländischer Curricula mit den traditionellen Besonderheiten der chinesischen Curricula verschmolzen würden. (vgl. JIANG NAIPING. 2002:32) Inwieweit die erwarteten Ergebnisse sich bei einer Ausdehnung der Anwendung tatsächlich einstellen können, ist an der formalen Strukturierung nicht ablesbar. Dazu sind eher die didaktischen Füllungen zu betrachten, was uns – nach einem weiteren kleinen Zwischenschritt zur Reform der Lehrerbildung – auch intensiv beschäftigen wird.

Lehrkraftbezogene Reformpolitik und Maßnahmen

In der chinesischen Kultur wurde die Berufsbildung traditionell wenig geachtet. Deshalb muss die Berufsbildung im Gegensatz zur allgemeinen Bildung, die in China von alters her und getragen von konfuzianischen Vorstellungen als sehr erstrebenswert gilt, heute in der Öffentlichkeit noch immer um ein positives Image kämpfen. Die reservierte Haltung gegenüber der Berufsbildung hat sich bei den politischen Entscheidungsträgern zwar längst in offene Unterstützung gewandelt, was auch – wie gezeigt – in zahlreichen Beschlüssen sowie Empfehlungen bekundet und sogar in der Verabschiedung eines speziellen Berufsbildungsgesetzes symbolisiert wurde, aber der allgemeine Bewusstseinswandel bezüglich des Werts der Berufsbildung innerhalb des Modernisierungsprozesses setzt nur zögerlich ein.

¹³ Vgl. dazu die Situationsschilderungen von 1973, als das Problem noch neuartig war, in einem ZEIT-Artikel (24.08.1973 Nr. 35) von Peter Nikolaus: *Auf dem Rücken der Lehrlinge*, Online-Archiv der Zeitschrift DIE ZEIT : <http://www.zeit.de/1973/35/Auf-dem-Ruecken-der-Lehrlinge?page=1> (Zugriff 16.11.2008)

Die starke Vernachlässigung der beruflichen Bildung ging in der Vergangenheit einher mit einer gewissen Ignoranz auch gegenüber der speziellen Ausbildung der Lehrer in der Berufsbildung. Sie hat sich, seit die Bedeutung der Berufsbildung für Wirtschaft und Gesellschaft erkannt wurde, auch erst sehr langsam weiterentwickelt. Inzwischen ist das Bewusstsein aber verbreitet, dass die Lehrkräfte ein Schlüsselfaktor für die Entwicklung der Berufsbildung sind und Erfolge wie Misserfolge der Reform maßgeblich beeinflussen. Deshalb hat das Erziehungsministerium 1999 auf der Grundlage des bereits erwähnten „am 21. Jahrhundert orientierten Aktionsplans zum Aufschwung der Bildung“ ein besonderes Projekt eingeleitet. Es sieht vor, dass in ganz China 50 Ausbildungszentren für berufsbildende Lehrkräfte eingerichtet werden, was inzwischen realisiert ist, die in der Obhut von allgemeinen Hochschulen und höheren Berufsschulen, die ja ebenfalls zum tertiären Bereich gerechnet werden, stehen.

Bisher existieren in China vier unterschiedliche Arten von Zentren zur Aus- oder Fortbildung der Lehrkräfte für die Berufsbildung. Es sind dies:

- Institute und Fakultäten der Berufsbildung an normalen Hochschulen oder Universitäten
- Selbstständige pädagogische Institute für die Berufsschullehrerbildung
- „Lehrerklassen“ an ausgewählten Fachmittelschulen, oft in Zusammenarbeit mit einer pädagogischen Hochschule
- Studiengänge an normalen Hochschulen.(vgl. XU: 83)

Selbst wenn man unterstellt, dass gegenwärtig in diesen Einrichtungen Lehrer so ausgebildet werden, dass sie im Unterricht „moderne“ Rollen einnehmen und effektiv nutzen, woran gewisse Zweifel erlaubt sein sollten, wenn man die konzeptionellen Unschärfen in den didaktischen Unterrichtskonzepten für „modernen“ Unterricht sieht, die uns gleich beschäftigen werden, so ist doch davon auszugehen, dass die Schulen noch auf viele Jahre damit leben müssen, dass in ihnen auch viele schlechter ausgebildete Lehrkräfte tätig sind. Gerade für diese Lehrkräfte dürften Schulbücher eine wichtige Grundlage sein, die Inhalte ihrer Unterrichte zu fixieren und zu gestalten.

Aus diesem Grunde ist es von erheblicher Bedeutung, wie gängige Schulbücher im berufsbildenden Bereich konzipiert sind und wie dort mit Inhalten umgegangen wird. Gerade das zeigt die Bedeutung der vorliegenden Untersuchung auf, diese Bücher genauer zu studieren.

Außerdem motiviert diese Situation dazu, Lehrkräfte auch selbst zu Wort kommen zu lassen, welche Erfahrungen Sie selbst mit Schulbüchern machen, wie sie damit umgehen, welche Erwartungen sie an Lehrmittel haben. Dieser Zwischenschritt findet sich in Kap. 4.

Der Ansatzpunkt der Lehr-Lernprozesse in Reform und Forschung

Didaktik im Fokus der Reformpolitik

In den Reformbestrebungen nehmen auch Überlegungen und Forderungen einen großen Raum ein, die das Lehren und Lernen in den Unterrichten zum Ausgangspunkt nehmen und die man in einem weiteren Sinne als didaktisch akzentuiert bezeichnen kann. Da gerade diese Überlegungen für die geplante Analyse der wirtschaftsberuflichen Schulbücher von besonders großer Bedeutung sind, sollen sie etwas ausführlicher diskutiert werden.

Im Oktober 1991 verfasste der Staatsrat den „Entschluss zur tatkräftigen Förderung der Berufsbildung“, der auch die Unterrichtsebene ins Visier nahm und forderte, dass z.B. die Inhalte und Methoden des Unterrichts grundlegend zu reformieren seien. Das „praktische Wissen“ müsse besonders betont werden sowie die Vermittlung von „beruflichen Fertigkeiten“ sollte verstärkt werden. Bei der Unterrichtsorganisation sei auf Praxisorientierung und situative Flexibilität der beruflichen Tätigkeiten zu achten. (zitiert nach LUI. 1997: XX).

Die Betonung des Praxisbezugs ist für berufliche Schulen, die als Vollzeitschulen konzipiert sind und unmittelbar keine Teilausbildungen in den Betrieben vorsehen, bemerkenswert. Die Frage, was die Forderung nach vermehrtem praktischem Wissen und nach Vermittlung beruflicher Fertigkeiten dann eigentlich bedeutet bzw. wie diese Forderungen dann nachfolgend ausgelegt werden, wird uns noch sehr beschäftigen. Wie weitreichend zunächst einmal über Veränderungen der Unterrichte auf politischer Ebene nachgedacht wurde, zeigt ein Auszug aus einem Beschluss der Zentralkommission der KP Chinas und des Staatsrats Chinas von 1999.

Um das Ziel des Unterrichts zu erfüllen, so heißt es dort, müsse die *„Bildungseinstellung geändert werden und das Bildungsmodell reformiert werden. Im Unterricht sollen Methoden des Anleitens zum induktiven Lernen und zum selbstständigen Denken aktiv umgesetzt werden, um die Schüler zum Selbstdenken und zur Kreativität anzuregen und somit die Qualität des Unterrichts zu fördern. Die Schüler sollen die Entstehungs- und Entwicklungsprozesse von Kenntnissen nachempfinden und begreifen. Der wissenschaftliche Geist und das kreative Denken sollen ausgebildet werden. Wichtig hierbei ist, die Fähigkeiten der Schüler zur Sammlung und Behandlung der Informationen, zum Erwerb neuer Kenntnisse, zur Analyse und Lösung von Problemen, zum sprachlichen Ausdruck, mündlich und in Texten, zur Zusammenarbeit, Kooperation und Kommunikation zu aktivieren. In der Hochschulbildung sollte beachtet werden, dass die Fähigkeit zur Kreativität, zur Praxis und die Motivation zur Existenzgründung von Studenten herangebildet und die geisteswissenschaftliche Bildung und wissenschaftliche Qualifikation der Studenten erhöht wird.“* (zitiert nach Xu: 88. Zentralkommission der KPCh und Staatsrat Chinas 1999)

Diese Textpassage könnte so oder ähnlich auch in einem heutigen Text der KMK oder eines Modellversuchs etwa des BLK-Reformprogramms Skola stehen. Hier tritt der Aspekt des „praktischen Wissens“ und der „beruflichen Fertigkeiten“ zurück

beziehungsweise wird er auf eine Ebene gehoben, in der Praxisbezüge (etwa zur Existenzgründung) mit sehr anspruchsvollen, wissenschaftsbasierten Kompetenzen verbunden werden. Betont werden demgegenüber Vorstellungen über gehaltvolles Lernen, die mit der Hervorhebung des Induktiven, des Problemlösens, des Verstehens der Entstehung und der Bedeutung von Informationen recht konstruktivistisch anmuten. Sie deuten damit einerseits den für wünschbar erachteten Prozess und dessen Arrangement an, wobei sie auch Gesichtspunkte der Zusammenarbeit und Kommunikation der Lerner einbeziehen, und geben zugleich an, in welchem gehaltvollem Segment die Erwartungen über die Ergebnisse des Lernens angesiedelt sind.

Auch diese hohen Ansprüche an die Ergebnisse der Unterrichte werden uns neben den Forderungen nach Praxisorientierung noch eingehend beschäftigen, wenn über die Gesichtspunkte nachzudenken ist, unter denen Schulbücher zu betrachten und zu analysieren sind. Wie kühn die Ideen über den Unterricht sind, die das zitierte Papier der Zentralkommission der KPCh und des Staatsrats von 1999 formuliert, zeigt sich vor allem, wenn man sich noch einmal kurz bewusst macht, was zur gleichen Zeit in den Unterrichten in beruflichen Schulen Chinas tatsächlich passiert. Der nächste Abschnitt versucht eine knappe Skizze.

Beschreibung der traditionellen Unterrichte

Blickt man in China auf die Unterrichte in den beruflichen Schulen, dann überwiegt dort bis heute ein Lehr-Lern-Muster, hinter dem eine lange Tradition steht. Dieses traditionelle Muster konzentriert sich sehr auf kognitive Lehrziele, nämlich auf die Intention, Schülern ein bestimmtes Wissen zu vermitteln, und es sieht die Lehrkraft in der zentralen Rolle, das zu bewerkstelligen. Es unterscheidet sich in den Grundzügen vermutlich nicht wesentlich von vergleichbaren Konzeptionen in anderen Ländern – heute oder in früheren Zeiten.

Dieses Muster ist inzwischen auch in China in die wissenschaftliche und bildungspolitische Kritik geraten. Viele Reformvorschläge sind vor dem Hintergrund zu lesen, dass es darum geht, dieses Muster in seiner Dominanz zu „brechen“ und über Reformen durch andere Muster zu ersetzen oder zumindest zu ergänzen.

Die Merkmale dieses traditionellen Lehrmusters, die sich in ihren Auswirkungen überlappen und durchdringen, lassen sich folgendermaßen skizzieren:

- *Szenisches Muster* In China wird grundsätzlich im 45 Minuten-Takt unterrichtet. Normalerweise nutzt der Lehrer zirka 90% einer Unterrichtsstunde dazu, um den Lernenden jeweils einen bestimmten Lerninhalt zu vermitteln. Die restlichen 10% „gehören“ den Schülern. Diese zeitliche Aufgliederung entspricht nicht selten eine Phasenbildung, denn anders als zum Beispiel in Deutschland versucht die Lehrkraft einen Sachverhalt häufig nicht dadurch zu „erklären“, dass sie zahllose Fragen an die Schüler stellt, um die Schüler in die Kommunikation einzubeziehen – und sei es auch nur, um bei ihnen Ein-Wort-Antworten zu provozieren, die aneinandergereiht den Lehrstoff repräsentieren. Vielmehr ist es auch heute noch keineswegs unüblich,

dass die Lehrkräfte lange Vorträge halten und die Schüler in den letzten Minuten der Stunde noch die Möglichkeit erhalten, Nachfragen zu einzelnen Punkten zu stellen. Diese Nachfragen sind dann zugleich das einzige verbalisierte Feedback, das die Lehrkräfte zu ihrem Unterricht erhalten – und auch das wird ja nur indirekt gegeben. (vgl: YANG LIEMING (2003b): 3)

Der ganze Lehrprozess wird also vom Lehrer dominiert. Er hat einen mehr oder weniger festen Plan, den er abarbeitet. Es handelt sich in der Regel um sehr ausgeprägte, typische Frontalunterrichte und in ihnen dreht sich alles um die fachlichen Instruktionen, von denen man erwartet, dass sie bei den Schülern den subjektiven Aufbau dieses fachlichen Wissens bewirken.

Diese Sichtweisen zur Unterrichtsinszenierung sowie die zugehörigen Praxen geraten in China zunehmend in die Kritik. Es wird bezweifelt, dass die Schüler bei derartigen Praxen die realen Zusammenhänge in der Welt wirklich kennen lernen und Weltverstehen entwickeln. Zudem wird bezweifelt, dass die Schüler kommunikativ und sozial so gefördert werden, wie das zur Situationsbewältigung im Beruf und im Alltag erforderlich oder wünschenswert scheint. (YANG LIEMING (2003b): 3)

- *Lehrerhandeln* Wenn also der Frontalunterricht und darin die Instruktionsattitüde der Lehrkraft im Unterricht an der Berufsschule eine so große Rolle spielen, dann ist es von Interesse, wie diese Rolle faktisch gefüllt wird. Die Spannweite scheint recht groß zu sein. Sie reicht – wie angesprochen – vom Vortragen von Texten im einen Pol; diese traditionell sehr verbreitete Rolleninterpretation scheint allerdings im Schwenden. (YANG LIEMING (2003b): 6) Auf der anderen Seite hat die oben bereits diskutierten Untersuchungen zum Selbstkonzept von Berufsschullehrern gezeigt (ZHENG 2006), dass Lehrkräfte, die dem Instruktionsmuster verhaftet bleiben, nach einer anschaulichen und lebendigen Sprache und logisch nachvollziehbaren Argumentationen suchen, um den Schülern das angebotene Wissen irgendwie zugänglich zu machen. Manchmal stellt der Lehrer auch Probleme vor, die die Schüler selbstständig lösen sollen, womit das reine Instruktionsmuster aber bereits verlassen wird. (YANG LIEMING (2003b): 3)

Ausnahmsweise mögen im inhaltsbezogenen Lernen auch eigene Erfahrungen der Schüler eine Rolle spielen – etwa bei Experimenten und Praktika. Aber auch dann bleibt zu fragen, in welcher Form dabei aus Erlebnissen Erkenntnisse werden, also, welche Rolle dabei der Lehrer spielt, wie stark die Experimente und ihre Auswertungen gelenkt sind, inwieweit Wahrnehmungen und Empfindungen aus den Praktika unterrichtlich zum Thema werden und in empirisch gehaltvolle und gültige Verallgemeinerungen oder gar Erklärungen überführt werden. Die Lehrkräfte verfügen überwiegend über keine betrieblichen Erfahrungen und wenn Erfahrungswissen von ihnen vorgetragen wird, ist es auch nur angelesen.

- *Schülerhandeln* Die Schüler werden durch die überwiegend instruierende Lehrkonzeption vor besondere Probleme gestellt. Sie müssen etwas Lernen, das sie

vermutlich nicht oder nur oberflächlich oder in Teilen verstehen. Sie versuchen das in vielen Berufsschulen in China in der folgenden Form zu bewältigen: Während des Unterricht versuchen sie mitzuschreiben, was der Lehrer sagt bzw. wie sie es verstehen, und sie notieren die Merksätze, Tafelbilder, Beispiele usw. Das Anfertigen von Protokollen über fachliche Instruktionen ist im Kern eine sehr hohe Anforderung, der zumindest viele Schüler an beruflichen Schulen kaum genügen. Jedenfalls sehen sie die Protokolle nach den Unterrichten durch, korrigieren vielleicht und ordnen die Notizen. Wenn einige Zeit später Prüfungen anstehen, wird der Inhalt der Protokolle immer wieder durchgesehen und memoriert, um während der Prüfung die Protokolle aus dem Gedächtnis niederzuschreiben zu können.

Auf dieses Wiederholungslernen und dessen abrupten Abbruch nach der Prüfung können mehr oder weniger unbefangen die Vergessenskurven angewendet werden, die EBBINGHAUS beim Lernen sinnloser Silben identifiziert hat: Vom eingepackten Wissen ist schon nach kurzer Zeit der weitaus größte Teil bereits wieder vergessen. Und inwieweit der verbliebene Rest aktiv in außerschulischen Situationen genutzt wird, ist dann noch einmal eine andere Frage.

Das ist – wie wir gesehen haben – von den politisch formulierten Bildungszielen her nicht intendiert und wenn es tatsächlich das vorrangige Ziel der Lehrkräfte sein sollte, dass sie Ihre Schüler durch die Prüfungen „bekommen“, dann bestände zwischen den Unterrichtszielen und den Bildungszielen eine erhebliche Diskrepanz.

- *Motiviertheit* Das Zuhören, das Memorieren, das Auswendiglernen und das Niederschreiben aus dem Gedächtnis ist für Schüler offenbar kognitiv wenig anregend und in den fachlichen Ergebnissen subjektiv offenbar auch nicht sinnhaft. Es gelingt Schülern von daher kaum, sich für die im Unterricht behandelten Gegenstände intrinsisch zu motivieren. Wenn sie lernen, dann lernen sie wegen der Eltern, der Lehrer oder der Gesellschaft und nicht „für sich“, weil die Gegenstände selbst keine Bedeutung für sie haben.

Ein weiterer Ansporn, sich in den traditionellen Unterrichten anzustrengen, steckt im Benotungssystem, das das chinesische Bildungswesen durchzieht. Entweder geht es um die Benotung der Schulleistungen, die den Weg für weitere Bildungsmaßnahmen ebnen, weil gute Noten eine Voraussetzung sind, um am Zulassungsverfahren an einer allgemeinen Hochschule oder für eine weiterführende mittlere Schule (höhere Stufe) teilnehmen zu können. Oder der Schüler strengt sich beim Lernen an, weil er bereits an die Anforderungen von Aufnahmeprüfungen denkt.

Über die Ausgestaltung derartiger Aufnahmeprüfungen wird später noch zu reden sein. Wiederholen sie in ihrer Konstruktion das Prüfungsprofil, das für die schulischen Prüfungen typisch scheint, nämlich das Abfragen von Partikeln deklarativen Wissens, dann bedeutet das eigentlich nur, dass die Memorierstrategie längerfristig angewendet und dem Ebbinghaus-Effekt so bis zur Prüfung

entgegenarbeitet wird. Gehen die Prüfungen aber über bloßes Abfragen hinaus, dann ist gar nicht zu sehen, wie Schüler nach diesen Unterrichten darauf vorbereitet sein können.

Diese Frage wird uns noch beschäftigen. Aber gleichgültig, wie die Antwort lautet, man darf in jedem Fall unterstellen, dass das Lernen bei dieser Ausgangslage instrumentell motiviert ist, um die Prüfung zu bestehen, und sich nicht oder eher zufällig aus einem Interesse an den unterrichtlich behandelten Gegenständen speist.

Es zeigt sich also, dass die Unterrichte und ihre begründet zu erwartenden Ergebnisse weit von dem entfernt sind, was bildungspolitisch gewollt ist und z.B. in dem zitierten Beschluss von 1999 der Zentralkommission der KP Chinas und des Staatsrats als Anspruch niedergelegt wurde. Diese bildungspolitischen Forderungen sind mit einigen Forschungsaktivitäten und modellhaften Erprobungen unterlegt bzw. von ihnen begleitet, die nun kurz gestreift werden sollen, weil es den Blick schärfen könnte für die Kriterien, die an Lehrmittel anzulegen sind, die den Reformprozess unterstützen sollen.

Didaktik im Fokus von Forschung , konkretisierenden Reformvorschlägen und Reformpraxen

Um die Frage, wie das von der KPCH 1999 gesetzte Bildungsziel erreicht werden könne, setzte eine breite didaktische Diskussion ein. Bei dem Bemühen, dieses Bildungsziel in Unterrichtsziele zu überführen, griff eine der Gruppe von Didaktikern auch auf den Kompetenzbegriff zurück und verwendete Sorten von Kompetenzen, die denen in der deutschen Diskussion sehr ähneln. Die Frage, ob mit dieser normativen Hinwendung zu den Kompetenzen letztlich nicht der Versuch unternommen wird, eine im Dokument der KPCH stark betonte Wissenschaftsorientierung im Umgang mit Inhalten, Methoden und Denkstilen auszuhebeln, ist nicht recht zu entscheiden. Es zeigt sich aber bereits an dieser Stelle, dass die Bemühungen um die Reform der Berufsschulen „mehrstimmig“ erfolgen – ein Eindruck, der sich noch weiter verstärken wird und für die intendierte Analyse der Schulbücher einige grundsätzliche Probleme aufwirft.

Die kompetenzbezogene Argumentation ist – um sie kontrastierend zum Dokument der KPCH zu kennzeichnen – etwa folgendermaßen aufgebaut:

Für die Berufsbildung soll sich das Lernziel daran orientieren, die Kernkompetenzen der Schüler zu fördern, d.h. also Lernarrangements zu entwerfen, die die sogenannte Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz kultivieren. Unter diesem Gesichtspunkt wird die reine Vermittlung von Wissen als Lernziel abgelehnt. Aufgegeben wird insofern auch die oft damit verbundene Annahme, dass die sachlogischen Strukturierungen von Themen und die wissenschaftlichen Systematisierungen von Sachgebieten im Unterricht oberste Priorität haben sollten. Stattdessen sollen ein eigenständiger Strukturierungsprozess des Wissens, die Lernbedürfnisse, die subjektiv verfügbaren Wissensstrukturen und die Wertungen der Schüler mehr Berücksichtigung finden. Des Weiteren sind Überlegungen erforderlich, wie Lehrer einen Lernprozess, der das neue

Lernziel eher garantieren kann, konzipieren können. (vgl. YONGXIAN CHAN. 2003: 3; WANQUAN MOU. 2004: 23; CHENG ZHAO. 2002: 16)

Vor dem Hintergrund der politischen Reformdiskussionen auf nationaler, aber auch regionaler Ebene sind in den Schulen zahllose modellhafte Erprobungen und Evaluationen begonnen worden, die sich auf die Lehr-Lern-Prozesse beziehen. Diese Vorhaben, die von Lehrern manchmal initiiert, von ihnen aber normalerweise durchgeführt werden, werden in China üblicherweise als Forschungsvorhaben aufgefasst. Daneben gibt es Forschungen, die von Mitgliedern der Hochschulen durchgeführt werden, nicht selten auf Anregung der regional verantwortlichen Bildungseinrichtungen und mit ressourcieller Förderung durch diese Einrichtungen. Einige dieser Forschungen, Forschungsergebnisse und Reformvorschläge sollen nachstehend kurz angesprochen werden. Viele Ergebnisse beziehen sich auf Arbeiten von Yang (2003), der wissenschaftliche Untersuchungen in den beruflichen Schulen in Shanghai im Auftrag der *Shanghai Erziehungskommission* (SEK) durchgeführt hat und dessen Vorschläge im Bildungsbereich von Shanghai breit diskutiert worden sind.

- Um mit den tradierten Unterrichtsmustern zu brechen und die Schüler und ihre Aktivitäten stärker in den Vordergrund zu rücken, gibt es zunächst einmal den Vorschlag, die Zeiten zu begrenzen, in denen Lehrer erklärend Vorträge halten – und zwar auf ca. 30% der Unterrichtsstunde. Ansonsten soll die Lehrkraft als Organisator tätig werden, indem sie zum Beispiel Lernaufgaben anbietet, die die Schüler in den verbliebenen ca. 30 Minuten der Unterrichtsstunde bearbeiten. Die Lehrkraft hat dabei die Aufgabe, diese Arbeiten zu betreuen, wenn nötig Hilfen anzubieten, die Schüler anzuregen und bei ihren Schritten, selbst gesteuert zu arbeiten zu ermutigen und zu stützen. (vgl. YANG LIMING, (2003a): 4)

Dieser Vorschlag setzt offenbar sehr pragmatisch bei der bisherigen sprachlichen und szenischen Lehrerdominanz an und ist möglicherweise zu sehr mit Blick auf die Uhr und mit zu geringer Beachtung der Selbstkonzepte am Reißbrett entstanden, denn er läuft fast darauf hinaus, dass Lehrkräfte sich zwei Selbstkonzepte zulegen, eines mit dem Stoffinstrukteur nach traditionellem Vorbild im Frontalunterricht, und eines mit dem sensibel diagnostizierenden, verstehenden und sanft intervenierenden Berater bei einem jeden Schüler. Das ist eine wenig wahrscheinliche Idee.

Unter dem Gesichtspunkt von Medien bzw. Schulbüchern würde dieser Vorschlag, Lernaufgaben im Unterricht einzusetzen, bedeuten, dass Bücher vor allem interessante Lernaufgaben und die Materialien enthalten müssten, die Teil des Lernarrangements wären. Unter Umständen, wären ergänzend auch zusammenfassende Textsorten vorzusehen, die den Lernaufgaben eine Ordnung verleihen, sie über einen roten Faden verknüpfen, Erkenntnisse verallgemeinern und über Folgefragen weitere Reflexionen anstoßen. (vgl. zu derartigen Konzeptionen „offener Schulbücher“ GERDSMEIER 1990, KEMPKES 1978)

- Die Rolle des Lehrers im Kontext mehr oder weniger selbst gesteuerten Lernens der Schüler wird in daran anknüpfenden Überlegungen noch eingehender beschrieben.

(vgl. YANG LIMING, (2003a): 6) Es wird betont, dass die Lehrkraft sich aktiv um die Gestaltung der Lernsituation und der Lernangebote zu kümmern habe, dass sie sich besonders darum zu kümmern habe, dass eine gute Lernatmosphäre herrsche, und dass sie den Ablauf des Unterrichts zu organisieren habe. Obwohl die Lehrkraft auch weiterhin als „Überbringer“ von Wissen in Erscheinung trete, sei sie vor allem bei der Betreuung der Schüler gefordert, wenn diese ihre Lernaufgaben bearbeiteten.

Dabei wird eine spezifische Feedback-Struktur favorisiert: Die Lerner arbeiten – wenn überhaupt – nicht in dem Sinne kooperativ und kooperativ zusammen, dass sie verschiedene Ergebnisse und Lösungswege miteinander vergleichen, sondern die Lehrkraft gibt „positive Rückmeldungen“, wenn ein Schüler eine Aufgabe „gut“ macht. Diese Engführung der Selbststeuerung der Lerner mag auch daraus resultieren, dass die Lernaufgaben selbst hinsichtlich der Modellierungen und Lösungen wenig offen sind und es insofern wenig zu diskutieren gibt. Die Vorstellungen über die Natur der Lernaufgaben bleiben in dem Vorschlag unklar. Möglicherweise resultieren sie aus anthropogenen Einschätzungen der Schüler, denen dabei wesentliche metastrategische Fähigkeiten und – für schulisches Lernen – belastbare, positiv besetzte affektiv Konzepte einfach nicht zugeschrieben werden.

Ähnlich einflussreich bleibt die Beratung auch dann, wenn die Schüler Schwierigkeiten mit den Lernaufgaben haben. Die Lehrkraft sollte hier „rechtzeitig“ eingreifen und „unterstützend einwirken“.

Warum diese Auslegung des Konzepts von selbst gesteuertem Lernen im Unterricht in diesem Vorschlag bevorzugt wird, ist nicht recht erkennbar. Die Präferenz bleibt theoretisch wie empirisch undiskutiert.

- Inwieweit die den Schülern gestellten Aufgaben tatsächlich Lernaufgaben sind, in denen sie sich neues Wissen über Sachverhalte, Zusammenhänge, Sichtweisen, ungelöste Probleme, Verfahrensnormen usw. erschließen, und inwieweit es eher Anwendungsaufgaben sind, in denen das geübt wird, was der Lehrer zuvor in seinem Vortrag gesagt hat, ist nicht ganz klar. Es spricht einiges dafür, dass vornehmlich an Übungsaufgaben gedacht wird. Dazu passt der Vorschlag in den Unterlagen von YANG, der Unterricht sollte zwischen Lehrer und Schülern interaktiver ausgestaltet werden – und zwar im Nachgang zu den Lehrervorträgen. Zunächst sei es Aufgabe des Lehrers zu lehren und dabei sei es Aufgabe des Schülers zuzuhören. Danach müsse man gemeinsam – bzw. vor allem die Lehrkraft – herausfinden, was verstanden worden sei. Falls etwas nicht verstanden worden sei, habe die Lehrkraft durch „geeignete Maßnahmen“ mit den nötigen Informationen zu versehen.

Obwohl es nicht zu kritisieren ist, dass Lehrkräfte sich bemühen sollten, dass ihre Schüler den Gegenstand verstehen, der gerade behandelt wird, und obwohl es nicht zu beanstanden ist, dass Lehrer und Schüler sich dazu auch austauschen, bleibt es doch problematisch, dass der Unterricht letztlich doch beim Lehrervortrag fokussiert bleibt.

- Ein weiterer Punkt in den Überlegungen von YANG (2003) bezieht sich auf Möglichkeiten, Erfahrungswissen in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Zwar bleibe Möglichkeit, in der Berufsbildung in ihrer vollschulischen Auslegung beruflicher Erfahrungen direkt zu erwerben, versperrt und es gehe ohnehin bei dem Erfahrungswissen eher um den Erwerb von generalisierenden empirischen Aussagen, die von Dritten erstellt und geprüft seien. Aber gleichwohl bleibe darüber hinaus gehendes Erfahrungslernen möglich, wenn die Schüler Raum bekämen, selbständig zu experimentieren und über Prozesse und Befunde zu diskutieren. Die Integration dieser unmittelbaren Erfahrungen wird aus zwei Gründen für besonders wünschenswert gehalten.

Erstens wird argumentiert, dass dieses durch unmittelbare Anschauung und Erfahrung gewonnene Wissen grundlegend sei für das Verständnis des wissenschaftlich generierten Erfahrungswissens in der Form von Allaussagen oder Hypothesen bzw. Theorien. – Für eine derartige Einschätzung könnte man Argumente finden, etwa bei DEWEY oder KILPATRICK im Kontext der Projektmethode, aber eine genauere Einschätzung scheint erst möglich, wenn durchsichtig wird, an welche Experiment dabei gedacht wird und wie sie unterrichtlich eingebettet sind.

Zweitens wird unterstellt, dass derartige experimentelles Arbeiten im Unterricht Schüler zum Lernen motiviert und dieses Argument wird mit den Befunden verknüpft, die heute über die Bedeutung eigener Motiviertheit für den eigenen Lernerfolg

- Eine weitere Idee ist im Rahmen der Untersuchung von YANG (2003) vorgestellt worden, um den traditionellen, lehrerzentrierten Unterricht mit mehr Schüleraktivitäten anzureichern. Einer größere Aktivität und Teilnahme verspricht man sich danach von einer geschickten Wahl der Medien, wenn es um die „Vermittlung“ von Wissen geht. Es wird unterstellt, dass z.B. Film, Videos, Audiobeiträge und Computerdarstellungen die Lerninhalte lebendiger und anschaulicher machen und die Inhalte besser verdeutlichen. Diese Überlegungen sind in der Darstellung nicht als Teil einer größeren medientheoretischen Konzeption erkennbar.

Außerdem wird dabei nochmals der Gesichtspunkt betont, die Schüler selbständig Lernaufträge bearbeiten zu lassen. Allerdings erscheint diese Selbständigkeit abermals durch die Lehrkraft beschnitten, denn durch die Konstruktion der Lehraufträge soll sichergestellt werden, dass die Lernenden nicht einfach auf der Basis ihres Vorverständnisses „kognitive Störungen“ identifizieren, subjektiv sinnvolle Lösungswege versuchen usw., sondern es soll sichergestellt sein, dass sie den jeweils „richtigen Weg“ wählen – nämlich vom Einfachen zum Komplizieren, von der Oberfläche in die Tiefe usw. Und die Lehrkraft soll im Auge behalten, dass die Schüler interessiert und motiviert sind.

Betrachtet man Konzeptionen, wie die beispielhaft von YANG (2003) ausgewählte, die ihre diskursive Wirkung in Shanghaier Bildungszirkeln nicht verfehlt hat, so fällt auf, dass den Vorschlägen im Grunde keine durchgearbeitete und bewährte Theorie zugrunde zu liegen scheint. Es scheint eine eklektizistische Attitüde zu dominieren, die sehr verschiedene Ideen zusammenführt und nicht selten mit Begründungen versieht, die in der Nähe bloß subjektiver Theorien stehen.

Das macht auf einen zweiten Punkt aufmerksam, dass Konzeptionen wie diese relativ viel in Vorschläge investieren, das in der politischen Bildungsplanung Diskutierte irgendwie gangbar zu machen, dass aber relativ wenige Ressourcen eingesetzt werden oder dass es an genügend vorbereiteten Forschungsfeldern fehlt, die vorgeschlagenen Praxen einer kritischen empirischen Prüfung zu unterwerfen. In diesem Sinne ist von Forschung nur ansatzweise zu reden.

Insgesamt überwiegt der Eindruck, dass alles unter einem pragmatischen Stern steht. Offenbar wird die traditionelle Praxis in den Schulen als so übermächtig angesehen, dass zunächst einmal in einer Politik des Durchwurstelns versucht wird, diese Front aufzuweichen. Richtschnur der Vorschläge ist es dann, Bewegungen auszulösen, die zumindest in die „theoretisch als richtig“ begründbare Richtung weisen. unter dieser normativen Prämisse machen die Vorschläge ja durchaus Sinn.

Das entbindet die wirtschaftsdidaktische Forschung allerdings nicht von der Aufgabe, wünschbare Praxen und ihre Voraussetzungen wissenschaftlich begründet zu beschreiben und zu untersuchen. Die vorliegende Schulbuchanalyse ist als Beitrag dazu gedacht.

Praxen an Schulen

Die politische Diskussion zur Bildungsreform war nicht nur gestützt und begleitet von Analysen und Vorschlägen aus den Hochschulen. Sie war zudem begleitet von einer Reihe schulischer Experimente und Erprobungen in den beruflichen Schulen. Man versuchte dort vornehmlich Ideen und Konzepte zu importieren, die international und nicht zuletzt in Deutschland hoch im Kurs standen. Es war ja erkennbar, dass sich auch andere Länder stark bemühten, ihre berufliche Erziehung an die Anforderungen der beruflichen Praxis anzupassen. Genau das war ja auch das Thema in China, nämlich einen bisher vernachlässigten und wenig geachteten Bereich des Bildungsbereichs so zu restrukturieren, dass er den dynamischen wirtschaftlichen Entwicklungsprozess produktiv unterstützen kann und zugleich den Absolventen der beruflichen Schulen eine Teilhabe an diesen Entwicklungen ermöglicht.

Es ist nun interessant zu sehen, dass der Zugriff auf das wirklich oder vermeintlich „Fortschrittliche“ in den ausländischen Praxen fast ausschließlich unter der Rubrik des Methodischen erfolgte. Aufmerksamkeit erregte – und wurde in Berufsschulen eingesetzt und erprobt – was das Etikett Handlungsorientierung, Simulation, Fallstudie, Projekt und Rollenspiel mitbrachte. Dabei wird zum Beispiel der Begriff Handlungsorientierung überwiegend nicht spezifisch definiert und hergeleitet, sondern

zirkulär aus der Verwendung der Methoden bestimmt, die als handlungsorientiert aufgefasst werden. Die Begründungen, die dem Interesse an diesen methodischen Optionen unterlegt werden, greifen nicht die durchaus differenzierte didaktische Auseinandersetzung mit diesen Verfahren auf, sondern geben etwas holzschnittartig unterstellte positive Wirkungen wieder. Man vergleiche hier demgegenüber z.B. die Arbeiten von REETZ/WITT 1974, GERDSMEIER 1979, 1999, die Beiträge zur Übungsfirma in bwp@d usw.

Die Begründungen sind entweder als feststehende Wirkungsbeschreibung oder abgeschwächt eher als Möglichkeits-, als kann-Aussage formuliert. Sie sind schon irgendwie anschlussfähig an z.B. die didaktische Diskussion in Deutschland, vergrößern aber die Argumente und Befunde. Dazu passt, dass die Methoden selbst relativ mechanisch in ihren Stufen und Abläufen beschrieben werden, dass aber der Geist, aus dem heraus sie einmal geboren worden sind – man denke etwa an die philosophisch-wissenschaftstheoretisch-pädagogische und empirische Begründung der Projektmethode aus dem amerikanischen Pragmatismus heraus – nicht mehr spürbar ist. Im Grunde spiegeln die Begründungen vor allem die Erwartungen der Akteure an die Bildungs- und Unterrichtsreform und geben insoweit Aufschlüsse, was den Lehrkräften, die sich für den Einsatz dieser Methoden an den Schulen engagieren, wichtig ist. Das erlaubt möglicherweise Rückschlüsse dazu, welche Gesichtspunkte bei einer Analyse von Schulbüchern beachtet werden sollten.

Die Begründungen, die als gängig gelten können, sind nachfolgend zusammengestellt:

- Durch die handlungsorientierten Methoden kann die *Kreativität* der Schüler gefördert werden. Die Handlungsorientierung und insb. die Fallstudien können den Blickwinkel der Schüler erweitern. An die Stelle des bisher üblichen Auswendiglernens können Diskussionen treten oder Experimente und Untersuchungen zu einzelnen Problemstellungen. Somit erhalten die Schüler die Möglichkeit, ihre *eigenen Einstellungen* und Hypothesen zu bestimmten fachlichen Themen zu artikulieren und ihre Belastbarkeit zu prüfen. Die Diskussionen über mögliche Lösungsvarianten beinhalten, dass mehrere Möglichkeiten aufgezeigt werden und dass erkennbar wird, welche Lösungen unter welchen Bedingungen leistungsfähig sind. Auf diese Weise bergen die neuen Lehrmethoden für die Schüler die Chance, ihr persönliches Potenzial weiterzuentwickeln.
- Durch die handlungsorientierten Methoden können die Kompetenzen der Schüler zu *selbständigem Arbeiten* gefördert werden. Insbesondere Handlungsorientierung im Sinne der Projektmethode lässt diese Zuwächse an Selbständigkeit im Arbeiten erwarten. Denn beim Einsatz der Projektmethode wird erwartet, dass die Schüler selbständig sechs Arbeitsschritte bewältigen: selbständiges Sammeln von Informationen; eigenständiges Konzipieren eines Arbeitsplans; selbständiges Entscheiden; selbständiges und kontrollierendes Abarbeiten des Programms; selbständige Informationsweitergabe; selbständiges Beurteilen der Ergebnisse. Man darf erwarten, dass sich durch die Anwendung dieser Methode zugleich die

Methodenkompetenz der Schüler schärft und erweitert, so dass sie ihre Fähigkeiten auf andere Aufgaben übertragen können.

- Durch den Einsatz der handlungsorientierten Methoden können die Schüler in ihrer Kompetenz, miteinander zu kooperieren, gestärkt werden. Die Handlungsorientierung – insbesondere der Rückgriff auf die Methode der Simulation, wenn dabei an sozial und nicht so sehr mathematisch modellierte Konstruktionen gedacht wird – kann bei den Schülern die *Fähigkeit zur Zusammenarbeit* fördern. Wenn die Schüler in Lernbüros oder in Übungsfirmen arbeiten, führen sie in der Regel verschiedene Aufgabe in unterschiedlichen „Abteilungen“ (die Simulationen z.B. der Abteilung Einkauf, Verkauf, Lager, Rechnungswesen und Verwaltung) aus. Fast jeder Arbeitsprozess beinhaltet Kooperationen mit anderen Abteilungen und somit mit anderen „Mitarbeitern“, also Schülern, die in der anderen Abteilung befristet eine bestimmte „Rolle“ und Aufgabe übernommen haben. Jede Arbeitsstelle beinhaltet jedoch noch eine andere Art der Kooperation. Zum Beispiel werden die Schüler im ‚Einkauf‘ mit verschiedenen ‚Kunden‘ konfrontiert; in der ‚Verwaltung‘ treffen die Schüler auf verschiedene Probleme seitens der ‚Mitarbeiter‘ und diese müssen jeweils individuell gelöst werden. Die ‚Rechungsabteilung‘ konfrontiert die Schüler mit verschiedenen Zahlungsmitteln und Zahlungsproblemen, welche wiederum spezifische Lösungen erfordern.
- Von der Anwendung der Handlungsorientierung insbesondere beim Rückgriff auf Rollenspiele wird die Förderung der *Flexibilität* erwartet. Wenn die Schüler verschiedene Rollen übernehmen und somit mit unterschiedlichen Gegenständen und Szenen konfrontiert werden, müssen sie verschiedene Perspektiven und Kontexte zu erfassen versuchen und selbstständig Entscheidungen treffen, die an die konkrete Situation angepasst sind, um die angenommenen Probleme in sozial akzeptierter Form zu lösen. Beispielhaft für die Entwicklung von Flexibilität könnte hier an Rollenspiele im Warenverkauf gedacht werden. Einige Schüler übernehmen hier die Rolle des Verkäufers, andere wiederum die des Kunden. Wenn es „gut“, geht, vermag etwa der Verkäufer sein Wissen über die Situation, über seine Intentionen, die Annahmen über den Käufer, die Interpretationen des von diesem Gesagten usw. „spontan“ schlüssig zusammenzuführen und in zielführendes Reden und Handeln zu überführen.
- Die Schüler können erlernen, *mit Rückschlägen umzugehen*: Tritt Handlungsorientierung beispielsweise im Gewande der Projektmethode auf, können die Schüler die Existenz und den Umgang mit Rückschlägen erlernen. Wenn in einem Projekt z.B. eine Vermarktungsaufgabe auftaucht, es also darauf ankommt, bestimmte im Projekt erstellte Produkte zu verkaufen und dafür eine Konzeption zu erstellen und anzuwenden, dann ist es nicht ganz unwahrscheinlich, dass die Projektgruppen dabei sehr unterschiedlich erfolgreich sind. Manche der Gruppen können große Schwierigkeiten haben, die in Misserfolge münden. Durch die vergleichende Reflexion der Bedingungen der Misserfolge und Erfolge, durch die

lernende Auswertung und Entwicklung neuer Pläne mit besseren Gelingensbedingungen und letztlich durch Erfolge aufgrund verbesserter Analysen und Handlungspläne machen die Schüler Selbstwirksamkeitserfahrungen, die sie vor verfrühter Frustration bei Misserfolgen immunisieren.

- Hervorgehoben wird schließlich, dass handlungsorientiertes Lernen den Aufbau „*ganzheitlichen Kompetenzen*“ bei den Schülern begünstigen könne, wobei wohl vornehmlich an die zu einem Ganzen verbundenen Wissensbestände über verschiedene Aspekte der Welt und aus unterschiedlich fachlichen Kontexten gemeint ist. Wenn Schüler im Rahmen eines Projekts, in dem es um Problemstellungen des Marketing und Verkaufs konkreter Gegenstände gehe, dann müssten die Schüler eben selbständig ganz unterschiedliche Wissensbestände aufbauen und sinnvoll zueinander in Beziehung setzen: Wissen aus dem Marketing, der Managementlehre, der Rechtswissenschaft, der Computerwissenschaft, der Psychologie etc. Somit erwerben die Schüler annahmegemäß nicht mehr nur einzelne Blöcke speziellen Fachwissens, sondern es entstehe ein untereinander vernetztes Wissen.

Zwischenauswertung

Lässt man die Diskussionen um handlungsorientierte Lehrmethoden, deren Einsatz in den beruflichen Schulen Shanghais diskutiert oder erprobt werden, Revue passieren, dann fällt auf, dass die positiven Wirkungen, die so zahlreich erwartet werden, alle sehr unmittelbar aus dem bloßen Einsatz des *Verfahrens* abgeleitet werden – selbst da, wo Verbesserungen in den Kognitionen thematisiert werden. Nirgends ist auch nur im Ansatz spürbar, dass es das geben könnte, was Hegel (1807, Vorrede: 2) die subjektive „Anstrengung des Begriffs“ genannt hat. Gemeint sind die Bemühungen der Lerner, insbesondere einen nicht dem Alltagsdenken verhafteten Begriff in seinen inneren Bezügen und in seinem Zusammenhang zu erschließen, etwas bloß Vorgestelltes durch methodisch und analytisch gerichtetes Denken zu begreifen. Selbst wenn man dieses Denken aller philosophischer Attribute entkleidet, die Hegel ihm beigegeben hat, so bleibt immer noch eine Anstrengung im Sinne eines Sich-Mühe-gebens übrig. Diese Anstrengung des Denkens kann kein Lehrer der Welt einem Schüler abnehmen, das Denken kann aber didaktisch so angebahnt werden kann, dass die Anstrengung gute Aussichten hat, zu nachhaltigen Ergebnissen zu führen.

Entscheidungen darüber, ob der Einsatz einer als handlungsorientiert etikettierten Lernmethoden Chancen verbessert, Schülern zu helfen, die Welt auf die Begriffe zu bringen, sind ohne Blick auf die inhaltliche Seite der Lernangebote an die Schüler begründet gar nicht möglich. Die Wahl der Gegenstände und Fragestellungen, die Art zu problematisieren, zu informieren, zu irritieren, zu generalisieren usw., also der fachdidaktische Umgang (im engeren Sinne) mit den Gegenständen nehmen darauf in herausragender Weise Einfluss und der mag dann durch eine in geeigneter Form damit

verbundene Lernmethode gefördert sein, aber die Methode selbst ohne ihre sachliche Substanz informiert nicht über mögliche fachliche Zugewinne für die Schüler.

Da dieser fachdidaktische Aspekt in der Reformdiskussion offensichtlich zu kurz kommt, zeigt sich auch von diesem Blickpunkt aus, dass es besonders wichtig ist, sich mit den verfügbaren bzw. verwendeten Schulbüchern eingehender zu befassen. Denn wie bereits mehrfach angedeutet, repräsentieren sie vermutlich das an Inhaltlichkeit, was Lehrkräfte stillschweigend mitdenken, wenn sie über Lernmethoden und deren Einsatz nachdenken, und sie werden in der einen oder anderen Weise Teil der Lernumgebung der Schüler sein – egal, welche Lernmethode am Ende eingesetzt wird.

Nachdem nun bereits verschiedene Ansatzpunkte der Reform besichtigt worden sind – die Lernziele, Curricula, Lehrkräfte und Lehr-Lernprozesse – läge es von der Systematik her nahe, jetzt auch auf die Schulbücher und ihre Entwicklung genauer einzugehen. Da die Schulbücher aber im kommenden Kapitel ohnehin eingehend behandelt werden, wird diese Betrachtung nach dort verschoben.

2.4 Träger der Reform

2.4.1 Die Rolle der nationalen Regierung und der staatlichen Verwaltung

Wir haben uns in den vorausgehenden Abschnitten mit den Anlässen und Notwendigkeiten in China befasst, das berufliche Bildungssystem zu reformieren, und es wurden dabei bestimmte Reformabschnitte der letzten 30 Jahre zumindest erwähnt. Außerdem haben wir uns einen Überblick verschafft, was diese Reformbestrebungen in verschiedenen Entscheidungsfeldern fachdidaktischen Denkens und Handelns an Überlegungen, Vorschlägen und Erprobungen nach sich gezogen haben.

Nun sind an den Veränderungen und deren Organisation in China mehrere Gruppen von Akteuren beteiligt und es ist nicht ganz unwichtig zu verstehen, wer dabei für welche Entscheidungen verantwortlich ist, wie groß Entscheidungsspielräume sind und wahrgenommen werden und mit welchen politischen Verständnissen die Gestaltungsräume jeweils unterlegt werden. Grob gesprochen lassen sich drei Akteursgruppen unterscheiden: die nationalstaatliche Regierung, die regionale Regierung und die berufliche Schule, die man aber wiederum nach Schulleitung, Abteilungsleitung, Fachgruppe, Einzellehrkraft usw. ausdifferenzieren kann. Wer entscheidet nun z.B., welche Schulbücher angeschafft und wie im Unterricht eingesetzt werden?

Das Zusammenspiel dieser drei Akteursgruppen ist durchaus kompliziert. Die Rolle der staatlichen Zentralregierung ist hauptsächlich darauf gerichtet, die Politik sowie die Strategie der Reformen auf der nationalen Ebene festzulegen – etwa die Richtung, die Geschwindigkeit und das Ausmaß der Entwicklung der Berufsbildung; die Bedeutung einzelner Berufsfelder und die Struktur der Berufsbildung, den Rahmen der Reform etc. Selbst wenn sich Maßnahmen der nationalen staatlichen Ebene zur Reform auf die

regionale Handlungsebene beziehen, ist der Einfluss als allgemein zu bezeichnen, wie am Beispiel der Schulbuchgestaltung gezeigt werden soll.

Initiativen der Zentralregierung richten sich u.a. auch darauf, ganz besonders vernachlässigte Problemstellen im Bildungssystem einer gezielten Bearbeitung zuzuführen. Eine solche Problemstelle bestand für die Berufsschulen ausgeprägt darin, dass dort als Folge der Kulturrevolution auch noch Jahre später so gut wie keine Schulbücher verfügbar waren. Um hier Abhilfe zu schaffen, erließ im Jahr 1998 das chinesische Bildungsministerium für die beruflichen Schulen Bestimmungen, die die Entwicklung von Schulbüchern anregen sollten und angeregt haben und die Zulassung von Schulbüchern regelten (PRINZIPIEN UND AUFFASSUNGEN. 1998). Unter der Kontrolle und Organisation der chinesischen Regierung wurden über 1000 Kommissionen eingesetzt, jede für eine bestimmte Gruppe von Schulbüchern, für die jede Kommission Anforderungen und wünschbare Merkmale festlegte, an denen sich Autoren orientieren sollten. Die große Zahl der Kommissionen ergab sich aus der spezifischen chinesischen Curriculumsystematik: Erstens wurde nach drei Curriculumstufen unterscheiden, sodann wurden die Inhalte der allgemeinbildenden Fächer (z.B. Chinesisch, Mathematik, Fremdsprachen, Moralische Erziehung usw.) nicht nur nach den Stufen unterschieden, sondern es wurde davon ausgegangen, dass hier auch nach Berufen zu unterscheiden sei: die Mathematik für Einzelhandelskaufleute entspricht dann annahmegemäß nicht der für einen KFZ-Mechaniker. Eine solche Differenz wurde für die beruflich-fachlichen Inhalte natürlich noch ausgeprägter angenommen. Und drittens wurde in den allgemeinbildenden wie in den fachlich-beruflichen Curriculumteilen jeweils eine ganze Reihe von relevanten Themen identifiziert sowie voneinander abgegrenzt und die Kommissionsarbeit bezog sich immer nur auf eines dieser Themen.

Es gibt nun zwei Gründe zu sagen, dass der Einfluss der Regierung allgemein bleibt, obwohl ja ganz konkret Schulbuchproduktionen angeregt werden. Einmal könnte man sagen, dass es um die Erstellung von Büchern gehe, die gerade in den allgemeinbildenden Fächern beziehungsweise in der curricularen Grundstufe landesweit verbreitet sein könnten und für das spezialisiertere Lernen wichtige Grundlagen legen. Durchschlagender ist aber wohl das Argument, dass die Regionalregierungen durch diese Initiative der Zentrale überhaupt nicht gehindert sein sollten, eigene Buchproduktionen anzuregen oder zu veranlassen. Von dieser Möglichkeit hat zum Beispiel eine regionale Regierung wie die von Shanghai auch durchaus Gebrauch gemacht.

Neben der Zentralregierung und ihren Institutionen spielen also die regionalen Regierungen im Reformprozess der Berufsbildung eine große Rolle. Sie sollen einerseits die „staatliche Reformpolitik“ durchführen, andererseits deren Organisation übernehmen. Weiterhin sollen sie „die Besonderheiten der Berufsbildung ihres eigenen Gebietes“ erforschen sowie eine Reihe von reformpolitischen Maßnahmen der Berufsbildung festlegen, die nicht nur die Besonderheiten bezüglich der Entwicklung

der regionalen Wirtschaft berücksichtigen, sondern auch die weitere Entwicklung fördern können.

Diese Maßnahmen enthalten für die beruflichen Schulen zum einen eine Reihe von Vorgaben und auch strukturelle Eingriffe (etwa bei der anzustrebenden Zahl von Schulen), delegieren andererseits Kompetenzen und damit Entscheidungsfreiheiten an die Schulen, die davon auch klugen Gebrauch zu machen versuchen, weil sie z.B. untereinander um Schüler und Ansehen konkurrieren.

Die Kommune Shanghai ist zwar aufgrund einer Sonderrolle, ihrer Traditionen und ihrer ökonomischen Bedeutung selbst nicht Teil einer umgebenden Provinz und unterhält unmittelbare Beziehungen zur Metropole Beijing, aber im Sinne der hier diskutierten Frage ist sie mit einer eigenen regionalen Regierung ausgestattet. Diese Kommune wird auch den Kontext bilden, in den die vorliegende Untersuchung eingebettet ist. Das liegt nicht nur daran, dass hier die Tongji Universität und damit das Institut für Berufsbildung (IBB) angesiedelt sind und die hier verfolgte Analyse aus dem Reformgeist dieses Instituts zu verstehen ist. Es macht auch Sinn vor dem Hintergrund, dass in der Arbeit ja nur Lehrmittel für die mittleren Berufsschulen untersucht werden, die überwiegend auf Tätigkeiten in der Arbeitswelt vorbereiten sollen. Und da wirkt es sich günstig aus, dass Shanghai als sehr vitales Finanz- und Handelszentrum Chinas funktioniert, weil das ein entsprechend vielgestaltiges Curriculumangebot in den Schulen nach sich zieht – insbesondere im kaufmännisch-fiskalischen Bereich –, das es in monostrukturierten Regionen (etwa des Westens von China) so nicht gibt. Das verbreitert die Auswahlmöglichkeiten bei der Schulbuchanalyse.

Die Funktion, den Bildungsprozess und die Reform des Bildungssystems zu steuern, ist in Shanghai politisch der Shanghai Erziehungskommission (SEK) übertragen. Wegen der großen Bedeutung dieser Einrichtung für die faktischen Entwicklungen in Shanghai sollen deren Arbeit, Initiativen Akzentsetzungen nachstehend kurz beschrieben werden.

2.4.2 Die Rolle der SEK in der Berufsbildungsreform

1) Reform der Curricula

Projekt 10181 und Kritik an der Curriculumreform

Von 1993 bis 1998 wurde durch die Zentralregierung die Reform der Curricula und Lehrmittel im ganzen Land umgesetzt, was zugleich als Impuls für die Regionen gemeint war, vor Ort initiativ zu werden. Auf der Grundlage dieses Einstiegs in die Berufsbildungsreform wurde im Jahr 1996 in Shanghai das Projekt „10181“ zur Curriculumentwicklung in der Berufsbildung geplant und im Jahr 1998 auf den Weg gebracht. Das wichtigste Ziel dieses Projekts war es, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Berufsschüler zu fördern. Dazu wurden curriculare, ausbildungsgangbezogene und medienbezogene Maßnahmen ergriffen. Innerhalb von fünf Jahren hat man im Rahmen dieses Projekts zehn allgemeinbildende Fächer neu gestaltet und entsprechende Lehrwerke ausgearbeitet. Man führte für 18 typische Fachrichtungen bzw.

Ausbildungsberufe eine Curriculumreform durch und arbeitete entsprechende Lehrwerke aus. (LIN DEFANG 2006 (Nr. 11): 14)

Das Projekt 10181 lief 5 Jahre und wurde dann von der SEK durch den „Aktionsplan zur Vertiefung der Curriculum- und Lehrmittelreform in der mittleren Berufsbildung in Shanghai (2004-2007)“ (nachfolgend als NCR abgekürzt für 'neue Curriculumreform') ersetzt. Verantwortlich für veränderte Akzentsetzungen waren einige Mängel, die sich bei der Durchführung des Projekts 10181 gezeigt hatten.

Ein Problem bestand ganz offenkundig darin, die im Projekt 10181 recht ambitionierte Ablösung von fachsystematisch strukturierten Curricula und die Hinwendung zu „kompetenzorientierten“ Lehrplänen praktisch umzusetzen. Der Weg, den man wählte, war in doppeltem Sinne heikel, zumindest praktisch verkürzt. So basierte die Curriculumreform der neunziger Jahre darauf, von ausländischen fortschrittlichen Curriculummodellen, die man für fortschrittlich hielt, zu lernen. Außerdem wurde eine Informationsdiffusionsmodell gewählt, dem eine top-down-Strategie unterlegt war: Die Informationen flossen z.B. vom Bildungsministerium bis hin zur regionalen Erziehungskommission und von dort weiter zur Berufsschule. In vielen Fällen haben die untergeordneten Institute die ausländischen Modelle direkt übertragen, um die von den übergeordneten Organen vorgegebenen Aufgaben zu erfüllen. Das führte dazu, dass die Situationen vor Ort und die Bedürfnisse der Lehrenden, Lernenden und der Schulen stark ignoriert wurden. (SHI WEIPING 2005 (Nr.31): 20)

Des Weiteren wurden die Besonderheiten der chinesischen Schüler in der Berufsbildung nicht genügend beachtet. Beklagt wird hier z.B., dass die Schüler ‚auf ein weiteres Lernen an der Berufsschule nicht ausreichend vorbereitet seien‘¹⁴ und dass auf die Erarbeitung der außerfachlichen Grundlagen, die das jeweilige Fachverständnis untermauern sollen, aber auch auf das Theoretisieren der Fachinhalte selbst zu großer Wert gelegt wurde. (SHI WEIPING 2005 (Nr.31): 20).

Ein weiterer Grund für die Probleme des Projekts wird darin gesehen, dass die Forscher, die an dem Projekt „10181“ begleitend teilgenommen haben und fast alle aus dem Forschungsbereich der Berufsbildung und der Lehre an allgemeinen Hochschulen stammten, dem Projekt keine wichtigen Impulse geben konnten. Einerseits waren auch sie durch traditionelle Formen des fachlichen Lernens geprägt und die Veränderungen ihrer eigenen Gesichtspunkte benötigte Zeit; andererseits kannten sie als Hochschullehrer die Eigenschaften des Lernens insb. bezogen auf die Berufsschüler nicht ausreichend. Das behinderte sie, zu den Curricula der beruflichen Bildung neue Gesichtspunkte und Vorschläge zu entwickeln. (SHI WEIPING 2005 (Nr.31): 21). Zwar besaßen sie als Hochschullehrer ausreichend Kenntnisse über die technologische Ebene und Möglichkeit, Lernen zu unterstützen, es fehlte ihnen aber für den

¹⁴ Die chinesischen Schüler in der Berufsschule zeigen häufig nicht nur ein begrenztes Erkenntnisinteresse sondern auch problematische Lernhaltungen, die sie daran hindern, sich die fachlichen Grundlagen in ihren Curricula zu erarbeiten. Es sind Folgen biografisch misslungener Schulzeiten in der Grundschule, die ihnen neben schlechten Noten auch lückenhafte Grundlagen im Schulwissen einbrachte. Die Erfahrung des Nicht-Könnens in Verbindung mit den abwertenden Behandlungen durch die Lehrer machte sie zu Mißerfolgsvermeidern (HECKHAUSEN 1988). Dieser Aspekt wie die Ausgangsbedingung der vermutlich bei vielen Schülern fehlende Selbstwirksamkeitsannahme (BANDURA 19xx) wurden im Reformprozess nicht genug berücksichtigt und fanden in angemessenen Lernangeboten und motivierenden Schulbüchern offenbar nicht ihren Niederschlag.

Berufsbildungsbereich Kenntnisse über angemessene Lehrtheorien und zieladäquate Lehrpraxen. (SHI WEIPING 2005 (Nr.31): 22).

Das alles führte in Shanghai dazu, 2004 mit dem Plan der NCR zu beginnen, um die Reform der Curricula und Lehrmittel zu vertiefen. (AKTIONSPLAN 2004)

Der Aktionsplan der NCR

Ziel des „Aktionsplans zur Vertiefung der Curriculum- und Lehrmittelreform mittlerer Berufsbildung in Shanghai (2004-2007)“ war es, die Curricula und Lehrmittel besser an die Folgen der rapiden sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen und an die faktische Situation in der mittleren Berufsbildung in Shanghai anzupassen. Die Kritik an der Ist-Situation in den Schulen unterstellte – wie angesprochen – „Theoriedarstellungen losgelöst von der Realität, Curricula mit wenig Verbindung zur Arbeitsstelle, relativ veraltete Lehrinhalte...“. (LIN DEFANG 2007 (Nr. 8): 1) Diese Form der Ausbildung erschwert es den Absolventen der Berufsschule, eine Arbeitsstelle auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Das heißt im Umkehrschluss, dass darüber nachzudenken war, was für Schüler als angemessene berufliche Qualifikation gelten konnte und was Lehrkräfte dazu können mussten, um eine daraus abzuleitende Berufsbildungs-, Unterrichts- und Lehrmittelreform mitzutragen.

Angesichts dieser Probleme wurde in Shanghai im Jahr 2004 damit begonnen, die NCR einzuleiten und mit einem Aktionsplan zu unterlegen. Dieser Plan stellte drei Reformpunkte besonders heraus, die nun kurz vorgestellt werden sollen, weil sie die uns interessierende Frage der Schulbücher und ihrer Qualität gleich in mehrfacher Weise berühren.

■ *Aufgabenorientierung anstelle des traditionellen Unterrichtsmodells der „drei Phasen“*

In den chinesischen Berufsschulen dominiert traditionell ein Lehrmodell, das in ganz spezifischer Weise einem deduktiven Muster huldigt. An den Anfang der Lehrprozesse zu einem fachlichen Gebiet wird die „Vermittlung“ der einschlägigen fachlichen Theorien gestellt. In einem zweiten Schritt soll im Unterricht eine der Theorie zugehörige Gesetzmäßigkeit vorgestellt und erklärt werden. Abschließend soll die Gültigkeit und Relevanz der Gesetzmäßigkeit anhand der gelernten Theorie überprüft werden. Dieses Drei-Phasen-Lehrmodell legitimiert sich mit der Unterstellung, ein stimmiges fachliches Erkenntnisssystem zu verwenden und Lerner zu den intendierten Erkenntnissen zu führen. (LIN DEFANG 2007 (Nr. 8): 1)

Die Anwendung eines derart stereotypen Musters erfährt noch weitere Rigiditäten dadurch, dass es zudem eingebettet wird in ein weiteres in China traditionelles und jedermann geläufiges curriculares Muster, nämlich ein Stufenschema, das allen Curricula unterlegt wurde. Es unterstellt, dass man für den Erwerb von Wissen in jedem Bildungs- und Ausbildungsgang – ohne Rückbezug auf den Lerner – Grundlegendes und Allgemeines identifizieren und curricular festhalten könne, worauf dann Stufen

von besonderer Fachlichkeit aufsetzen. Dieses Drei-Stufen-Curriculum beginnt (z.B. im ersten Ausbildungsabschnitt) mit einem kulturell-fundamentalen Curriculum (z.B. mathematisch-sprachliche Grundlagen, moralische Erziehung u.ä.). Darauf baut (idealiter im zweiten Ausbildungsabschnitt) das fachlich-fundamentale Curriculum auf (z.B. behandelt es wirtschaftliche Sachverhalte, die für alle oder mehrere kaufmännische Berufe relevant scheinen). Ihm folgt schließlich das fachlich-spezifische Curriculum (mit z.B. berufsspezifischen Inhalten)¹⁵.

Dieses deduktive Konzept wirft – ganz abgesehen von den Implikationen des Drei-Stufen-Modells – vor allem drei Fragen auf, die auch in den Reformüberlegungen einen breiten Raum einnehmen, und es ist für die intendierte Schulbuchanalyse nun sehr genau zu prüfen, wie die Antworten zu diesen Fragen ausfallen. Die erste Frage betrifft die Auswahl der Inhalte im Drei-Phasen-Konzept: Richtet sich ein „Erkenntnis-Konzept“, das im Selbstverständnis auf den Erwerb wissenschaftlicher Inhalte und wissenschaftlicher Denkstile abstellt, überhaupt an die richtigen Adressaten, stimmen für die Berufsschüler also überhaupt die *Inhalte*? Und kann man zweitens von einem Lehrkonzept, das derart einseitig eine deduktive Lehrstrategie und Instruktionen durch die Lehrkraft favorisiert, überhaupt erwarten, dass es bei einer Schülergruppe, die sich wesentlich aus Misserfolgsvermeidern und Jugendlichen speist, denen es an schulischen Selbstwirksamkeitserfahrung mangelt, gemäß der Intentionen *wirksam* ist? Und schließlich ist zu fragen, wie in diesem – wie in jedem anderen – Lehrkonzept die unterschiedlich strukturierten Wissensarten, die wir außerschulisch benötigen und reflexiv verknüpfen müssen (z.B. Wissenschaftswissen, Alltagswissen, Handlungspläne usw.), im Unterricht in Beziehung gesetzt werden.

Die Antworten, die im Kontext der NCR versucht werden, greifen diese Fragen durchaus auf. Allerdings scheinen die Antworten etwas zwiespältig. Sie verrücken die Schwerpunkte schon in eine „moderne“ Richtung, aber zugleich scheinen die fachdidaktischen Implikationen nicht immer ganz bis ans Ende verfolgt worden zu sein.

So findet sich zum Beispiel eine Argumentationsfigur, die vom Arbeitsmarkt her Stellung bezieht. Aufgrund der rasanten Entwicklung der Wirtschaft und der ständigen Veränderungen in den Arbeitsplatzanforderungen in Shanghai zeige das Drei-Phasen-Lehrmodell immer mehr Schwachpunkte. SHI WEIPING (2005: 20) leitet daraus mehrere Kritikpunkte ab. So vertritt er z.B. die Auffassung dass „die Absolventen von der mittleren Berufsschule als technischer Reparaturdienstleister [arbeiten] und daher nicht viel rein theoretisches Wissen [brauchen]“. Er betont zudem, dass gleichzeitig, „aufgrund der besonderen Merkmale der Berufsschüler (begrenzte

¹⁵ Das deutsche System der Berufsbildung hat insbesondere bei der Berufsbildungsreform von 1969 ja ebenfalls mit der Idee der fachlichen Stufungen experimentiert als sie Berufsfelder und ein zugehöriges Berufsgrundbildungsjahr einführte. Selbst im Berufsvorbereitungsjahr kann man in der ursprünglichen Ausrichtung noch Stufungsgedanken aufspüren. Und auf der anderen Seite hat gerade die PISA-Studie in Deutschland noch einmal sehr bewusst gemacht, wie wichtig grundlegende Kompetenzen wie z.B. die Lesefähigkeit für die Erfolge auch in den rein fachlich-inhaltlichen Unterrichten sind. Gleichwohl gibt es hier zwischen dem deutschen und dem chinesischen System markante Differenzen. Zum einen war die Stufungsidee in Deutschland faktisch nicht nur erfolglos bzw. folgenlos, sie war vor allem nicht so rigide und kleinformig-kästelnd organisiert. Zum anderen haben die Einsichten, dass Schüler in den grundlegenden Fähigkeiten des Lesens, Schreibens, Mathematisierens usw. besonders gefördert werden müssen, bei vielen Pädagogen und Didaktikern die Überzeugung vertieft, dass diese Förderung in das fachliche Lernen systematisch integriert sein sollte und gerade nicht in eigene Lehrgänge oder gar Stufungen ausgegliedert werden sollte. (vgl. MESSNER 2007)

Erkenntnisinteresse und unzureichende Lernbereitschaft) diese eintönigen Lehrformen einfach dazu [führten], dass die Schüler, was das Lernen betraf, übersättigt waren.

So nachvollziehbar jene Argumentationen von SHI WEIPING sind, die die Auswirkungen der Lehrmethode ausmalen, so problematisch ist daneben die These, die Berufsschüler benötigten kaum theoretisches Wissen, um in der Arbeitswelt bestehen zu können und für Arbeitgeber attraktiv zu sein. Es ist nicht mehr spontan einsichtig, warum die Schüler dann überhaupt noch zur Schule gehen sollen. Es muss uns die Frage weiter beschäftigen, ob hier möglicherweise das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird.

Der Aktionsplan der NCR hatte bereits versucht, Überlegungen, wie SHI sie formuliert, gestalterisch aufzugreifen und eine Neuausrichtung der Berufsbildung zu formulieren. Im Aktionsplan wurde die „Aufgabenorientierung“ als das oberste Prinzip des Curriculumkonzepts festgelegt. Die Betonung der Bedeutung von Aufgaben- oder Problemstellungen im Unterricht ist zunächst einmal ein Schritt, der in der Didaktik eine lange und begründete Tradition hat. Man denke beispielhaft an die Arbeiten BRUNERS zum entdeckenden Lernen, an die gegenwärtig zahllosen Vorschläge aus dem Geiste des Konstruktivismus heraus, der in kognitiven „Störungen“ den Ausgangspunkt für gehaltvolles Lernen sieht, an die aufgabendidaktische Auslegung gegenwärtiger Unterrichte allgemein (vgl. PÄDAGOGIK 3, 2008) bzw. in der Berufsbildung (vgl. z.B. GERDSMEIER 1979, 2004. S.35).

Diese Aufgabenorientierung erfährt aber im Aktionsplan eine weitergehende, letztlich sehr einengende Auslegung, die an die Vorgaben der aktuellen beruflichen Rahmenlehrpläne der KMK in Deutschland erinnert, die den Lernaufgaben eine inhaltliche Bindung an Problemstellungen aus den betrieblichen Geschäftsprozessen verordnen. (vgl. in der Tendenz HANDREICHUNGEN 1999). Das ist ja keine unerhebliche Idee, wenn man in den Lehrplänen unterstellt, dass Schüler ihren Ausbau an Kompetenz zwar über Problembearbeitungen reflexiv angehen sollen, dass aber die Reflexionswerkzeuge selbst – also die (in der Herkunft meist wissenschaftsbestimmten) Begriffe, die mit ihnen formulierten Zusammenhänge, die mit ihnen gewonnenen Befunde usw. – offenbar bloß angelesen, jedenfalls nicht aufgabengeneriert erworben werden sollen, wenn sie nicht ganz beiseite gelassen werden.

Im Aktionsplan der SEK ist vorgesehen, dass den Curricula Aufgaben zugrunde liegen, die realistische Aufgaben aus den Arbeitsprozessen wiedergeben. (LIN DEFANG 2007 (Nr. 8): 3) Dieses Konzept der Aufgabenorientierung soll „die Einschränkungen der traditionellen Fächersysteme“ durchbrechen. Und von der Aufgabenorientierung verspricht man sich – ohne das genauer zu erklären – eine Integration von theoretischem Wissen mit praktischen Erkenntnissen. (LIN DEFANG 2007 (Nr. 8): 3)

Es wird an dieser Stelle nicht ganz klar, was mit „theoretischem Wissen“ gemeint ist und wie es erworben werden kann, wenn – vom Konzept her – konkrete arbeitsweltliche Aufgaben thematisiert und „praktisch“ bewältigt werden sollen. Umgekehrt ist für eine Vollzeitberufsschule – zumal eine kaufmännische – nicht klar, was „praktische

Erkenntnisse“ sind. Schule und Unterricht repräsentieren gerade nicht die außerschulische, die betriebliche Praxis.

Die Aufgabenstellungen orientieren sich programmatisch an vermuteten Anforderungen möglicher künftiger Arbeitsstellen. Was das unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten bedeuten kann und was das dann jeweils an theoretischen und praktischen Anforderungen nach sich ziehen müsste, ist gleich noch zu diskutieren. Die Wirkungen, die den didaktisch nicht ganz durchgezeichneten Auseinandersetzungen mit „der Praxis“ zugeschrieben werden, scheinen nur teilweise an tiefere reflexive Bearbeitungen betrieblicher Erlebnisse gebunden zu werden. Es drängt sich etwas der Eindruck auf, dass vor allem das für Schüler schwierige Problem verringert werden soll, nach der Schulzeit einen Arbeitsplatz zu finden. Hervorgehoben wird jedenfalls, dass der Schüler durch die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den betrieblichen Arbeitsprozessen nun sehr früh mögliche Kontakte mit der Praxis aufbauen könne. Und somit werde eine Chance erschaffen, dass die Schüler den „vollständigen Arbeitsprozess“ erfahren und erlernen können, und dass dadurch ein späterer Wechsel vom Schüler zum Mitarbeiter in zukünftigen Arbeitsbereichen schneller gelingen könne. (LIN DEFANG 2007 (Nr. 8): 4)

Schließlich werden von einer Aufgabenorientierung des Unterrichts auch positive affektive Effekte erwartet. Man geht davon aus, dass die Motivation der Schüler zum Lernen gestärkt wird.

- Die Bearbeitung von praktischen Aufgabenstellungen, die von betrieblichen Arbeitsprozessen angeregt seien, helfe erstens das zu vermeiden, was Unterricht bisher kennzeichne: Die Bearbeitung einer Fülle von eintönigen, theoretischen Informationen und der zugehörigen Experimente, deren Zielsetzung die Schüler vorher nicht kennen. Die Schüler erhielten nun die Möglichkeit, durch bestimmtes Wissen, durch bestimmte Gesetze oder durch geeignete Technologien eine Aufgabe sinnvoll zu bearbeiten. Wie sie allerdings zu diesem Wissen und an diese Gesetze kommen, ist eine didaktische Frage, deren Antwort etwas im Dunkeln bleibt.
- Zweitens wird angenommen, dass schon allein von der Tatsache, dass sich die Aufgaben auf die wirkliche Arbeit- und Lebenswelt beziehen, in der die Schüler bald tätig sein wollen, positive Wirkungen ausgehen.
- Drittens stellt die Aufgabenorientierung der Unterrichte auch die Lehrkräfte vor neue Anforderungen und es wird erwartet, dass sie in einer Weise weiterlernen, die der Lebendigkeit und dem Gehalt der Unterrichte zugute kommen und auch die Lerner anregt.

■ *Kompetenzorientierung. Verknüpfung von Bildungs- und Qualifikationsprozessen.*

Neben der Aufgabenorientierung plädiert der Aktionsplan der NCR dafür, die Schüler verstärkt mit am Arbeitsmarkt verwertbaren Kompetenzen auszustatten. Oder genauer, weil mit dem Kompetenzbegriff zunächst weder ganz stringent und offensiv gearbeitet noch ihm eine klare theoretische Grundlage beigegeben wird: Es wird dafür plädiert die

Bildungsansprüche des Schulsystems und praktische berufliche Qualifizierungen stärker zu versöhnen. Das Konzept greift dabei auf Erfahrungen zurück, die mit Zertifizierungen von Qualifikationen gemacht wurden, die vom Arbeitsministerium oder von Gewerbeverbänden durchgeführt werden. Erfahrungen zeigten, dass Schüler, die derartige Zertifikate erworben hatten, auf dem chinesischen Arbeitsmarkt leichter eine Arbeitsstelle fanden. Was lag daher näher als der Gedanke, das Ziel der Berufsbildung, Schüler auf eine berufliche Tätigkeit vorzubereiten und ihnen den Einstieg in die Arbeitswelt zu erleichtern, stark mit der Idee zertifizierbarer Qualifikationen zu verbinden.

Auch aus diesem Grund plädiert der Aktionsplan dafür, die Curriculuminhalte direkt von den beruflichen Tätigkeiten her zu denken. Mit diesen Vorschlägen hat sich DEFANG LIN (2006) kritisch auseinander gesetzt und dabei das Konzept modifiziert. Wenn anstatt eines grundlegenden fachlichen Wissens die beruflichen Tätigkeiten zur strukturellen Grundlage des Curriculums erklärt werden, dann sollte das zu beruflichen Kompetenzen führen, die bloße Qualifikationen übersteigen und situationsadäquates Handeln in variierenden beruflichen Situationen erlauben. Die dazu einschlägigen Erkenntnisse, Tätigkeiten, Haltungen und Praxiserfahrungen müssten identifiziert und aufeinander bezogen werden und in die Curriculumkonzeption einfließen. Wichtig sei, dass nicht nur bestimmte Praxen vordergründig behandelt würden, sondern die Chance genutzt werde, dass Schüler fachlich zeitgemäßes Wissen, relevante Tätigkeiten, aktuelle Technologien und Methoden kennen lernen und reflexiv auf Situationen beziehen können. (vgl. Shanghai Erziehung, Zeitschrift, welche 2 mal pro Monat erscheint. 06B/2006).

Fazit: Durch die Reformdiskussion ziehen sich scheinbar konkurrierend wiederkehrende Auffassungen über das Moderne einer beruflichen Bildung. Das reicht von aufgeklärt-wissenschaftsorientierten Ideen über anspruchsvolle Auslegungen des Kompetenzkonzepts bis hin zu sehr „theorieleeren“ Auseinandersetzungen mit betrieblichen Praxen. Sie werden mal mehr an didaktisch-inhaltlichen Fragen festgemacht, sehr viel häufiger allerdings am Methodischen im Unterricht. Der Rekurs auf Lernaufgaben bleibt didaktisch leer und verengt sich darauf, irgendwie aus der betrieblichen Praxis Aufgabenstellungen abzuleiten. Diese Spreizungen und Auslassungen werfen für die angestrebte Analyse der Schulbücher einige Probleme auf.

■ *Flexibilisierung von Schulbuchproduktion und -vertrieb*

Die dritte wesentliche Reformmaßnahme des Aktionsplans der NCR bezieht sich auf den Erstellungsprozess von Schulbüchern. Anders als früher gibt es nun eine deutliche Arbeitsteilung zwischen der SEK und den mit der Initiierung einzelner Schulbuchgruppen betrauten Projektgruppen. Die SEK verantwortet jetzt die Organisation, die Überwachung und die Überprüfung der Curriculumreform sowie die Informationspolitik darüber. Die Projektgruppen erstellen Konstruktionskriterien für die Schulbücher auf. Die Schulbuchverlage schließlich und ihre Autoren erstellen und verkaufen die von den Projektgruppen akzeptierten Lehrwerke unter marktwirtschaftlichen Bedingungen.

Nach DEFANG LIN dauerte es früher drei oder vier Jahre, bis ein Schulbuch endlich veröffentlicht war. Nicht selten hatten die Schulbücher, wenn sie dann veröffentlicht wurden, aus didaktischen oder tagesaktuellen Gründen ihre Aktualität bereits verloren und viele gerade herausgebrachte Schulbücher blieben im Lager liegen. Durch die Reformen wurden Verfahren geschaffen, die es ermöglichen, den Absatz der Schulbücher unter Einhaltung der vorgegebenen Konstruktionskriterien den marktwirtschaftlichen Bedingungen besser anzupassen. Das hat sich auf die Produktion von Schulbüchern und den Schulbuchmarkt belebend ausgewirkt. (vgl. Shanghai Erziehung, Zeitschrift, welche 2-mal pro Monat erscheint. 06B/2006).

Der Aktionsplan wird seit 2004 umgesetzt und nach den Vorgaben, die dem Grundsatz der Aufgabenorientierung von Unterricht Rechnung tragen sollen, sind neue Lehrmittel herausgebracht worden – insbesondere für die Fächer Chinesisch, Mathematik, Englisch, Grundlagen der Informatik und Technik etc. Bis 2006 wurden 8 Schulbücher in diesen grundlegenden Bereichen veröffentlicht. Mit der Erlassen von 12 fachlichen Vorgaben mit Curriculumkriterien wurde um die Bewerbung für die Herstellung der Lehrmittel gebeten und die besten Produkte später empfohlen.(ERZIEHUNG SHANGHAI 2006 (Nr.6B)) Über die Ausgestaltung dieser neuen Ansprüche an die Schulbücher kommen wir präzisierend im nächsten Kapitel zurück.

2) Reform der Unterrichte durch die SEK

Seit Beginn der Reform der Berufsbildung haben die Forschungen zu den organisatorisch-institutionellen Bedingungen, zu den beruflichen Schulbüchern und dem Unterricht in China einen Zeitraum von etwa 30 Jahren durchlaufen. In diesem Prozess ist eine Reihe von fortschrittlichen Unterrichtsmodellen in ganz China sowohl eingeführt und erprobt als auch wieder eingestellt worden (vgl. die vorherigen Abschnitte). Für die Situation in Shanghai setzte demgegenüber die SEK eigene Ansprüche über Unterricht durch. Es ging ihr darum, das Konzept der „Aufgabenorientierung“ über die Curricula in den Unterrichten zu verwirklichen. Sie nahm Kriterien in die Curricula auf, die unterrichtlich beachtet werden sollten. Solche Kriterien sollen hier beispielhaft am Curriculum „*Berufspraxis von Angestellten am Bankschalter*“ aufgezeigt werden, um das von der SEK über die Unterrichtsform Intendierte darzulegen.

- Die praktische Tätigkeit der Schüler im Lehr-Lernprozess soll verstärkt werden, die projektorientierten Lehrmethoden sollen verwendet werden und auftragsorientierte Projekte sollen die Aneignung der Stoffe strukturieren und verbinden.
- Die Lehr-Lernprozess sollen – in Annäherung an den deutschen Sprachgebrauch – vor allem schülerorientiert angelegt sein.¹⁶ Die Interaktion zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden soll besonders betont werden.

¹⁶ Es soll hier undiskutiert bleiben, ob derart monokausal gedachte didaktische Figuren überhaupt hilfreich sind, und es muss offen bleiben, ob hinlänglich bedacht ist, dass die Intentionen der ganzen Reform immer aus den Ansprüchen der Wirtschaft abgeleitet werden, also ihren substantiellen Ausgangspunkt im Nicht-Subjektiven, in der extern definierten Sachlichkeit und Fachlichkeit haben. Wie diese *beiden* Pole unter den Bedingungen von Unterricht und durch Moderation des Lehrers produktiv zu verbinden sind, ist ja letztlich die große zu lösende Aufgabe.zu

- Reale Arbeitssituationen oder ein möglichst realistischer Simulationskontext sollen im Lehr-Lernprozess geschaffen werden. Vielfältige Lernmaterialien – z.B. Bilder, neue Medien, Fallstudien etc. – sollen benutzt werden, um die Kernkompetenzen der Schüler zu fördern. (vgl. JIEYING LU, 2006: 34-35)
- Der Lehrer soll im Unterricht die Wünsche der Schüler berücksichtigen, wobei die Vorgabe einzuhalten ist, dass die ‚grundlegenden Ansprüche‘ der Schüler ‚an das fachliche Wissen‘ beachtet werden. Damit ist der optionale Umgang des Lehrers mit dem Stoff nach einem „Zwei-Gruppen-Modell“ gemeint. Für das fachliche Lernen soll der Lehrer die Schüler in zwei Gruppen einteilen und danach jeweils die Lehrinhalte auswählen. Da wird erstens eine Gruppe angenommen, die als zahlenmäßig deutlich überwiegend eingestuft wird, die nach dem Schulbesuch eine Arbeitsstelle sucht. Die andere Gruppe besteht aus Schülern, die ein Studium anstreben. Lehrmethoden und Lehrmittel sollen nun so flexibel und vielfältig eingesetzt werden, dass jeder Schüler die Chance hat, das für seine Lebensplanung relevante Wissen zu erwerben.

2.4.3 Die Rolle der allgemeinen Hochschule (z.B. IBB der Tongji Universität)

Zwar spielen die Zentralregierung und regionale Einrichtungen wie die SEK bei der Reform der Berufsbildung die entscheidende Rolle, wesentliche Unterstützung erfährt die Entwicklung aber auch aus den Hochschulen. Diese befassen sich zum Teil auch in diesem Segment des Bildungssystems mit der Erforschung und Entwicklung von Lehrmodellen, mit der Untersuchung von Lehrstoffen, von Lehrerhandeln usw. Die Ergebnisse fließen dann teilweise in politische Entscheidungen ein. In Shanghai hat diese Rolle insbesondere das Institut für Berufsbildung (IBB) an der Tongji Universität übernommen. Das IBB ist in seiner Ausrichtung und hinsichtlich des an deutschen Vorbildern orientierten Hochschulcurriculums in gewisser Weise einzigartig in China, auf der anderen Seite repräsentiert es eine Entwicklung auch an anderen Standorten in China, die Lehrerausbildung für die beruflichen Schulen gehaltvoll und systematisch zu betreiben. (vgl. Zheng Jianping 2006: 48)

Das IBB wurde im Jahre 1994 im Rahmen eines chinesisch-deutschen Projektes zur Ausbildung von Berufsbildungslehrkräften, das erst im Jahre 2008 ausgelaufen ist, gegründet. Hintergrund waren auch hier die in vorstehenden Abschnitten bereits mehrfach diskutierte Umwandlung der chinesischen Wirtschaft von einer Planwirtschaft zu einer Marktwirtschaft und der damit einhergehende gestiegene Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften auf allen Ebenen der Produktion und des Managements sowie der Mangel an gut ausgebildeten Berufsschullehrern. Wie oben bereits beschrieben wurde, sollen Lehrkräfte in berufsbildenden Trainingszentren geschult und ausgebildet werden. Aber auch dafür fehlen ausgebildete Kräfte, was sich als eines der großen Hemmnisse im Prozess der Reform des Berufsbildungssystems in China herausstellt. Das IBB als eine Hochschuleinrichtung, die von berufspädagogischen Erfahrungen und Konzepten aus Deutschland beeinflusst ist, hat – neben der Forschung – ihr Kerngeschäft in der fachlich, pädagogisch wie didaktisch „gründlichen“ Ausbildung von Lehrkräften.

Diese Lehrkräfte sollen als Multiplikatoren künftig an Berufsschulen und beruflichen Ausbildungszentren in Shanghai und ganz China tätig werden. (vgl. <http://gtz.de/de/weltweit/asien-pazifik/china/8269.htm>. Zugriff. 20.12.08).

Das Ziel der IBB besteht darin, ihre Absolventen mit dem heutigen Kenntnisstand und den entsprechenden Lehrkompetenzen auszustatten und verstärkt Praxisbezüge für die Berufsschule herzustellen. Zurzeit werden am IBB Lehrkräfte in den vier Schwerpunkten Bautechnik, Metalltechnik, Elektronik/Elektrotechnik und Wirtschaftspädagogik ausgebildet.

Daneben hat das IBB auch eine Brückenfunktion übernommen, neuere Idee und Entwicklungen der deutschen Berufsbildung in China bekannt zu machen und konstruktiv auf die chinesische Situation zu beziehen. Und in diesem Sinne beschäftigt es sich gleichzeitig auch mit den Forschungen und Lösung der Probleme, die aus dem Reformprozess der Berufsbildung resultieren.

In der Tat sind mit Hilfe des IBB Forschungen zu dem Thema durchgeführt worden, die Selbstkonzepte und unterrichtlichen Handlungsmuster von kaufmännischen Lehrern an den Berufsschulen in Shanghai daraufhin zu untersuchen, inwieweit und in welcher Ausrichtung sie reformoffen und innovativ sind, um daraus Folgerungen für die Ausbildung von Lehrkräften an der Tongji Universität und für die Lehrerfortbildung abzuleiten. (vgl. Zheng Jianping. 2006).

Und auch die vorliegende Arbeit fügt sich in diese Reformperspektive ein, denn es geht ja darum zu klären, inwieweit die aktuelle Schulbuchproduktion die Lehrkräfte unterstützen können, die vorfindbar Reformeinstellungen haben und sich um Veränderungen der überkommenen Lehr- und Lernkultur bemühen.

2.5 Fazit

Wenn wir auf 30 Jahre Reformgeschichte der Berufsbildung zurückblicken, ist es einfach zu erkennen, dass die Reform des chinesischen Berufsbildungssystem auf breiter Bahn eingeleitet worden ist und dass eine Vielzahl von politischen Maßnahmen, Strategien und anderen Maßnahmen, die sich möglichst immer irgendwie auf wissenschaftliche Forschungen und Diskussion beziehen, erlassen und umgesetzt worden sind. Entwicklungspläne wurden vorgelegt. Die Wertigkeit der Berufsbildung wurde neu bestimmt. Eine neue Verortung der Berufsbildung zwischen Beschäftigungssystem und Hochschulsystem wurde versucht – ohne dass da schon ganz schlüssige Wege gefunden wurden. Die Sensibilität für curriculare und pädagogisch-didaktische Fragen ist bei allen, die sich mit den Reformen beschäftigen, deutlich angestiegen. Mit großer Offenheit wurden ausländische Praxen, Erfahrungen und Modelle studiert. Mit aller Vorsicht kann man sagen:

- das Ziel der Berufsbildung wurde eindeutiger und expliziter gefasst als zuvor

- Ideen über die Curricula wurden zunehmend an die chinesischen Voraussetzungen angepasst und das Curriculumssystem der Berufsbildung bereichsweise verbessert
- Stützpunkte zur Ausbildung von Lehrkräften für die Berufsbildung wurden aufgebaut
- eine Reform auf pädagogisch- didaktischen Ebene hinsichtlich der Unterricht, des Lehrerverhaltens, der Lernstoffe etc. wird durchdacht und erprobt. vertieft

Gleichwohl gilt, dass die meiste Energie bislang in die Umgestaltung der Rahmenbedingungen geflossen ist. Auch die Forschungen bezüglich der Reform konzentrierten sich in der vergangenen Zeit mehr auf die makropolitische und strategische Ebene, während die praktischen Ebene der beruflichen Schulen, wo die Reformpolitik und -strategien konkret und verwirklicht werden sollen, nicht ausreichend Beachtung geschenkt wurde. Fragen also, ob in Unterrichten zum Beispiel das Prinzip der Handlungsorientierung wünschenswert ist und wie die Lehrkraft dann ihren Unterricht gestaltet, organisiert und führen sollte und könnte, wie sie ihren Lernstoffe dann auswählt und thematisiert, sind noch nicht konsensfähig beantwortet oder als Diskussionsbeitrag durch Good-Practice-Beispiele dokumentierte. Und insofern hängen auch die Fragen etwas in der Luft, wie Schulbücher einen derartigen Unterricht – gleichgültig, ob wir ihn nun handlungsorientiert, Schülerorientiert oder aufgabenorientiert nennen wollen – am wirksamsten unterstützen können.

Nun hat sich insbesondere gezeigt, dass über die Ziele der beruflichen Unterrichte und damit auch über die Gestaltung der Unterrichte nicht wirklich Einvernehmen besteht. Grob gesprochen, konkurrieren derzeit offenbar drei bzw. vier Positionen miteinander, wie die Reformideen auszulegen sind.

- Wir haben die Position kennengelernt, dass ‚modernisierter Unterricht‘ an den Methoden zu erkennen ist, die er verwendet – eben allen, die als handlungsorientiert etikettiert werden – und daran, dass die Lehrkraft in ihrer szenischen Dominanz zurücktritt.
- Wir haben von der Vorstellung Kenntnis erlangt, dass es vor allem darauf ankomme, die Schüler durch besonders praxisnahe Inhalte auf praktisches Tun in der Arbeitswelt vorzubereiten und mit Hilfe von Zertifikaten, die praktische Fähigkeiten dokumentieren, den Übergang in die Betriebe zu erleichtern.

Diese eher theoriefeindliche Präferenz ist dann allerdings teilweise um die Vorschläge erweitert worden, durch Binnendifferenzierung sicherzustellen, dass motivierten und begabten Schülern durch die Beschäftigung mit wissenschaftsbestimmten Inhalten der Übergang in die Hochschulen gelingt.

- Eine weitere Strömung argumentiert vor allem kompetenztheoretisch: Ziel des Unterrichts ist der Aufbau von Kompetenzen, die es den Schülern sozial, kommunikativ und fachlich erlauben, Aufgaben in den Betrieben zu übernehmen und zu bewältigen. Diese Argumentation ähnelt der, die man gegenwärtig auch in

den deutschen Rahmenlehrplänen findet. Hier bleibt allerdings unklar, an welche Aufgaben gedacht wird, auf welchem Niveau sie bearbeitet werden sollten und wie groß die Anpassungsfähigkeit der Handlungen an wechselnde Situationen gefordert wird.

Für alle diese Ausrichtungen müsste man nun fragen, welche Rolle Schulbücher darin spielen könnten und wie sie dann sinnvollerweise zu gestalten wären. Derartige Fragen werden aber weder genau genug gestellt, weil auch die jeweiligen Szenarien gar nicht präzise genug gezeichnet sind, und naturgemäß findet man daher dazu auch keine passenden Vorschläge. Gleichwohl soll das Wissen um diese Reformströmungen in der vorliegenden Untersuchung nicht ganz beiseite geschoben werden. Man kann ja auch von den vorgefundenen Schulbüchern die Rückfrage formulieren, ob sie das Potenzial hätten, der einen oder anderen Richtung zuzuarbeiten. Das soll später im Nebenbetrachtungen auch versucht werden.

Bei all der Unterschiedlichkeit in den Reformüberlegungen darf man nicht übersehen, dass es auch sehr feste gemeinsame Überzeugungen gibt. Sie nehmen ihren Ausgang bei der Einschätzung der gegenwärtigen Situation in den Klassenzimmern und bei der Einschätzung der Schwierigkeiten und Möglichkeiten, vor Ort etwas zu ändern.

Spielen wir es an dem Beispiel durch, Lehrer sollten für handlungsorientierten Unterricht gewonnen werden. Rein theoretisch betrachtet ist die Methode der Handlungsorientierung für eine Anwendung in der Berufsbildung geeignet. Aber die Einführung und Umsetzung der Handlungsorientierung zum gegenwärtigen Stand der Berufsbildung in China wird mit folgenden Schwierigkeiten konfrontiert:

Erstens sind die chinesischen Lehrer an diese neue Methode und die damit verbundene Umsetzung nicht gewöhnt. Die Ursache ist zum einen in dem Einfluss der psychischen Vorlieben zu sehen. Seit der Entstehung des chinesischen Schulsystems ist der Frontalunterricht die hauptsächliche Lehrmethode oder in anderen Worten ausgedrückt, kontrolliert der Lehrer den Unterricht sehr stark. Somit verläuft dieser in der Regel so, wie ihn der Lehrer entworfen und geplant hat. Würde er nun einen handlungsorientierten Unterricht einführen, liefe er Gefahr, mit Prozessen und Ereignissen konfrontiert zu werden, die er nicht vorhergesehen hat. Das könnte ihn ohne Zweifel stressen und anstrengen. Des Weiteren könnte sich zeigen, dass sein fachliches Wissen nicht ausreicht, differenziert und konstruktiv mit überraschenden fachlichen Fragen umzugehen. Die Lehrer, welche in der Berufsbildung tätig sind, haben meistens eine allgemeine Hochschule besucht und somit viel fachliches Wissen erlernt. Jedoch beschäftigen sie sich als Lehrer dann über lange Zeit nur noch eingeeignet mit dem, was in einem oder mehreren verwandten Fachcurricula nach ihrer Auffassung relevant ist, so dass von ihnen einmal erlerntes Wissen im Zeitverlauf vergessen wird und neuere Entwicklungen unbeachtet bleiben. Eine Öffnung der Unterrichte bedeutet aber gerade, dass aufgrund der Interessen der Schüler Vielfältiges zur Sprache kommen kann, und das ist angstbesetzt und verleitet Lehrkräfte, sich Öffnungen zu verschließen.. Das betrifft im Übrigen nicht nur das Wissenschaftswissen, sondern auch das Wissen über betriebliche Situationen und Praxen, an dem Schüler interessiert sein könnten. Die

meisten Lehrer arbeiten nach dem Abschluss der allgemeinen Hochschule direkt als Lehrkraft, daher mangelt es ihnen an betrieblicher praktischen Erfahrungen, so dass ihnen die Beantwortung der Schülerfragen Schwierigkeiten bereitet. So gesehen liegen – überzeichnet gesprochen – in dieser von vielen geteilten Sicht die zentralen Reformhemmnisse bei den Lehrkräften. Es kommt nun aber noch eine weitere Einschätzung dazu.

Zweitens gibt es für solche Lehrmethoden keine passenden Schulbücher. Die existierenden Schulbücher werden – und diese verbreitete Einschätzung gilt es in der Untersuchung ebenfalls zu überprüfen – vorrangig nach dem Gesichtspunkt erstellt, den Lehrer zu unterstützen (und weniger den Schüler), und dabei den Darstellungen etwas zugrunde zu legen, was logischen Strukturabfolge des Fachlichen ausgegeben wird. Somit eignen sie sich gut für die traditionelle Wissensvermittlung. Bezogen auf die Handlungsorientierung sind sie jedoch ungeeignet. Die Lerninhalte sind die ein zentrales Element in allen „Fach“Unterrichten und viele Unterrichtsziel sind am Fachlichen ausgerichtet. Was an einem Gegenstand Lerninhalt wird, hängt von den Thematisierungen ab, die der Lehrer wählt. Und in China (wie auch andernorts) beeinflussen die Schulbücher die Wahl der Thematisierungen entscheidend, weil die Lehrer sich in ihren Unterrichtsentscheidungen daran orientieren. Und diese Thematisierungen sperren sich bislang gegen Inszenierungen, die mit Handlungsorientierung zu tun haben. Aufgrund dessen gilt zurzeit in China der Erforschung der Schulbücher ein zunehmendes Interesse. Sie werden als die für die Reform möglicherweise strategische Variable entdeckt.

Damit ist der Punkt erreicht, an dem im kommenden Kapitel 3 weiter gearbeitet werden soll. Will man die Ausgangslage dafür etwas verallgemeinerter und distanzierter ausdrücken, so könnte man folgende „Leistungsbilanz“ vorstellen.

Obwohl schon Stützpunkte und pädagogische Hochschulen zur Ausbildung der beruflichen Lehrkräfte existieren, können diese aufgrund der kurzen Entwicklungsgeschichte und innerer wie äußerer Beschränkungen weder quantitativ noch qualitativ die Reformwartungen innerhalb der Berufsbildung befriedigen. In der Tat wie der obere Abschnitt bereits verdeutlicht hat, haben die momentanen Hauptlehrkräfte in den Berufsschulen in Shanghai einen Abschluss der allgemeinen Hochschule. Daraus resultieren für die Lehrkräfte an der Berufsschule die folgenden Probleme:

- *Nicht ausreichende Kompetenzen für effektive Unterrichtsgestaltung.* Da sich die Ausbildung der meisten Lehrer nur aufs fachliche Wissen beschränkt, fehlt es ihnen an theoretischem Wissen zu pädagogischen und didaktischen Aspekten. Dieses führt dazu, dass sie keine ausreichende Kenntnisse haben, wie die Situation der Schüler ist und wie sie diese wahrnehmen können, wie eine Lernaufgabe zu konzipieren ist, wie die stofflichen und szenischen Routen entsprechend festgelegt werden. etc. Somit ist festzuhalten, dass den

Lehrkräften grundlegende Kompetenzen bezüglich der Unterrichtsgestaltung fehlen.

- *Starke Abhängigkeit von Schulbüchern.* Wie bereits dargelegt, waren, bevor die *NCR* durchgeführt wurde, Curricula und Lehrmittel durch den Weg „von oben nach unten“ gekennzeichnet. Die Erstellung und die Rolle der Schulbücher verdeutlicht die Abbildung 2. Ausgehend von der Abbildung 3, bewirkt die Festlegung allgemeiner Ziele für die Berufsbildung eine „Konkretisierung“ in den Schulbüchern. Von links nach rechts betrachtet, werden die Anforderungen durch das „Übertragen“ in die Schulbuchebene übersetzt, aufgrund dessen scheinen Schulbücher heilig und unantastbar. Umgekehrt meinen viele Lehrer, wenn sich der Unterricht ganz am Schulbuch orientiere und entsprechend organisiert und durchführt werde, könne das Ziel der Berufsbildung nicht verfehlt werden. Schließlich hilft die Orientierung an den so konzipierten Schulbüchern, einen lehrerzentrierten Unterricht zu halten und Alternativen abzuwehren.



Abbildung 2: Erstellung und Rolle der Schulbücher

Nachfolgend soll das Verhältnis zwischen Lehrer, Schulbuch und Unterricht etwas differenzierter betrachtet werden.

3 Schulbuchproduktion zwischen staatlicher Reformstrategie und Markt

Wir haben gesehen, dass im Rahmen des Modernisierungsprozesses in der VR China die Veränderung des beruflichen Schulsystems, seiner intendierten Ergebnisse und der dazu für wünschbar angesehenen Unterrichte große Beachtung findet und viele Maßnahmen in Politik und Schulverwaltung ausgelöst hat. Als ein wesentliches Instrument, die Entwicklung in die gewünschte Richtung zu steuern, werden dabei die Schulbücher angesehen. Am Beispiel der Shanghai Erziehungskommission SEK haben wir auch bereits beispielhaft kennen gelernt, wie das Zusammenwirken zwischen staatlicher Entwicklungsvorstellungen und den Produktionen von Verlagen und Verfassern in der marktwirtschaftlich verfassten VR China organisiert und abgestimmt wird.

Das Bild dieses Zusammenwirkens soll nachstehend in diesen Kap. vervollständigt werden. Es soll dabei insbesondere herausgestellt werden, wie dabei das Organisationsmuster aussieht, wie es Konzepte von Steuerung aufnimmt und mit welchen Theorien diese Steuerung unterlegt ist: Theorien der Veränderung von Schule und Unterricht, Theorien der Funktion der Schulbücher im Veränderungsprozess und Theorien des Lehrens und Lernens. Und diese in einem nächsten Schritt in diesen Kap. soll die Produktion der Schulbücher etwas genauer betrachtet werden. Auch diese Seite des Schulbuchmarktes muss zumindest in den Grundlagen durchschaut werden, wenn man sich mit den Inhalten und der Machart von Schulbüchern kritisch auseinandersetzen möchte. Zum einen braucht man derartiges Wissen, um überhaupt eine Auswahl von Büchern begründet vornehmen zu können und auch um Verzerrungen in den Ergebnissen abschätzen zu können, die mit der letztlich getroffenen Auswahl einhergehen können. Zum anderen bedarf es einer Einschätzung darüber, wie der Schulbuchmarkt überhaupt mit den schulischen Aktivitäten verbunden sind: Welche Produkte erreichen bisher Schüler, Lehrer und Unterricht und woran orientieren Lehrer und Schulen ihre Auswahl der Bücher (vgl. Kap. 6). Nur so viel sei bereits an dieser Stelle gesagt, dass der Schulbuchmarkt in China sehr viel unübersichtlicher ist als beispielsweise in Deutschland – selbst dann wenn man die Betrachtung nur auf eine Region wie Shanghai begrenzt.

3.1 Kaufmännischen Schulbücher vor dem Hintergrund wirtschaftswissenschaftlicher Paradigmen und Entwicklungen

Die Art, wie chinesische Curricula wirtschaftswissenschaftliche Inhalte auswählen und bündeln, lässt selbst heute noch etwas davon erkennen, wie das in den Jahren der Republik China von den Hochschulen begonnen worden war. Bestimmte „Fächer“ und „Inhaltskombinationen“, die z.T. heute noch anzutreffen sind oder in Schulprofilen

nachwirken, erklären sich aus dieser Zeit. Daher soll dieser Einflussbereich kurz nachgezeichnet werden.

Erst allmählich nach der erzwungenen Öffnung Chinas gegenüber dem „Westen“ im 20. Jahrhundert, aber noch vor der Gründung der VR China (1949) nahm die ökonomische Bildung im „hohen“, also tertiären Bildungssystem Chinas bereits eine wichtige Stelle ein. Die Entwicklung der Wirtschaftslehre in diesem Zeitraum ist durch zwei Prozesse gekennzeichnet: zum einen wurden das Curriculumssystem und die Lerninhalte der westlichen Wirtschaftslehre importiert und übertragen; zum anderen ordnete und bündelte die chinesische Ökonomik das importierte ökonomische Wissen in eigener Form. Dieses frühe ökonomische Curriculumssystem enthielt folgende Bausteine: Ökonomik i.e.S., Statistik, Buchhaltung, kaufmännisches „Management“, Währungsbank, internationaler Handel, internationaler Devisentransfer, Wirtschaftsgeographie etc. Dieses System bezog also unterschiedliche Zweige der Ökonomik ein, betont aber auch in auffälliger Form die internationalen monetären Aspekte, die zugleich stark voneinander isoliert wirken. Alle diese Gebiete legten das Fundament für die später vollständigere und relativ systematische Wissensstruktur der Ökonomik.

Nach der Gründung der VR. China (1949) wurden, um sich an den Bedarf der sogenannten sozialistischen Planwirtschaft anzupassen, die wirtschaftliche Fachrichtung und Curricula in einer Form angelegt, die sehr stark die Modelle der Sowjetunion imitierten. Dabei wurden nicht nur die wirtschaftlichen Fachrichtungen, sondern auch die Curriculausrichtung an den Bedürfnissen ausgerichtet, die sich aus den staatlichen Aufbauplänen für die Wirtschaft ergaben, Außerdem wurden die Zahlen der Studenten an der Hochschule und die entsprechenden Ausbildungsprogramme für die Fachleute im Wirtschaftsbereich nach den Plänen des Erziehungsministeriums ausgerichtet. Da beim sozialistischen Aufbau in der Anfangsphase der VR China eine Fülle von Fachleuten benötigt wurde, die sich in der Forschung mit den Wirtschaftstheorien des Marxismus und der Behandlung der praktischen Wirtschaftsprobleme beschäftigten, war das damalige Ziel der Wirtschaftslehre, solche Fachleute auszubilden, die nicht nur die Denkweise des Marxismus besaßen, sondern auch die gestalterische Anwendung des wirtschaftswissenschaftlichen Wissens meisterten. Deshalb wurde Anfang der 50er die Zahl der wirtschaftlichen Hochschule in ganz China durch Zusammenlegung erheblich reduziert. Die Schulbücher an den Hochschulen waren – sieht man einmal von den Abhandlungen zur chinesischen Revolutionsgeschichte und zur Wirtschaftsgeschichte ab – Übersetzungen von Lehrbüchern aus der Sowjetunion oder wurden nach dem Muster der sowjetischen Lehrbücher geschrieben. Bekannte Beispiele sind Werke, die sich auf „Klassiker“ der marxistisch-leninistischen Theorie beziehen, wobei für den Leser nicht immer klar wird, ob die Theoretiker in Auszügen wörtlich wiedergegeben werden oder ob ein Herausgeber die Inhalte der Ausgangstexte in seinen Worten nacherzählt. Bezugstexte sind z.B. „Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR“ von Stalin, das „Schulbuch der Politik-Wirtschaftslehre“ vom Akademie der Wissenschaften der

UdSSR?, „Das Kapital“ und „Schulbuch der Politik-Wirtschaftslehre des Sozialismus“(Autor: JIANG XUEMO 1961 von Marx etc. Diese Bücher orientierten sich daran, die Produktionsverhältnisse zu analysieren, die ausbeuterischen Merkmale des Kapitalismus aufzuzeigen und zu kritisieren sowie die Notwendigkeit und Überlegenheit des Sozialismus darzulegen.

Gleichzeitig konzentrierten sich die Lehrbücher inhaltlich darauf, der Planwirtschaft eher einseitig ausgebildete Fachkräfte zuzuführen. Verschiedene Fachrichtungen der Wirtschaftslehre wurden sehr eng geschnitten. Daraus resultierte ein enger Wissens- und Verständnishorizont der Lerner und somit wurden ihre Chancen für eine umfassendere Entwicklung beschränkt. Indem die Bestimmung dessen, was fachlich zu lernen sei, sehr einseitig und eng aus den Anforderungen bestimmter praktischer Arbeiten abgeleitet wurde, kam es zu keiner systematischen Ausbildung in den Theorien und Methoden des modernen Wirtschaftsmanagements. Diese Profilbildung begünstigte nicht, dass die Studierenden in der Kreativität und Selbständigkeit des Denkens gestärkt wurden. (JIAO JINPO. 2005: 23) Diese Anlage des Curriculums setzte zugleich Maßstäbe für die Ausgestaltung der kaufmännischen Schulbücher: Wenn eine merkwürdige Dualität von hochabstrakten Systemanalysen und enggeführter berufsbezogener Fachlichkeit bereits für die universitäre Ausbildung typisch war, musste die fachliche Engführung bei den als sehr viel weniger leistungsfähig eingestuften Berufsschülern noch stärker ausfallen, wie auch die systemanalytischen Darstellungen des Marxismus einer „didaktischen Reduktion“ unterworfen wurden, die die Barrieren des Verstehens tendenziell eher erhöht.

Im Anschluss an diese Phase verschloss China aufgrund des Beziehungsbruches zwischen China und der Sowjetunion sozusagen die Tür. Außerdem durchlebte China in den darauffolgenden zehn Jahren – wie bereits im vorstehenden Kapitel berichtet – die Bildungs- und Kulturrevolution und die Fachrichtungen der Wirtschaftslehre durchlebten einen Prozess, der in China als „Schließen, Beenden, Zusammenlegen und Verlagern“ firmiert und auf eine Einschränkung der Forschungs- und Lehrkapazitäten hinauslief, so dass die ökonomische Bildung in China bis zum Jahr 1976 ins Stocken geriet.

Wir haben bereits ausführlich gesehen, dass seit der Reform und Öffnung Chinas die sozialistische Marktwirtschaft in China umgesetzt wird. Und entsprechend wird die Wirtschaftsbildung wiederhergestellt. Um die Bedürfnisse der chinesischen Wirtschaft und des Aufbaus zu befriedigen, regelte die chinesische Regierung in den Jahren 1987, 1993, 1997 und 1998 vier Mal den Fächerkanon in der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung an den allgemeinen Hochschule neu. Stets ging es darum, die Probleme zu lösen, die in der chinesischen Wirtschaftsbildung lange Zeit daraus resultierten, dass China seine Entwicklung am Muster der Sowjetunion und ihrer Wirtschaft ausgerichtet hatte. Als Probleme erwiesen sich nun z.B. die strikten Gliederungen der Fachrichtungen, der enge Rahmen innerhalb jeder Fachrichtung, das Vorhalten von Kursen gleichen Inhalts in verschiedenen Fachrichtungen mit z. T. sehr kleinen Lerngruppen etc. Die Regelungen der Regierung zielten darauf, sich einerseits an

„fortschrittliche“ ausländische Erfahrungen in der Wirtschaftsbildung anzulehnen und entsprechende Konzepte zu übernehmen. Andererseits ging es darum, diese mit der spezifischen Entwicklungssituation der Wirtschaftsbildung Chinas zu verbinden. Im Ergebnis hat die im Jahr 1998 durchgeführte Fächerregulierung die Wirtschaftswissenschaft in zwei Fachgebiete gegliedert: Wirtschaft und Management. (Diese Teilgebiete werden in China zwar auch mit den Ausdrücken *economics* und *management* versehen und würden dann eher die traditionelle Unterscheidung in der Ökonomik von VWL und BWL anzeigen. Faktisch soll der erste Ausdruck aber mehr den Aspekt von *finance* betonen, was mal mehr im Sinne von Finanzwesen zu verstehen ist, mal mehr sektorale Aspekte wie Bankwesen u. ä. hervorheben soll. Der Ausdruck Management stellt demgegenüber besonders auf die Aspekte Organisation und Personalwesen ab.) Des Weiteren wurde festgelegt, dass das Fachgebiet der Wirtschaftslehre an der allgemeinen Hochschule folgende Aspekte enthält: Ökonomie, internationale Ökonomie und Handel, Finanzierungen und Finanzlehre. Dabei richtete sich das Ziel der Festlegung des Fächerkanons und seiner Inhalte darauf, die Wirtschaftsbildung Chinas allmählich der internationalen ökonomischen Bildung anzupassen.

Dieser Hintergrund ist für den Kontext der berufsbildenden Unterrichte an den kaufmännischen Schulen in doppelter Hinsicht von Bedeutung. Einmal wird damit gekennzeichnet, was angehende Lehrer fachinhaltlich lernen, wenn sie an der Hochschule auf ihren späteren Beruf ausgebildet werden. Zum anderen berührt es auch das Verständnis und die Strukturierung dessen, was an den einzelnen Schulen fachlich gebündelt und was dann inhaltlich die Unterrichte stark mitbeeinflusst. Ob sich das dann eher abbilddidaktisch niederschlägt oder in andere inhaltliche Organisationsmuster einfließt, ist etwas, das an den Schulbüchern u.a. konkret geprüft werden soll.

3.1.1 Staatliche Reformaktivitäten und Forschungen zu den Schulbüchern

Bevor diese Analysen vorangetrieben werden, scheint es hilfreich, noch einmal genauer zu schauen, wie sich Forschungsaktivitäten und die starken Bestrebungen der chinesischen Regierung bzw. der Shanghai Erziehungskommission SEK, Unterrichte und Schule so zu reformieren, so dass sie den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Modernisierungsprozess unterstützen können, in der Erstellung und Nutzung von Schulbüchern ihren Niederschlag gefunden haben. Die enge Verzahnung von staatlicher Steuerung und marktwirtschaftlich eingeordneter Buchproduktion ist am Beispiel des SEK oben bereits beispielhaft gezeigt worden. Es ist für die Analyse der Bücher aber hilfreich, noch genauer zu verstehen,

- wie insbesondere von Seiten der Forschung und der Reformprogramme die allgemeinen Reformziele in Ansprüche an die Schulbücher übersetzt worden sind,
- wie die Steuerung des Schulbuchegebots erfolgt und

- wie die Fortschritte im Lehrmittelangebot in bisherigen Untersuchungen eingeschätzt werden

Eine abgeschlossene staatliche Reformmaßnahme, die hier erwähnenswert ist, datiert aus dem Jahr 2001. Sie ist teilweise bereits oben (vgl. Kap. 2) angesprochen worden, um das Verhältnis von zentralen und dezentralen Reformaktivitäten in China etwas zu charakterisieren. Es handelt sich um den von der Abteilung der beruflichen und Erwachsenenbildung des Erziehungsministerium im April 2001 erlassenen am *“21. Jahrhundert orientierten Aktionsplan zur Reform der Curricula und Entwicklung der Schulbücher in der Berufsbildung“*.

Dieser Aktionsplan beinhaltet die Leitgedanken, das Ziel und die wesentlichen Maßnahmen dieser Reform und die damit verbundene Gestaltungen. Besonders betont werden auch hier der intendierte Umbau der Curricula zu einem systematischeren System mit der kriteriengebundenen Einrichtung von Fachrichtungen und der Anspruch, das Curriculum mit einer modernisierte Lehre möglichst völlig zu füllen. Kennen gelernt haben wir auch bereits das Ziel, Schüler über Unterricht mit Kompetenzen auszustatten. Auffällig ist in diesem Plan aber der Hinweis, dass die qualitative Füllung nicht nur aus den Anforderungen der Arbeitsplätze und den gesellschaftlichen Entwicklungen abgeleitet werden soll, sondern dass auch die Individualität der Lerner zu berücksichtigen ist. Möglicherweise ist damit aber wieder nur gemeint, dass es annahmegemäß „gute“ und „schlechte“ Lerner gibt und dass dafür unterschiedliche Curricula und Arbeitsweisen einzubeziehen sind.

Sehr deutlich ist in jedem Fall die Vorgabe, die Implementierung der Curricula und Lehre mit der Entwicklung geeigneter Schulbücher zu verkoppeln. Es ist davon die Rede, für die verschiedenen Fächer und Fachrichtungen über 1000 unterschiedliche Schulbücher als Vorbilder zu verfassen, die neues Wissen, neue Technologien und Methoden zeitnah einbeziehen. Die Schulbücher sollten zudem möglichst eine CD-Rom enthalten, die ergänzend zum Buchtext Bilder, Videos aus der Arbeitswelt, Lösungen zu Übungs- oder Hausaufgaben u. ä. enthalten können. Um den „Aktionsplan“ erfolgreich durchzuführen, werden ein „Instruktionskomitee zum Lehren“ und ein „Überprüfungskomitee für die Schulbücher“ für die mittlere Berufsbildung in China vom Bildungsministerium eingerichtet. Zugleich wird ein „Fond“ für die Reform der Curricula und für die Entwicklung der Schulbücher gegründet.

Nur noch gestreift werden soll das im letzten Kapitel bereits vorgestellte Reformprojekt NCR („neue Curriculumreform“), das von 2004 – 2007 in Shanghai sehr bedeutend war. Neben einer Betonung, dass das Lernen erstens aufgabenorientiert und zweitens kompetenzorientiert erfolgen sollte, war drittens die Notwendigkeit gesehen worden, neue Schulbücher für die Unterrichte verfügbar zu haben. Dazu war ein Verfahren implementiert worden, das einerseits über staatlich berufene Arbeitsgruppen Schulbuchkriterien für eine Fülle von Fächern vorgibt, zugleich aber den Schulbuchverlagen viel Initiative lässt und darauf baut, dass Empfehlungen, die dann

für bestimmte Bücher ausgesprochen oder ihnen verweigert werden, die Verbreitung einzelner Lehrwerke steuern.

Die kritische Auseinandersetzung mit diesem recht ambitionierten Reformkonzept war oben (vgl. Kap. 2) zwiespältig ausgefallen. Den nachvollziehbaren Bemühungen um größere Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Unterricht stand der Eindruck entgegen, dass beides sich etwas im Methodischen verliere, sich letztlich doch auf einen speziellen Arbeitsplatzbezug verenge und insgesamt kein ganz klares Profil erkennbar werde – vielleicht deshalb, weil die verwendeten Kriterien nicht paradigmatisch gefüllt werden.

Einen etwas genaueren Einblick gewähren vielleicht zwei Beispiele für die Schulbuchgestaltung aus der mittleren Phase des Projekts. 2006 sind als ein Resultat dieses Projekts „(2004-2007)“ (SEK[2004] Num. 21) „die 50 fachlichen Lehrkriterien für middle Berufsbildung in Shanghai“ erschlossen worden. Und für jede Fachrichtung sind darin auch spezifische Anforderungen an die einschlägigen Lehrmittel enthalten. Zu den Fachrichtungen gehören auch drei Fachrichtungen, die dem kaufmännischen Bereich zugerechnet werden (und keine direkte Entsprechung im deutschen Berufsfeld für Wirtschaft und Verwaltung haben – wie auch die gemeinten Arbeitsplätze keine große Überschneidung zu den deutschen Berufen haben): Finanzwirtschaft/Finanzwesen, Internationaler Handel und Management, Dienstleistungen im Hotel/Hotelkaufmann. Aus den beiden erstgenannten Fachrichtungen soll jeweils ein Curriculum herausgegriffen und es soll wiedergegeben werden, welche Anforderungen an die Lehrmittel jeweils gestellt werden. Da sich die Kriterien bei den verschiedenen Curricula ähneln, sind die Beispiele durchaus repräsentativ.

Angemerkt sei, dass man sich diese Curricula als fachlich schmaler vorstellen muss als im deutschen Bildungssystem der Fall ist. Man muss sich darunter eher einen Lehrgang oder ein Lernfeld innerhalb eines Rahmenlehrplans vorstellen.

1) Curriculum: ‚praktische Verfahren des internationalen Handels‘

Anforderungen an die Lehrmittel (in sinngemäßer Wiedergabe)

- Das Lehrmittel muss die Vorgaben des Lehrplans berücksichtigen.
- Das Lehrmittel soll sich an sich an aktuellen Arbeitsaufgaben der Praxis orientieren [anstelle bloßer Arbeitsprozessorientierung].
- Das Lehrmittel soll viele verschiedene methodische Möglichkeiten berücksichtigen, z.B. Videos, aktuelle Ablaufdiagramme zu Handlungen und Vorgängen, praktische Fälle, simulative Kontexte und Hausaufgaben (zur Bearbeitung außerhalb des Unterrichts). Es soll einen Wissensaufbau haben, der dem Prinzip „vom Einfachen zum Komplexen“, aber auch der Strukturierung entlang der Arbeitsabläufe Rechnung tragen soll, wobei die Verträglichkeit dieser beiden Prinzipien unterstellt wird, so dass die Schüler durch unterschiedliche Aktivitäten die grundlegenden berufliche Kompetenzen erwerben, die Vertragsausgestaltungen im internationalen

Handel¹⁷ (Internationale Handelsklauseln) sinnvoll auf ihre konkreten Arbeitsinhalte zu beziehen.

- Das Lehrmittel soll die Nachhaltigkeit des Lernens betonen. Es soll möglichst vermeiden, die berufliche Kompetenzen einfach als reine Bedienungsfertigkeiten anzusehen. Gleichzeitig soll es die Zukunftsorientierung beachten, indem es die Entwicklungstendenzen dieses Fachgebiets, das Neue an Wissen, Technik und Methoden einbezieht.
- Das Lehrmittel soll sich an den Schülern orientieren. Die Texte und Beschreibungen sollen einfach und klar sein, die Lerninhalte sollen Anschaulichkeit aufweisen und die Schwerpunkte sollen betont werden, gleichzeitig sollen die Aktivitäten und Motivation der Schüler angeregt werden.
- Die Konzeption der Aktivität im Lehrmittel soll die Durchführbarkeit berücksichtigen.

(BÜRO FÜR DIE CURRICULUM- UND LEHRMITTELREFORM DER MITTLEREN BERUFSBILDUNG IN SHANGHAI (verkürzte als BCL) (04. 2006). Anweisung zur Zusammenstellung der fachlichen Lehrpläne für die Berufsbildung in Shanghai, In: Anhang 6: 28)

Auch diese Zusammenstellung von Kriterien zur Schulbuchgestaltung erzeugt Ambivalenzen. Zwar werden Kompetenzentwicklungen und Nachhaltigkeit eines Lernens gefordert, das bloße Bedienungsfertigkeiten überschreiten soll. Aber zum einen bleiben alle Aussagen über das, was Schüleraktivität meint und wie sie zu den Kompetenzen steht, sehr blass und erschöpfen sich auch hier in methodischen Vorschlägen. Zum anderen ist im Hinblick auf die Incoterms überhaupt nicht klar, was hier mit den angestrebten Kompetenzen der Lerner gemeint ist: Sie werden später absehbar derartig weitreichende Verträge im internationalen Handel für ihren Arbeitgeber nicht abschließen. Es verfestigt einmal mehr der Eindruck, dass bezüglich des Kompetenzbegriffs sehr diffuse Vorstellungen vorliegen bzw. unter Verwendung dieses Begriffs eigentlich Richtungskämpfe ausgetragen werden.

2) Curriculum: ‚Arbeit am Bankschalter‘

Anforderungen an die Lehrmittel

- Das Lehrmittel muss die Vorgaben des Lehrplans berücksichtigen.

¹⁷ Gemeint sind hier die Incoterms, die im Zentrum dieses Curriculums stehen. „Die Incoterms sollen vor allem die Art und Weise der Lieferung von Gütern regeln. Die Bestimmungen legen fest, welche Transportkosten der Verkäufer, welche der Käufer zu tragen hat und wer im Falle eines Verlustes der Ware das finanzielle Risiko trägt. Die Incoterms geben jedoch keine Auskunft darüber, wann und wo das Eigentum an der Ware von dem Verkäufer auf den Käufer übergeht. Auch Zahlungsbedingungen und Gerichtsstand werden über sie nicht geregelt.“ vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/INCOTERMS> (Zugriff 1.12.2008)

- Das Lehrmittel soll sich an sich an aktuellen Arbeitsaufgaben der Praxis orientieren [anstelle bloßer Arbeitsprozessorientierung]. Die Auswahl und Darbietung der Lehrstoffe soll sich an den praktischen Schalteraufgabe in der Bank orientieren und die Anforderungen von Qualifikationszertifikats berücksichtigen. (Um ein bestimmtes Zertifikat oder ein Bündel von arbeitsplatzrelevanten Zertifikaten zu bekommen, hat man nicht nur einige einschlägige schriftliche Tests zu bestehen, sondern muss auch bestimmte Fertigkeiten nachweisen. Für Zertifikat gelten letztlich andere Bestimmungen. Das Verhältnis zwischen dem, was das Zertifikat dokumentieren soll, und dem, was die Schulbücher an Kompetenz aufbauen wollen, wird heute von vielen als problematisch empfunden. Diese Frage soll hier aber nicht vertieft werden.)
- Die Lerninhalte sollen einerseits den Anwendungsgesichtspunkt berücksichtigen, andererseits „Offenheit“ zulassen, wobei nicht klar wird, worauf sie sich besonders bezieht: auf die Gestaltung des Problems, auf die Auslegung des Kontextes, auf die Vielfalt von Lösungswegen und Lösungen usw. Mit anderen Worten: Es sollen hier bei die Auswahl der Lerninhalte die folgenden zwei Aspekte berücksichtigt werden: Zum einen soll es die Inhalte enthalten, die sich auf das Training von Anwendungsfertigkeiten in den Schalterarbeit der Bank beziehen. Zum anderen soll das sich als neu Abzeichnende an Wissen, an Technik und an Methode in diesen Arbeitsbereich betont werden. Die Lehrbuchtexe sollen zudem den kognitiven Merkmalen der Berufsschüler Rechnung tragen, also die Texte und Darstellungen möglichst einfach und sehr anschaulich gestalten.
- Die Aktivität und die Motivation der Schülern sollen durch die Gestaltung des Lehrbuches angeregt werden. Das Lehrbuch soll Handlungseinheiten vorsehen, in denen Fertigkeiten trainiert werden, die den Anforderungen des Arbeitsplatzes nachgestaltet sind. Jede Handlungseinheit im Fertigkeitstraining soll möglichst praktisch anwendbar, konkret und möglichst direkt in die betrieblichen Abläufe integrierbar sein.

(BÜRO FÜR DIE CURRICULUMS- UND LEHRMITTELS- REFORM DER MITTLEREN BERUFSBILDUNG IN SHANGHAI (verkürzte als BCL) (04. 2006), Anweisung zur Zusammenstellung der fachlichen Lehrpläne für die Berufsbildung in Shanghai. In:Anhang 4: 22)

Auch hier wiederholt sich der Eindruck, dass mit den Vorgaben zwei Tendenzen zusammengebunden werden sollen, die nur schwer zu synthetisieren sind. Da scheint einerseits eine eher traditionelle Linie fortgeführt zu werden, die dem Realismus geschuldet ist, dass die Schüler beim Eintritt in die Betriebe tatsächlich (zunächst) überwiegend nur sehr einfache Arbeiten ausführen. Dem diene in der Vergangenheit u.a. ein Fertigkeitstraining, in dem es z.B. um schnelles und sicheres Abakusrechnen, um schnelles und sicheres Zählen von Geldscheinen, um schnelles und sicheres Eingeben chinesischer Zeichen in den PC ging. Zu dieser eher tradierenden Sichtweise gehört sicherlich auch das formulierte Schülerbild, das die Vermutung sehr begrenzter

kognitiver Fähigkeiten und nachfolgend geringer Motivation und bloß „konkreter“ Ansprechbarkeit pauschal unterstellt.

Die dem Schülerbild beigelegte didaktische Empfehlung – Darstellungen einfach und anschaulich zu gestalten – folgt eher dem Prinzip der didaktischen Reduktion. Dieses Prinzip gehört in das Strategiewerkzeug des instruierenden Unterrichts und ist letztlich inkompatibel mit konstruktivistischen Vorstellungen über das Lernen. Der Konstruktivismus setzt strategisch bei der Störung der vorhandenen kognitiven Strukturen an, setzt also auf den Aufbau weiterer Komplexität (und die nachfolgende Neuordnung der Strukturen). Abbruchkriterium für Versuche, den subjektiven ‚Verstehenshorizont zu erweitern, sind das emotionale oder kognitive Verbleiben der Störung, mit der Option ‚irgendwann‘ und ‚irgendwie‘ durch neue Störungen das erreichte Verständnis weiter auszubauen. Der Gesichtspunkt der didaktischen Reduktion hat hier gar keinen Platz und macht keinen Sinn. Es wird in konstruktivistischer Perspektive ja gerade nicht vom Stand der fachwissenschaftlichen Erkenntnis auf den nur mäßig verständigen Schüler herunter geschaut und gefragt, wie das große (in der Wissenschaft) Erkannte so beschnitten werden kann, dass man es im kleinen Kopf der Lerner unterbringen kann, sondern es wird nach Möglichkeiten gesucht, den schon vorhandenen Reichtum der Schüler so weiterzuentwickeln, dass die Anschlussfähigkeit an die komplexen Erkenntnisse erhöht wird. Vor diesem Hintergrund scheint didaktische Reduktion vor allem ein Verfahren, bestimmte Aussagen so merkfähig zu machen und in der Weise als ‚relevant‘ zu markieren, dass Schüler sie gut memorieren und reproduzieren können. Und insofern folgen die Vorgaben zur Schulbuchgestaltung hier sehr tradierten Vorstellungen über das Lehren und Lernen.

Aber es gibt auch Hinweise, dass Reformvorstellungen in den Vorgaben ihren Niederschlag finden. In die Ausbildung soll offenbar auch die Auseinandersetzung mit neuen Entwicklungen in der Arbeitswelt, in der Technik wie in den Arbeitsvollzügen, eine Rolle spielen. Man kann das so verstehen, dass hier verstehend etwas gelernt werden soll, eine Grundlage, die es den Lernern erleichtert, sich in der Arbeitswelt weiterzuqualifizieren und sich anspruchsvollere Arbeitsplätze zu erschließen. Das liegt ja zugleich im Interesse der Betriebe, die im Reformprozess immer wieder betont haben und betonen, dass die steigenden Ansprüche an den Arbeitsplätzen durch eine gehaltvollere Ausbildung in den berufsbildenden Schulen beantwortet werden müsse.

Es wird im Rahmen der hier durchgeführten Untersuchung zu prüfen sein, wie diese Gestaltungskriterien tatsächlich ausgelegt werden. Und es wird dabei auch zu analysieren sein, inwiefern es gelingt, die heterogenen Kriterien ‚unter einen Hut‘ zu bekommen.

Die zwiespältigen Eindrücke verwischen sich nicht, wenn man sich die etwas ausformulierten Ansprüche der NCR an die Schulbücher in der Berufsbildung ansieht. Die Gesichtspunkte passen zwar zu den anderen Reformteilen, verleihen der Diskussion aber nur unerheblich mehr Tiefe. Folgende Punkte werden hervorgehoben:

- Die Inhalte der Schulbücher sollen sich an den Anforderungen der Arbeitsstellen und der Gesellschaft orientieren sowie sich dem Markt zuwenden. Die Erhöhung der Schülerkompetenzen ist als Leitidee anzusehen. Die Schulbücher sollen einmal die Grundlagen legen, dass die Schüler mit der künftigen Entwicklung der Arbeitsplätze mithalten können. Sie sollen aber auch die Grundlage für die Schüler schaffen, die später noch studieren wollen.
- Die Schulbücher für die mittlere Berufsbildung sollen auf das regional Spezifische von Shanghai sowie auf die aktuelle Periode eingehen und somit die Besonderheit der Berufsbildung ‚hier und heute‘ berücksichtigen. Die Lehrmittel sollen verschiedene Arten von Information enthalten. Das bedeutet, dass sie einerseits ein eigenes, einheitliches, fachinhaltlich (und arbeitsplatzbezogen) fokussiertes System der Gestaltung verwenden sollen. Andererseits sollen sie eine Verbindung zur allgemeinen höheren Bildung aufweisen, so dass sie nicht nur die Anforderungen der Arbeitsstellen, sondern auch die weiteren ganzheitlichen Studienwünsche der Schüler befriedigen.
- Die Schulbücher sollen sich auf die Eigenschaften und Leistungsfähigkeit der Schüler einstellen, die die mittleren Berufsschulen besuchen. Im Hinblick auf die fachlichen Schulbücher fordert die NCR: *„dass sich die Inhalte der Schulbücher sowohl der Gesellschaft, dem Leben und der Situation der Schüler nähern sollen als auch neues Wissen, neue Technik, neue Technologien und neue Methoden widerspiegeln. Sie sollen auch die Motivation der Schüler berücksichtigen, so dass unter ihrer Anleitung **der Schüler lernen möchte, lernen kann, gerne lernt und zum Lernen befähigt wird.**“*
- Wegen des zentralen Ziels, Berufsbildung zu betreiben, was in die Nähe von (lokalem) fachlichem Wissen und fachlicher Geschicklichkeit gerückt scheint, sollen die theoretischen Inhalte der fachlichen Schulbücher vereinfacht und die praktische Handhabungen verstärkt werden. Daneben sollen die sogenannten „praxisbezogenen“ und „fallbezogenen“ Schulbücher aktiv erforscht und erschlossen werden.

Diese Gesichtspunkte wirken einerseits sehr einladend: man nehme hier zum Beispiel die Quintessenz im dritten Punkt. Auf der anderen Seite wiederholen sie die merkwürdige Dualität von engem „theorielesem“ Arbeitsplatzbezug und Förderung der Studierfähigkeit. Es finden sich kaum Hinweise, wie sich die NCR hier eine Harmonisierung der Ansprüche vorstellt.

Vergleicht man diesen Eindruck zu diesem bis 2007 festgeschriebenen Reformansatz in Shanghai mit einigen etwa zeitgleichen Urteilen über die faktischen oder erwünschten Entwicklungen im Bereich der Schulbücher, so sind zunächst einmal erstaunlich, dass es bereits vor dieser Maßnahme Einschätzungen und – mehr noch – Empfehlungen aus der Forschung gab, die mehr Klarheit hätten bringen können – auch wenn die Forschungen sich nicht speziell auf Berufsschulbücher, sondern auf die Bücher allgemeinbildender Schulen beziehen. Man denke hier z.B. an die Arbeiten von **LI**

QILONG (2003: 27-28), der an der in Fragen der Pädagogik und Didaktik angesehenen Pädagogische Universität Huadong tätig ist. LI QILONG trug damals folgende Punkte vor:

- Die Gestaltung der Schulbücher *soll* sich an den pädagogischen Prinzipien der „Schülerorientierung, Lebensorientierung, Gesellschaftsorientierung“ ausrichten. Damit ist gemeint, dass die Konzeptionen der Schulbücher sich nicht nur an der alltäglichen Lebensumwelt und Lebenserfahrung der Schüler orientieren *sollen*, sondern daneben auch die gegenwärtigen sozialen Probleme aufzeigen. Des Weiteren *soll* das Schulbuch über die realen Gegebenheiten in der Entwicklung der Technik informieren sowie sich für die tatsächliche Situation der modernen Produktion und für die wirtschaftlichen Institutionalisierungen interessieren.

Dass diese Forderung sich weit von dem entfernt und ungleich ambitionierter ist als das, was im letzten Spiegelstrich der NCR-Kriterien aufgeführt ist, die „Vereinfachung oder Streichung“ von theoretischen Informationen und der enge Arbeitsstellenbezug nämlich, ist offenkundig.

- Die Funktion der Schulbücher besteht darin, dem Schüler zu dienen und ein vom Schüler genutztes Instrument zu werden. Daher *können* sie dem Schüler helfen, sich von dem passiven Lernen zu entfernen. Das Lernergebnis hängt nicht nur von dem Lehrfähigkeiten des Lehrers ab, sondern auch vom selbstgesteuerten Lernen der Schüler.
- Die Schulbücher *sollen* die Erhöhung der Kompetenzen der Schüler fördern und dazu führen, dass die Schüler selbständig lernen. Solche Kompetenzen und Gewohnheiten *können* ermöglichen, dass Schüler das lebenslange Lernen besser gelingt und sie mit dem ständig neuen Wissen umgehen können.
- Ein Schulbuch *sollte* so angelegt sein, dass die Schüler in eine aktive Auseinandersetzung mit den Texten und sonstigen Informationen gezogen werden. Die Schüler erfahren so Selbstverantwortung sowie Selbstwirksamkeit und verstehen es, selbstgesteuerte zu lernen. Auf diese Weise gewinnt zudem der Lehrer dadurch Zeit, dass er weniger Instruktionen und Erklärungen im Frontalunterricht geben muss und sich so stärker einzelnen Schülern zuwenden kann. Außerdem meint der Verfasser, dass so für die Lehrkraft Zeit gewonnen werde, die sie nun in „Unterrichtsforschung“ stecken könne, was der Qualität des Unterrichts zusätzlich zugute komme.
- Schließlich *sollen* die Verfasser nicht nur eine Menge Erkenntnisse und die Kunstfertigkeit besitzen, die Erkenntnisse zu artikulieren, sondern sie *sollten* auch die grundlegenden Theorien der Pädagogik, Didaktik und Psychologie kennen, um ihre Ideen für die Schüler verstehbar zu machen.

Alle diesen Forderungen ist gemeinsam, dass sie vermutlich nicht formuliert und betont würden, wenn die Schulbücher die Erwartungen bereits erfüllen würden. Allen

Beurteilungen liegt ein eher konstruktivistischer Geist zugrunde und die aus ihm geborenen Einschätzungen weichen deutlich von den Vorschlägen ab, die wir in den Reformpapieren der Zentralregierung und der SEK kennen gelernt haben.

Die hier zusammengetragenen Forderungen können als Hinweis gedeutet werden, dass seit Beginn der Bildungsreform die Diskussionen und Forschungen über das Schulbuch immer weiter vertieft worden sind und auch positive Auswirkungen nach sich gezogen haben. LIN DEFANG, die Leiterin des Büros für Curriculum- und Lehrmittelreform für die mittlerer Berufsbildung¹⁸, hat die aktuelle Situation der Schulbücher wohl treffend charakterisiert: „Obwohl durch diese Curriculumreform die „Kompetenzorientierung“ festgelegt und der traditionelle Fächerkanon der Curricula und Lehrmittel zu einem bestimmten Teil durchbrochen wurde, verkörpern die neuen Schulbücher dieses Prinzip noch nicht effektiv und zeigen nach wie vor die Tendenz zur Fächerstruktur“.(vgl. LIN DEFANG 2006. Nr(11): 15) Die Funktionen, Inhalte und Forderungen der fundamentalen Curricula stellen nach ihrer Ansicht die Eigenschaften der mittleren Berufsbildung nicht ausreichend dar, was dann auch seinen Niederschlag in den Lehrmitteln findet. Als wichtigste Kritikpunkte wird neben der Nachahmung ausländischer Curriculummodelle der Mangel an eigenen, auf die chinesischen Verhältnisse zugeschnittenen Curriculumtheorien und Praxismodellen angesehen (vgl. LIN DEFANG. 2006 : 12). Insbesondere ist der Erforschung des Schulbuches bzgl. der Schul-, Unterrichts-, Lehrer- und Schülerebene nicht ausreichend Beachtung geschenkt worden. (vgl. LIN DEFANG 2006. Nr(11): 15)

3.1.2 Zwischenauswertung

Kommt man nochmals auf die eingangs des Kapitels eingeführten Fragestellungen zurück, nämlich genauer zu verstehen,

- wie insbesondere von Seiten der Forschung und der Reformprogramme die allgemeinen Reformziele in Ansprüche an die Schulbücher übersetzt worden sind,
- wie die Steuerung des Schulbuchegebots erfolgt und
- wie die Fortschritte im Lehrmittelangebot in bisherigen Untersuchungen eingeschätzt werden,

dann zeigt sich, dass zum ersten Aspekt keine detaillierten Informationen gewonnen werden konnten, dass der zweite Aspekt hier nicht angesprochen war und dass zum dritten Aspekt tendenziell eher die Einschätzung überwog, trotz einiger Verbesserungen noch keinen großen Durchbruch erzielt zu haben.

¹⁸ Das Büro für Curriculum- und Lehrmittelreform für die mittlerer Berufsbildung in Shanghai ist eine Unterabteilung des SEK und maßgeblich verantwortlich für die Reformen in den beruflichen Schulen in Shanghai.

3.2 Schulbuchtypen

Schon an dieser Stelle scheint es bedeutsam darauf hinzuweisen, dass der Umgang mit den Inhalten wenig einheitlich und davon beeinflusst sein könnte, wer der Produzent des Mediums ist. Bei einer Sichtung der Schulbücher, die in chinesischen Schulen zum Einsatz kommen, stößt man in den kaufmännischen Schulen letztlich auf drei Typen von ökonomischen (bzw. kaufmännischen) Schulbüchern:

- Da gibt es erstens jene ökonomischen (oder kaufmännischen) Schulbücher, die direkte Übersetzungen westlicher Schulbücher darstellen. In diesen Typen von Schulbüchern scheinen besonders solche Werke einbezogen zu sein, die im Sinne einer fachwissenschaftlichen Systematik relativ deutlich gegliedert und vollständig sind. Der Anspruch zielt wohl darauf, den Lernenden einen Überblick über den (internationalen) Stand der Disziplin zu geben – zumindest auf irgendeinem Kompendienniveau.

Ein Problem könnte dann darin bestehen, dass derartige Übersetzungen unter fachlichen Gesichtspunkten Themen und Inhalte enthalten, die auf westliche Situationen abgestimmt sind oder auf solche Modellierungen von Welt zurückgreifen, die im Stile der Modellökonomie das Handeln in der Marktwirtschaft sehr idealisiert beschreiben. Das würde dann nicht nur Fragen der fachlichen Adäquanz aufwerfen, sondern unter den pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten auch die Frage aufwerfen, ob damit die motivationalen Voraussetzungen und das Vorwissen der chinesischen Lernenden angemessen berücksichtigt werden. Somit ist bei Werken dieser Schulbuchgruppe u.a. stets zu prüfen, ob die Darstellungen sich der besonderen Situation Chinas anpassen.

Mit Rückgriff auf die theoretische Diskussion und Forschungsergebnisse zu handlungsorientierten Unterrichten in der Berufsbildung ist diese Konzeption an einigen kaufmännischen Berufsschulen in Shanghai erprobt worden. Die praktischen Ergebnisse der Umsetzung entsprachen aber nicht dem theoretisch Erwarteten. Die größte Schwierigkeit und das hauptsächliche Problem, welches im Durchführungsprozess des handlungsorientierten Unterrichts auftrat, bestanden darin, die Lerngegenstände in eine dem Unterricht angemessenen Form zu bringen. (vgl. JIANG NAIPING. 2002: 22) Um dieses Problem zu lösen, entschieden sich die Befürworter der Reform ausländische Schulbücher als mögliche Beispiele heranzuziehen. Besonders die wirtschaftlichen Schulbücher aus Deutschland wurden als Beispiele genutzt. Das verwundert nicht sehr: Die deutsche Berufsbildung ist in China sehr bekannt und es existieren viele chinesisch-deutsche Forschungsprojekte im Bereich der Berufsbildung. Somit sind viele deutsche Schulbücher (z.B. *Wirtschaftslehre für Berufsfachschulen von Heinemeier, Limpke, Jecht aus dem Winklers Verlag, Gebrüder Grimm Darmstadt*,) und Lehrtexte übersetzt worden und als hauptsächliche Lehrbücher in einigen ausgewählten Berufsschulen eingesetzt worden. Die Ergebnisse dieser Übertragung von deutschen Schulbüchern in die chinesische Berufsschule sind zwiespältig: obwohl einige übersetzte Bücher existieren, welche an den chinesischen Berufsschulen benutzt

werden könnten, änderte sich die Funktion des Schulbuches im Unterricht nicht.¹⁹ Des Weiteren gibt es einen relativ großen Teil an deutschen Schulbüchern, die sich nur unzureichend auf die Situation beziehen lassen: Es gibt eben zwischen Deutschland und China markante Differenzen im Staatsaufbau und in den wirtschaftspolitischen Zielen sowie Konzepten und natürlich weichen die Alltagswelten deutlich voneinander ab. Aus diesem Grunde führte auch der Einsatz dieser Bücher nicht die gewünschten Resultate herbei.

- Zweitens gibt es den Typus von kaufmännischen Schulbüchern, bei denen Fachleute, die durch eine ältere chinesische Sicht auf die Dinge geprägt scheinen, oder Lehrer die Verfasser sind, wobei manche Verfasser sogar eher für den eigenen Gebrauch bzw. den Einsatz in der eigenen Schule zu schreiben scheinen. In Bezug auf diese Schulbuchgruppe existiert – wie Kontext der Diskussion über das staatliche Reformhandeln bereits deutlich wurde (vgl: Kap.2) – die Vermutung, dass sich Darstellungen stark an früheren Behandlungen ökonomischer Sachverhalte orientieren und insofern wegen der besonderen Entwicklungsgeschichte der Wirtschaftslehre in Chinas überkommene Stoffbehandlungen lediglich tradieren.²⁰ Das lässt erwarten, dass die Inhalte der Schulbücher eher spezifisch fragmentarisch sind und sie einen Mangel bezüglich einer systematischen, vollständigen Analysestruktur zu bestimmten wirtschaftlichen Gegenständen aufweisen.
- Daneben lässt sich eine dritte Schulbuchgruppe ausmachen. Hier findet man eine besondere Autorengruppe, die mit dem internationalen Diskussionsstand in der Ökonomik vertraut ist, die auch die gegenwärtige wirtschaftliche Situation in China kennen und gleichzeitig der chinesischen Sprache mächtig sind. Hier ist zu vermuten, dass die Bücher im Vergleich mit den Werken der anderen zwei Schulbuchgruppen besser an die Erwartungen angepasst sind, den Reformprozess in den Schulen und Unterrichten zu unterstützen. Jedoch ist die Anzahl dieser Bücher eher als gering zu bezeichnen.

Obwohl diese Gruppierung von kaufmännischen Schulbüchern offensichtlich die Entwicklung von Analysegesichtspunkten begründet zulässt, soll nachfolgend mit davon abweichenden Typisierungen gearbeitet werden. Die vorgestellte Typisierung ist nämlich weder in der Lage, den Schulbuchmarkt von der Seite der Organisation der Buchproduktion her differenziert zu erfassen, noch die Interessen und Steuerungen der staatlichen Akteure im Schulbuchmarkt zu berücksichtigen. Aus diesem Grunde soll eine etwas detailliertere Typisierung vorgeschlagen werden, die Aspekte des staatlichen Handelns und Aktivitäten einzelner Produzenten einbezieht. Das erlaubt zugleich die

¹⁹ Entsprechende Lehrerurteile finden sich in den Interviews von ZHENG JIANPING 2005: 205-206

²⁰ Es scheint für viele Autoren dieser Gruppe typisch, dass sie ihr ökonomisches und soziales Grundlagenwissen in Zeiten der Planwirtschaft erhalten haben und dass dieses Wissen nur punktuelle und unsystematisch an die veränderte Situation angepasst wurde. Da diese Personen gleichwohl Schulbuchautoren sein möchten, spiegeln die Werke etwas diesen biografischen und zeitgeschichtlichen Hintergrund.

Betrachtung nachfolgend einzuschränken, indem der aktuell vitalste Bereich der Schulbuchproduktion für die Untersuchung ins Zentrum gerückt wird.

3.2.1 Kategorisierung der vorliegenden kaufmännischen Schulbücher in der Berufsbildung

Es ist ausführlich gezeigt worden, dass die Reformen der chinesischen Gesellschaft und Wirtschaft einen starken Veränderungsdruck auf die berufliche Bildung erzeugt haben und zumindest in der Politik die Berufsbildung eine starke Aufwertung erfahren hat. Im Sog dieses Veränderungsdrucks ist es zu diversen Forschungen über berufliches Lernen gekommen, zu staatlichen Reformkonzepten und auch zu Initiativen, die einschlägigen Schulbücher zu verbessern und zu verbreiten. Tatsächlich ist aufgrund dieser Bemühungen in China ein relativ ‚vollständiges‘ Schulbuchsystem für die Berufsbildung entstanden. Aufgrund dessen und beeinflusst durch die Beteiligung verschiedener Akteure, die etwas initiieren, auswählen, empfehlen usw. lassen sich gegenwärtig auf dem Markt fünf unterschiedliche Schulbucharten für die Berufsbildung identifizieren, welche von den Schulen genutzt werden können.

- Da sind zunächst die vom Staat geplanten Schulbücher zu beachten. Sie sind im vorstehenden Kapitel zwei bereits erwähnt worden. Es wurde dort das am 24.12.1998 vom chinesische Bildungsministerium in die Welt gesetzte Projekt erwähnt, jener „am 21. Jahrhundert orientierte Aktionsplan zur Förderung der beruflichen Bildung“ (folgend als „21JAP“ abgekürzt). Aufgrund der Entwicklungsanstrengungen wurden sehr viele Schulbücher für die berufliche Bildung produziert und veröffentlicht. Diese Menge von Schulbüchern bekam den Namen „die vom Staat geplanten Schulbücher“, da sie von Anfang bis Ende vom staatlichen Bildungsministerium geplant und finanziert wurden. Ja, selbst die Ausarbeitung der Gestaltungskriterien für die Lehrmittel sowie der Vertrieb der Schulbücher lag in der Hand des Staates. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass sich diese Schulbücher bevorzugt auf die allgemeinen Fächer wie z.B. Chinesisch, Mathematik, Englisch, etc konzentrieren und nicht alle Curricula abdecken, die im kaufmännischen Fachgebiet eingerichtet worden sind.
- Als eine zweite Gruppe kann man die vom staatlichen Bildungsministerium zwar nicht erstellen, aber empfohlenen Schulbücher ansehen. Da die Entwicklungsarbeiten zu Lehrmitteln in der Berufsbildung im Rahmen des „21JAP“ nicht alle Bereiche oder Fachgebiete der Berufsbildung abdecken konnten, entstand hier ein Arbeitsfeld für andere Autoren und – insbesondere – Wissenschaftler aus anderen Berufsbildungsgebieten. Der Anstoß ging auch hier wieder von den starken ökonomischen Veränderungen und den sich beschleunigt ändernden Arbeitsplätzen und Arbeitsplatzinhalten aus. Für die Vorbereitung der Jugendlichen auf diese veränderte Arbeitswelt benötigten die Schulen einfach neue Materialien. Finanziert wurden diese Vorhaben aus

verschiedenen staatlichen Quellen. Im Ergebnis wurden: viele berufliche Schulbücher veröffentlicht. Zweifellos hatten einige neu veröffentlichte Schulbücher eine hohe Qualität WANG JIPING²¹ (2004: 51)

Diese Gruppe von Schulbüchern löste einerseits die damaligen Probleme, dass einigen Fachgebieten passende Schulbücher fehlten. Zugleich passten sich diese Bücher sehr geschmeidig den wechselnden Anforderungen in der Berufsbildungsreform an. Eine staatliche Einflussnahme wurde über eigens geschaffene Ausschüsse zur Beurteilung der Bücher erreicht, welche das Bildungsministerium einsetzte. Auf Antrag der Verfasser konnte ein angefertigtes Werk von dem Ausschuss in „die von dem Staat empfohlenen Schulbücher“ aufgenommen werden, was den Absatz des Buchs natürlich begünstigte. Diese Praxis scheint es bis heute zu geben.

- Weiterhin sind regional „zertifizierte“ Schulbücher zu beachten, im Rahmen dieser Untersuchung, die sich auf die Situation in Shanghai konzentriert, also die von der SEK organisierten und zusammengestellten Schulbücher. China ist ein sehr großes Land und die Wirtschaft entwickelt sich in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich. Es zeigt sich eine große Spreizung in den ökonomischen Entwicklungsgeschwindigkeiten. Das erhöht die regionalen Differenzen zwischen jeweils dominanten Gewerben, Arbeitsplätzen und beruflichen Anforderungen. Shanghai ist das größte Zentrum für Finanzen und Handel in China. Entsprechend sind die beruflichen Profile und Arbeitsplatzangebote in Shanghai deutlich anders als die in fast allen anderen Städten Chinas.

Um dieser konkreten Situation in der Entwicklung der Berufe und Arbeitsplatzstruktur in Shanghai Rechnung zu tragen, organisierte die Stadtregierung in Shanghai ein eigenes Handlungspaket und setzt auch Forschungs- und Arbeitsprojekte zur Konstruktion von berufsbildenden Lehrmaterialien in Gang. Im vorstehenden Kapitel ist z.B. ausführlich über den „Aktionsplan zur Vertiefung der Curriculum- und Lehrmittelreform in der mittleren Berufsbildung in Shanghai (2004-2007“ (NCR) berichtet worden, der zu diesem Maßnahmenpaket gehört. Als Folge dieser Entwicklungsarbeiten sind weitere Schulbücher für die kaufmännischen Bereiche veröffentlicht worden. Diese Gruppe von Schulbüchern hat den Namen „die von der SEK organisierten und zusammengestellten Schulbücher“ erhalten. Die Empfehlung und der Einsatz dieser Bücher beschränken sich normalerweise auf Shanghai, weil die Materialien eben besonders die ortstypischen Merkmale der Arbeitsplatzangebote und beruflichen Anforderungen vor Augen haben.

- Und dann sind da noch die diversen Listen mit den von der Berufsschule selbst zusammengestellten Schulbücher zu erwähnen. Jede Berufsschule besitzt ihre

²¹ Wang Jiping ist als stellvertretender Abteilungsleiter in der Abteilung Berufs- und Erwachsenenbildung im Bildungsministerium in Beijing tätig.

eigenen fachlichen Besonderheiten und Profile. Und auch die Schüler in einzelnen Schulen unterscheiden sich in charakteristischer Form. Deshalb bemühen sich die Schulen um Schulbücher, die dem eigenen Profil und der eigenen Klientel Rechnung tragen. Sie organisieren daher eigene Möglichkeiten und stellen nach den Curriculumkriterien der SEK bestimmte Schulbücher zusammen. Die Benutzung solcher Schulbücher beschränkt sich der Idee nach nur auf die entsprechende Schule. Dieses sind die „von Berufsschulen selbst zusammengestellten Schulbücher“.

- Und dann gibt es noch Bücher, die nicht in Schulen verwendet werden, die aber zu keiner der zuvor beschriebenen Gruppen gehören. Man denke hier beispielhaft an Lehrbücher, die für Studierende an der Hochschule verfasst worden sind. Derartige Bücher können durchaus in beruflichen Schulen auftauchen, weil es möglicherweise für ein spezielles Fachgebiet keine speziellen Schulbücher gibt. Oder in der Verwendung derartige Bücher könnte eine Vorbereitung von Schülern auf ein nachfolgendes Studium gesehen werden etc.

Wenn man im einzelnen nachvollziehen wollte, wie die Schulen mit diesen fünf Möglichkeiten bzw. den ihnen zugrundeliegenden Listen umgehen, gäbe es ein sehr uneinheitliches Bild. Während die eine Schule vielleicht einen Wettbewerbsvorteil darin sieht, besonders auf die vom Bildungsministerium oder von der SEK zusammengestellte Liste zurückzugreifen, um auf diese Weise gegenüber der Öffentlichkeit, den Eltern und Betrieben zu dokumentieren, dass die Schule Anschluss an die allgemeine Modernisierung hält, wird man auf der anderen Seite vermutlich Schulen finden, die das gerade mit dem Hinweis vermeiden, sie seien eine besondere, eine elitäre Schule, die ihre Materialauswahl natürlich nicht am ‚gewöhnlichen Standard‘ orientiere. Dieses Phänomen wird uns später noch beschäftigen und Probleme bereiten, wenn es um die Frage geht, welche Bücher in die Analyse einbezogen werden sollen.

Das Bild erfährt aber ohnehin noch weitere Komplizierungen, wenn man sich nun noch genauer anschaut, wer die Produzenten der Bücher sind. Denn auch da kommen einige sehr unterschiedliche Akteure ins Spiel. Wie also entstehen eigentlich solche Schulbücher heute in China? Wie werden sie herausgebracht? Welche Rolle spielt dabei die Verfassergruppe? Durch welche Evaluationen oder Interventionen werden die Schulbücher verbessert? Wie führt das Schulbuch die vier anderen „Faktoren“ zusammen: Verfasser, Verlag, Lehrer und Schüler? Wie beeinflussen sie sich gegenseitig?

Diese Fragen können und sollen im Rahmen der vorliegenden nicht alle eingehend untersucht werden. Im Zentrum wird die *potenzielle* Wechselwirkung zwischen Schulbuch und Lerner stehen. Da die Wirkungen nicht ganz unabhängig davon sind, in welchen von der Lehrkraft arrangierten szenischen Milieus das stattfindet, sind auch die Lehrkräfte mit ihren Selbstkonzepten zumindest zu beachten. Die Arbeitsweise der Lehrkräfte versuchen die Schulbuchautoren zu antizipieren oder sogar durch ihr

Materialangebot und –arrangement in bestimmte Richtung zu lenken. Da nicht das *faktische* Arbeiten der Schüler mit den Schulbüchern untersucht werden soll, sondern das Potential, das die *Materialien* im Hinblick auf bestimmte Ziele enthalten, muss zumindest in den Grundzügen verstanden werden, wie die Materialien entstehen und dissimiliert werden – auch um einzuschätzen, welche Materialien in die Potenzialanalyse einbezogen werden sollen.

In anderen Worten: Manche bezeichnen die Verwendungsebene der Schulbücher als Mikroebene, welche hauptsächlich zwei „Faktoren“ beinhaltet: die Lehrer und die Schüler. *Ob das schulische Lernen erfolgreich verläuft*, hängt sehr stark davon ab, ob das Zusammenspiel der drei Elemente zielbezogen gelingt: Lehrer, Schüler und Lernstoffe – in China wird das Schulbuchinhalt häufig mit dem Lernstoff gleichgesetzt

Eine andere Ebene, die Makroebene, betrifft die Herstellung der Bücher und bezieht vor allem die Verfasser und die Verlage der Schulbücher ein. *Ob die Erreichbarkeit spezifischer Bildungsziele durch ein bestimmtes Schulbuch unterstützt wird bzw. ob Schulbücher die Curriculumkriterien effektiv verkörpern und welche Kriterien dabei bevorzugt berücksichtigt werden*, wird hauptsächlich von diesen zwei „Faktoren“ bestimmt. Die Vorliegende Untersuchung fädelt sich besonders entlang dieser Frage ein.

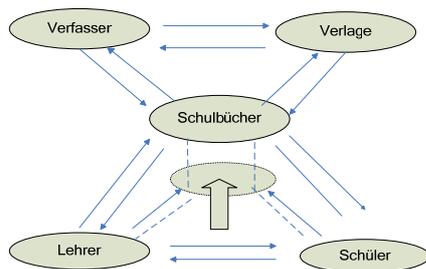


Abbildung 3: Netzdiagramm der beeinflussenden Faktoren der Schulbücher (eigene Darstellung)

3.3 Stand des Verlags

3.3.1 Verlagstypen

Die großen Veränderungen, die die Reformen in China etwa bei Unternehmen, Märkte, staatlichen Einrichtungen usw. ausgelöst haben, sind auch am Schulbuchmarkt und den Verlagen nicht spurlos vorüber gegangen. Konnte man am Ende des 20. Jahrhunderts nur sehr wenige Verlage finden, die für die Veröffentlichung der „vom Staat geplanten Schulbücher“ zuständig waren – nämlich 217 Verlage in ganz China für alle vom Ministerium geplanten Schulbücher für alle Schulformen – so existieren inzwischen über 110 Verlage, welche sich um Aufträge zur Veröffentlichung von berufsbildenden Schulbücher aus dem Projekt der „vom Staat geplanten Schulbücher“ bewerben. (GAN CHUN HUI, YHAO YINXUAN 2005. Nr(6): 23)

Diese Verlage sind zum Teil wiederum in der einen oder anderen Form mit staatlichen Stellen verbunden und beziehen aus derartigen Anbindungen dann jeweils eine bestimmte Reputation und Marktmacht. Man kann in dieser Hinsicht drei Typen von Verlagen unterscheiden, bei denen der staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Charakter dominiert. Da sind zum einen die Verlage, die dem Bildungsministerium unmittelbar unterstehen – am bekanntesten ist hier der „**Hohe Bildungsverlag**“. Zum zweiten gibt es vergleichbare Verlage bei fast jedem der anderen Ministerien der Zentralregierung. Als Hauptvertreter dieser Verlage sind z.B. der Mechanische Industrie Verlag, der Wissenschaftsverlag, der Elektronik Verlag etc zu nennen. In einer letzten Gruppe kann man die Hochschulverlage zusammenfassen. Beispiele dafür sind unter anderem der Shanghai Jiao Tong Universitäts Verlag, der Verlag für Finance and Economics der Shanghai Universität oder der Verlag für Finance and Economics der Dongbei Universität. Obwohl die Produkte dieser Verlage sich besonders an Studierende und vielleicht Wissenschaftler richten, sind sie auch für den Schulbuchmarkt beachtenswert: Einmal tauchen derartige Studienbücher auch in Schulen auf, zum anderen wird in manchen Hochschulen auch berufspädagogisch gearbeitet und Lernmaterialien können deshalb auch dort entstehen.

Des Weiteren existieren gegenwärtig neben diesen Verlagsgruppen in China auch viele private Verlage. Ein Grund besteht darin, dass die auf der Basis des erwähnten Programms, fehlende Schulbücher über staatliche Planung bereitzustellen, nur für die großen, eher allgemeinbildenden Schulfächer gilt. Das Fach Wirtschaft ist unter diesem Gesichtspunkt zu speziell und wird daher anders versorgt. Darauf kommen wir gleich zurück.

Wie bereits angedeutet, verfügt jeder dieser Verlagstypen über ganz spezifische Ressourcen und über besondere gesellschaftliche und ökonomische Macht. So wird z.B. der dem Bildungsministerium unterstehende **Hohe Bildungsverlag**, auf dem Markt von vielen als übermächtig und marktbeherrschend angesehen. Zugleich hat dieser Verlag mit dem Vertriebes von Schulbüchern über die vielen Jahre hin sehr umfangreiche praktische Erfahrungen gesammelt, weshalb er von vielen Autoren und Käufern bevorzugt wird, was wiederum seine Position im Konkurrenzkampf stärkt. (GAN CHUN HUI, YHAO YINXUAN 2005 Nr(6): 24)

In völlig vergleichbarer Weise besitzen die fachlichen Verlage, die zu den anderen Zentralministerien gehören, wegen der staatlichen Unterstützung und wegen der jahrelange gesammelten Erfahrungen eine völlig dominante Stellung bei der Veröffentlichung der fachlichen Schulbücher. In den letzten zwei Jahren haben sich diese Verlage zudem ihr Angebotsspektrum erweitert: Ergänzend zu ihrem bisherigen Kerngeschäft, der Veröffentlichung von fachlichen Büchern, treten sie als Anbieter von allgemeinen Schulbüchern auf. Die besondere Nähe aller dieser Verlage zu den Ministerien erleichtert es ihnen natürlich, ihre Produkte auf der Liste der empfohlenen Bücher zu platzieren. (GAN CHUN HUI, YHAO YINXUAN 2005 Nr(6): 24).

Gleichwohl haben auch die Hochschulverlage eine durchaus solide Stellung im Verlagswesen und im Bereich des Hochschulmarktes natürlich eine besonders starke Marktmacht. Ihre besondere Stärke ziehen sie zudem daraus, dass sie über besonders exzellente und angesehene Verfasser verfügen.

Trotz dieser Wettbewerbsverzerrungen finden auch die private Verlage ihren Platz im Schulbuchmarkt. Ihre besondere Stärke liegt, wie sich zeigen wird, in ihrer besonders flexiblen Geschäftsweise.

3.3.2 Betriebsart der Verlage bei der Veröffentlichung der beruflichen

Schulbücher

Wir haben verschiedene Gruppen von Schulbüchern kennen gelernt und die für diese Gruppierung verantwortlichen Listen und Listenersteller. Und wir haben gesehen, welche Akteure jeweils für die Produktion und den Vertrieb der Bücher zuständig sind. Was dabei noch nicht ganz deutlich geworden ist, sind die dahinter liegenden Prozesse der Herstellung der Bücher. Hinter jeder Gruppe von Büchern steckt letztlich ein eigenes Prozedere der Herstellung.

Betrachten wir zunächst einmal die Entstehung der „von dem Staat geplanten Schulbücher“. Als diese Schulbuchart kreiert wurde, entwickelten und veränderten sich der Arbeitsmarkt und die Anforderungen an die Berufsbildung sehr schnell, aber in ganz China gab es noch keine einheitlichen Vorstellungen darüber, wie die beruflichen Curricula aussehen sollten und in welchen Curriculumkriterien das kodifiziert werden sollte. Aus diesem Grund, aber auch aus lerntheoretischen, lehrpraktischen und tradierenden Gründen waren die Bücher qualitativ sehr different und im Niveau schwankend. Um hier bei den Schulbüchern für die berufsbildenden Unterrichte zu einheitlicheren Standards zu kommen, setzte das Bildungsministerium eine Reihe von Projekten zur Entwicklung „maßstabsetzender“ Schulbücher in Gang und finanzierte diese Projekte.

Die konkrete Durchführungsweise sieht folgendermaßen aus. Die Verwaltung des Bildungsministeriums ist verantwortlich für die Festlegung, die Organisation, die Überwachung, die Überprüfung und die Veröffentlichung von Informationen über die Anforderungen, Verfahren, Finanzierung usw. dieser Projekte. Die für die Projektbearbeitung eingesetzten Forschungsgruppen haben auf der Grundlage dieser Vorgaben Curriculumkriterien zu entwickeln, die zugleich als Kriterien für die Schulbuchentwicklung dienen. **Die Verlage** haben nun den ganzen Prozess der Initiierung, der Zusammenstellung und des Vertriebs der Bücher dieser Schulbuchgruppe in Gang zu setzen. Diese ganze aufwändige Aktion ist immerhin insofern ein Erfolg, als mit der Publizierung dieser Schulbücher ein für ganz China einheitlich gesetzter Standard für die jeweiligen Lehrmittel verfügbar und greifbar ist.

In einer zweiten Phase sollten die Verlage eigenverantwortlich die Korrektur und die Verbesserung der Schulbücher in dieser Gruppe durchführen. Normalerweise ist diese

Phase durch folgenden Weg gekennzeichnet (GAN CHUN HUI, YHAO YINXUAN 2005. Nr(6): 25)

- Zum einen wird eine Reihe von Befragungsbögen eingesetzt, die zwei Mal im Jahr den Berufsschulen, die diese Schulbücher benutzen, ausgehändigt werden. Es geht darum, die Erfahrungen zu sammeln, die mit der Verwendung der Schulbücher gemacht werden.
- Zum anderen wurde der Kontakt mit dem Verband der Berufsbildung aufgebaut und er wird genutzt, um z.B. Tagungen durchzuführen. Durch diese Diskussionsplattform wurde es erstmals möglich, neue Forschungsergebnisse aus der Berufsbildung gezielt zu berücksichtigen und neue Qualifikationsanforderungen bei jenen beruflichen Arbeitsstellen, auf die die Schulbücher sich letztlich beziehen, frühzeitig kennen zu lernen.

Insgesamt konnte auf diese Weise ein System aufgebaut werden, das die Beschaffung von Informationen über Schulbücher sichert, das Vorhaben identifiziert, das Buchproduktionen anregt und so einen Prozess der Initiierung und Verbesserung der Schulbücher recht reibungslos in Gang setzte.

Die Herstellung der Bücher, die sich auf der Liste finden lassen, die vom staatlichen Bildungsministerium empfohlen werden, beruht auf sehr viel geringeren staatlichen Eingriffen als bei der gerade besprochenen Schulbuchgruppe. Der gesamte Ablauf von der Konzeption und Textproduktion bis hin zur Veröffentlichung und zum Vertrieb ist möglichst weitgehend an den Prinzipien der Marktwirtschaft orientiert und das Bildungsministerium hält sich möglichst stark heraus. Die Verlage orientieren ihr Handeln an den Möglichkeiten der wirtschaftlichen Gewinnerzielung und entscheiden danach, ob eine Schulbuchproduktion begonnen und weitergeführt wird.

Die Prozeduren bei der Erstellung der Schulbücher, die von regionalen Institutionen (z.B. der SEK) zusammengestellt werden, ähneln der erstgenannten Verfahrensweise. Nur bezogen auf die Verlagebene sind einige Veränderungen erkennbar. Die regionalen Institutionen wollen bei der Veröffentlichung der Schulbücher die marktwirtschaftliche Steuerung stark berücksichtigen. Wir haben dieses schon im ersten Kapitel beschrieben: In der aktuellen Reformrunde der Schulbücher in Shanghai bekommen die Verlage mehr Pflichten – insbesondere im Hinblick auf die eigenständige Finanzierung der Vorhaben – und größere Entscheidungsfreiheit z.B. bei der Wahl der Autoren verliehen. Sie sind am ganzen Herstellungs- und Verbesserungsprozess der Schulbücher beteiligt. Sie müssen sich also selbst um die Finanzierung der Vorhaben kümmern, die die Verfasser auswählen und einwerben, die Überarbeitung der Rohmanuskripte organisieren²²; den Vertrieb der Schulbücher, die Fortbildung der Lehrer, welche das neue Schulbuch benutzen werden bzw. sollen, die

²² Hier ist ein spezielles Verfahren erwähnenswert: Wenn die Verfasser das Rohmanuskript abgeschlossen haben, organisiert der Verlag eine z.T. mehrtägige Tagung insb. mit Schulleitern, um das Manuskript zu diskutieren. Vorschläge und Kritik fließen dann in die Überarbeitung des Manuskripts ein.

Dienstleistung nach dem Verkauf, das Korrigieren und die Verbesserung der Schulbücher.

Ein Beispiel soll das Verfahren illustrieren.²³ Im April 2004 erließ **das Büro der Curriculumreform Shanghais**, das (als Abteilung der SEK) die Reformkonzepte der SEK für den berufsbildenden Bereich praktisch umsetzt, die neuen Curriculumkriterien für den Lehrgang „Grundlagen der Informationstechnik“ für die mittlere Berufsbildung. Danach veröffentlichte dieses Büro eine Ausschreibung zur Entwicklung von Schulbüchern, die diese neuen Curriculumkriterien berücksichtigen, und bat um Bewerbungen. Sofort reagierten der Verlag der Pädagogischen Universität Huadong und der Verlag der Fudan Universität. Sie organisierten und gründeten jeweils eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Materialien für diese neuen Schulbücher. Die Arbeitsgruppen bestanden aus Experten und fachlich angesehenen Lehrern in diesem Fachgebiet. Es bestand der Anspruch, dass diese neuen Schulbücher die „aktuellen didaktischen Leitgedanken in der Berufsbildung“ widerspiegeln und Merkmale wie fachübergreifende Aufgabenorientierung oder Unterstützung der Lehrkräfte z.B. bei der Individualisierung des Unterrichts besitzen sollten. (Bereits) Mitte Juli 2004 wurden die Verfassergruppen von den Verlagen gebeten, in den Berufsschulen Shanghais den Lehrern in diesem Fachgebiet und den Schulleitern die neuen Werke vorzustellen. Bevor diese Schulbücher offiziell eingeführt wurden, wurden die Fachlehrer außerdem durch die Verlage geschult, um zu gewährleisten, dass die Lehrer die Materialien sinnvoll einsetzen und akzeptieren.) Des Weiteren schickten die Verlage ihre Mitarbeiter in die Schulen, um im Unterricht zu hospitieren sowie die Lehrer nach ihren Erfahrungen zu befragen etc. Ziel war es, die Qualität des Schulbuches weiter zu erhöhen und sie an die realen Lehr-Lernsituationen im Unterricht an der Berufsschule noch besser anzupassen. Aufgrund der Rückkopplungen wurden die Schulbücher anschließend überarbeitet und verbessert. In gleicher Weise wurden auch einige einschlägige Nachschlagewerke erstellt veröffentlicht

Besondere Aufmerksamkeit verdienen auch die Schulbücher, die direkt an den Berufsschulen entwickelt werden. Über die Motive der Schulen, sich selbst um geeignete Materialien zu kümmern, ist schon gesprochen worden. Da jede Berufsschule ihr eigenes fachliches Profil hat, das sie zum Teil als Ausdruck von Exzellenz zu vermarkten versucht, und daher ihrer besonderen Fach- und Schülersituation Rechnung tragen muss, gibt es bei den Schulen in den letzten Jahren starke Bestrebungen, selbstorganisiert zu „maßgeschneiderten“ Schulbüchern zu kommen.

Diese Vorgehensweise der Schulen hat Vorteile und Nachteile.

Die Verfasser der Bücher arbeiten in aller Regel an dieser Schule und man darf davon ausgehen, dass sie dort das Fach unterrichten, für welches das Schulbuch erstellt wird. Daher kennen diese Verfasser die Schüler und ihre reale Situation vergleichsweise gut. Sie haben auch begründete Urteile über die Leistungsfähigkeit bzw. das unterrichtliche

²³ Diese Informationen stammen aus einem telefonischen Interview mit einer Angestellten im **Büro der Curriculumreform Shanghais** beim SEK im Oktober 2006.

Verhalten ihrer Schüler. Das sind sehr konkrete und z.T. verdichtete Urteile – natürlich auch mit all den Fehlern behaftet, die sich in subjektive Theorien von Lehrkräften einschleichen.²⁴ Indem sich die an den Schulen selbst organisierten und verfassten Schulbücher durch die Autoren sehr direkt auf das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler beziehen lassen, besteht eine gute Chance, subjektiv bedeutsames Lernen anzuregen.

Zum anderen können die Verfasser, also die Lehrer, wegen ihrer langjährigen Lehrerfahrungen in diesem Fach und ihres Erfahrungswissens um die Übergangsprobleme für die Schüler beim Wechsel ins Beschäftigungssystem die Veränderungstendenzen bei den beruflichen Qualifikationen bis zu einem bestimmten Grad relativ genau antizipieren. (GE JINLIN 2005. Nr(1): 10) Das heißt zugleich, dass die Chance besteht, dass die Schulbücher sehr aktuell sind

Ob diese beiden Chancen faktisch genutzt werden, wird im analytischen Teil der Arbeit zu untersuchen sein.

Daneben gibt es noch andere Vorteile für die an Schulen selbst verfassten Schulbücher. Zum Beispiel sind diese Bücher für die Schüler in der Regel preiswerter und es werden die privaten wie sozialen Kosten vermieden, dass diese Bücher Ladenhüter werden.

Andererseits muss man sehen, dass es die Hauptaufgabe der Berufsschullehrer in China ist zu unterrichten und deshalb haben sie eigentlich nicht genügend Zeit, sich mit der Erstellung von Schulbüchern zu beschäftigen; Des weiteren kann man bezweifeln, dass diese in Alltagsroutinen befangenen Lehrer an der Berufsschule den aktuellen wissenschaftlichen Stand in der Didaktik und der Pädagogik ausreichend überblicken und ihn bereits stimmig in ihre eigene Lehrpraxis integriert haben. (vgl. SEIPEL. 2007) Lehrer scheinen eher dazu zu neigen, einmal Gelerntes, das sich auch schon an zuvor Gesehenem orientierte, zu tradieren. Daraus resultiert die Gefahr, dass diese von ‚Schulen selbst verfassten Schulbücher‘ eine bestimmte Beschränktheit besitzen. Auch das wird im analytischen Teil der Arbeit genauer zu betrachten sein.

Da die beruflichen Schulen nicht über einen großen Etat verfügen, erhält die Autorengruppe keine hohen Vergütungen von der Schule. In der Regel müssen daher die Schüler etwas mehr für die Bücher zahlen.

Der Schulbuchmarkt in China ist unbeschadet der staatlichen Regulierungen, der Marktmacht einzelner Verlage und der regionalen und institutionengebundenen Spezialmärkte durch marktwirtschaftliche Prinzipien überformt. Das bedeutet, dass sich jeder Verlag bei der Entscheidung, welches Buch er produziert, letztlich daran orientiert, ob sich die Produktion „rechnet“, ob es also der Weg ist, einen möglichst hohen Gewinn zu erzielen. Aus diesem Grund existieren im gleichen Fachgebiet in der Regel unter dem gleichen Titel mehrere unterschiedliche Schulbücher, die von unterschiedlichen Verfassern stammen und von unterschiedlichen Verlagen veröffentlicht worden sind. Sie unterscheiden sich zudem in der Qualität und im Preis.

²⁴ Achtenhagen u.a.

In China soll jeder Schüler seine eigenen Schulbücher besitzen. Das bedeutet, dass der Schüler jedes Semester neue Schulbücher, die von der Schule oder vom Lehrer ausgewählt werden, kaufen muss. Normalerweise gibt es an jeder chinesischen Schule eine Organisationsabteilung, die als „Lehrorganisationsbüro“ bezeichnet wird. Sie ist verantwortlich dafür, Schulbücher für alle Schüler zu beschaffen. Natürlich berücksichtigt das Lehrorganisationsbüro bei der Schulbuchauswahl die Meinungen der Lehrer in den entsprechenden Fächern, gleichzeitig aber hält diese Abteilung bestimmte wirtschaftliche Regeln ein und berücksichtigt die jeweils aktuellen Kriterien der Curricula.

Neben diesem zwar komplexen, gleichwohl halbwegs durchsichtigen Schulmarkt mit den mehr oder weniger klaren Regeln und leicht erkennbaren Schwergewichten auf Seiten des Staates und bei den Verlagen gibt es noch einen Markt oder ein Marktsegment, das man als „grauen Markt“ bezeichnen könnte, wenn in ihm nicht so viele Teilnehmer wären. Was da produziert wird sind entweder auch die üblichen gebundenen Produkte, fast unüberschaubar ist aber auch all das, was im Internet hinterlegt und angeboten wird.

Es handelt sich um eine Verlegergruppe mit sehr vielen Mitgliedern, deren Marktteilnahme in der Dauer sehr schwankend ist und die mit zum Teil nur wenigen Produkten vertreten sind – manchmal nur mit einem einzigen Buch für vielleicht ein oder zwei Jahre. Manchmal sind die Verlage schon dauerhafter vertreten und darauf spezialisiert, „fremde“ Texte zu verlegen, wenn der Produzent des Manuskripts die Kosten der Herstellung trägt. An solchen Geschäften sind Autoren durchaus interessiert. Einerseits ist es für bestimmte Karrieren wichtig, Publikationen vorzuweisen. Andererseits bestehen ja auch Erfolgchancen. Schließlich: Warum soll ein Autor, der Zeit und Arbeit investiert und an seiner Schule ein Buch platziert hat, nicht versuchen, sein Buch auch anderen Schulen anzubieten? Nicht selten werden diese Autoren sogar den Weg beschreiten, Selbstverleger zu werden. Und nicht selten scheinen sie dann im Internet zu publizieren.

Wegen der großen Popularität und Verbreitung des Internets ist in China eine neue Art von Verlag entstanden, die umgangssprachlich als ‚Internetverlag‘ bezeichnet wird. Die Internetverlage²⁵ erweisen sich als wichtige Ergänzung der „Buch“-verlage und spielen

²⁵ „Eine der bekanntesten und größten elektronischen Bibliotheken in China ist die Super Star Digital Library (<http://www.sreader.com.cn>). Sie diente als Vorbild für die chinesische digitale Bibliothek, die von der ‚Beijing Super Star Informationstechnik Gesellschaft mit beschränkter Haftung [GmbH]‘ im Jahre 1993 gegründet und im Jan. 2000 offiziell im Internet eröffnete wurde. Sie umfasst über 10 verschiedene Tochterbibliotheken. Deren Inhalte beziehen sich auf Literatur, Geschichte, Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Militärwesen, Naturwissenschaft, Medizin, Ingenieurwesen, Architektur, Verkehr, Computer und Umwelt etc. Zur Zeit besitzt sie über 1 Million verschiedene Titel an elektronischen Büchern. Darunter sind über 310.000 Titel, die nach dem Jahre 2000 veröffentlicht worden sind. Gleichzeitig unterhält die Super Star Digital Library mit 300.000 Autoren und über 100 Verlagen enge Vertragsbeziehungen. Das erklärt die Popularität dieser Bibliothek auch unter dem Gesichtspunkt der Materialbeschaffung für schulischen Unterricht.“ Selbstdarstellung in: <http://lib.zjnu.net.cn/counter/chaoxinjianjie.htm> (Zugriff: 20.07.2008)

eine zunehmend wichtigere Rolle. Für solche Verlage sind vier Merkmale kennzeichnend. Sie verfügen erstens über einen Informationsdienst, der direkte Kontakte zulässt und keine zwischengeschalteten Institutionen hat, also schnell, und aktuell ist. Sie haben sich zweitens Geschäftsprozesse geschaffen, die einheitlich, gute verzahnt und integrierend sind. Drittens vermarkten sie ihre Produkte ohne Verzögerungen, sehr effektiv und kostengünstig. Und schließlich achten sie darauf, dass die Interaktion mit den Kunden einfach, eng (?) und schnell erfolgt.²⁶

3.4 Einschätzung der didaktischen Vorgehensweise der Verfasser von beruflichen Schulbüchern

Es ist bei der Charakterisierung der Schulbuchgruppen und der Verlage bereits in Ansätzen erkennbar geworden, dass bestimmte Arten von Verlagen, wenn sie kaufmännische Schulbücher herstellen, auch bevorzugt mit Autoren zusammenarbeiten, die einen spezifischen beruflichen Hintergrund mitbringen. Das sind mal mehr Fachleute aus den allgemeinen Hochschulen, quasi erfahrene Hochschullehrer. Mal werden mehr die Fachleute aus Forschungsinstituten bevorzugt, die irgendwie mit Berufsbildung zu tun haben. (Obwohl sich nicht ausschließt, dass diese Forscher auch Hochschullehre betreiben, sollen sie hier als Berufsbildungsforscher bezeichnet werden.) Und schließlich treffen wir auch die Fachlehrer aus den Berufsschulen als Verfasser von Schulbüchern an. Umgekehrt haben die Autoren nicht nur Motive, Lehrwerke zu verfassen, und haben dabei bestimmte Karrieren im Blick oder reagieren auf den Erwartungsdruck ihrer Arbeitsumgebung, sondern präferieren dazu auch bestimmte Verlage.

Nun ist es im Grunde nicht zulässig, die Werke der Autoren in diesen drei Verfassergruppen pauschal zu charakterisieren. Wir könnten uns die vorliegende empirische Untersuchung von Lehrwerken völlig sparen, wenn bereits die berufliche Positionierung der Autoren genaue Rückschlüsse auf die Eigenschaften der Werke zuließe. Gleichwohl existieren in der chinesischen Gesellschaft Etikettierungen der Autoren und Werke nach der vorgestellten Einteilung der Personen. Obwohl es nur Zuschreibungen bei dürftiger empirischer Überprüfung sind, sollen sie in den Grundzügen skizziert werden. Sie sollen als Mutmaßungen behandelt werden – nicht als Fakten – die uns helfen können, den Blick bei der eigenen Untersuchung der Lehrmittel zu schärfen. Es geht um so etwas wie die Anregung von Hypothesen. Die Stereotype sollen der Reihe nach durchgegangen werden.

3.4.1 Hochschullehrer als Autoren

Die allgemeine Hochschule hat in China – wie in Deutschland – zwei Aufgaben, nämlich erstens die Forschung und zweitens die Lehre. Dem Hochschullehrer wird im

²⁶ <http://www.yunyun.com/newsdetail.cfm?iCntno=481> (Zugriff: 03.12.08)

allgemeinen natürlich eine hohe Kompetenz im Umgang mit dem Wissenschaftswissen zugesprochen. Insbesondere wird erwartet, dass er sein Fachgebiet überschaut und die jüngsten Forschungsergebnisse kennt. Es wird angenommen, dass der in der Berufsbeziehungsweise Wirtschaftspädagogik tätige Hochschullehrer aufgrund seiner Kenntnisse der fachlichen Theorien, der wirtschaftlich aktuellen und relevanten Techniken und Entwicklungstendenzen auch die Veränderung der Berufsinhalte in den Betrieben gut einschätzen könne. Zusätzlich wird erwartet, dass er auf umfangreiche Lehrerfahrungen zurückgreifen kann und natürlich auch die zentralen Theorien der Pädagogik und Didaktik überblicke und nutze. Und letztlich wird die Nähe hervorgehoben, die der einzelne Hochschullehrer zu einem Forschungsschwerpunkt habe, der an Hochschulen angesiedelt sei. Gemeint sind die theoretischen Forschungen zur inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Lehrmitteln. All das prädestiniert in dieser Sichtweise die wirtschaftspädagogischen Hochschullehrer, als Verfasser von Wirtschaftslehrebüchern in Erscheinung zu treten.

Nun kontrastiert die Einschätzung über die erfahrungsgesättigte Fortschrittlichkeit der Hochschullehrer merkwürdig mit den unterstellten Produktionspraxis der Lehrmittel. Wenn man sich an die Kriterien erinnert, die Lothar REETZ (1984) als mögliche Kriterien für die Konstruktion von Curricula vorgestellt hat – und es ging ihm damals auch um die Gestaltung konkreter Lehr-Lernumgebungen²⁷ – das Wissenschafts-, das Situations- und das Persönlichkeitsprinzip, dann wird hier dominant auf das Wissenschaftsprinzip Bezug genommen. Und diese Setzung wird mit der Auflage versehen, dass in den Curricula vor allem die „Logik des Faches“ transparent werden müsse, die mit dem auf uns überkommenen und aktuell gültigen Wissenschaftsergebnissen zu füllen sei. Man darf wohl der Vermutung Raum geben, dass hier abbilddidaktische Vorstellungen zum Zuge kommen. (vgl. ZENG TIANSHAN, 1997: 110)

Das in diesem Sinne ausgewählte und organisierte Wissen sei dem Schüler zu „vermitteln“ und als wesentliche Lehrmethoden werden dazu die lehrerzentrierte Instruktion und das Memorieren durch die Lerner als relevant eingeschätzt.

Nun sind das ja Strukturierungs- und Lehrkonzepte, die in der Moderne in ihrer Eignung bezweifelt werden, den Aufbau komplexer und subjektiv bedeutsamer kognitiver Strukturen bei den Schülern zu begünstigen. Die heute vorherrschende Sicht, die vor allem eine konstruktivistische Form der „Aneignung“ von Fachlichkeit unterstellt (REUSSER(1997²)), die der Lehrende zwar z.B. aufgabendidaktisch anregen kann (GERDSMEIER (2005)), die aber gerade nicht als „Vermittlung“ oder Instruktion aufzufassen ist, betont die Wichtigkeit, Informationen zu situieren und die „Anstrengung der Sache, des Begriffs“ (vgl. HEGEL(1807) mit einer subjektiv als wichtig erlebten Problembildung zu grundieren. Insoweit kommen hier das Situations-

²⁷ Die Schrift ist als Teil und Vorbereitung einer damaligen Strategie zu sehen, Unterrichte in Hamburg sehr viel stärker fallstudiengestützt anzulegen.

und das Persönlichkeitsprinzip zum Zuge, die die Dominanz des Wissenschaftsprinzips brechen.

Insoweit muss man sich fragen, welche Teile des berufspädagogischen Hochschullehrerstereotyps verzeichnet sind: die Modernität des Wissenschaftlers oder die Antiquiertheit des Buchautors. Hinzu kommt nun noch, dass dieses Bild des wissenschaftlichen Buchautors in der chinesischen Rezeption der außerchinesischen Pädagogik ausgerechnet mit den Theorien von Johann Friedrich HERBART (1776-1841) verknüpft werden. Nun kann man sich einerseits fast immer auf HERBART berufen, weil er von manchen als Begründer einer wissenschaftlich fundierten Pädagogik gilt²⁸. Aber vermutlich wird die Brücke eher zu den Herbartianern geschlagen, also den nachfolgenden Schülern und Adepten HERBARTS. Denn das Zentrum dieser Brücke bildet bei manchen chinesischen Interpreten die Formalstufentheorie zur Organisation eines systematischen Unterrichtsprozesses. Sie wurde zwar von HERBART kreiert, aber dann in einer rigiden und mechanistischen Weise von den Herbartianern so weiterentwickelt und verbreitet, dass sie den ursprünglichen Intentionen HERBARTS, vom Kinde (und keineswegs von der Wissenschaft oder deren „Logik“) aus denkend eine kognitive und moralische Entwicklung jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen anzustoßen²⁹, entgegenarbeitete.³⁰ So wird in der chinesischen Rezeption (vgl. ZENG TIANSHAN 1997: 111) die Formalisierbarkeit von Regeln zur Lehrbuchgestaltung hervorgehoben und das HERBART zugeschriebene Beispiel herausgestellt, dass ein

²⁸ „Herbart gilt als einer der Begründer der modernen Pädagogik als Wissenschaft.“ vgl.:

http://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Friedrich_Herbart (Zugriff: 28.11.2008)

²⁹ „Ausgangspunkt für H.'s didaktische Konzepte war die Frage, wie die kognitive und die moralische Entwicklung der Jugend gewährleistet werden kann, ohne die Individualität eines jeden einzelnen Menschen zu gefährden. Herbarts Antwort war: Man muss dem Lernenden durch einen nach wissenschaftlichen Kriterien organisierten Unterricht die Gelegenheit bieten, vielfältige Interessen auszubilden, die er mit seiner eigenen Person in Verbindung bringen kann. Geschieht dies mit großer Intensität, so nahm H. an, dann wird dadurch nicht nur seine intellektuelle, sondern auch seine moralische Entwicklung positiv vorangetrieben. Um einen solchen, Wissen und Wollen verbindenden, Lernprozess bei Kindern und Jugendlichen auszulösen, arbeitete H. eine komplexe Methodenlehre aus: die Formalstufentheorie. Diese Methodenlehre war eingebettet in das theoretische Konzept eines pädagogischen Lehrplans. Dieser sollte derart gestaltet werden, das Kinder und Jugendliche in ihrem individuellen Lernprozess die wesentlichen Stufen der Lernprozesse "emporsteigen", die bisher die Menschheit als Gattung erklommen hat.“ vgl.:

http://www.didaktik.uni-jena.de/did_02/herbart.htm (Zugriff: 28.11.2008)

³⁰ „Aber hier muss eindeutig der Unterschied zwischen Herbarts Systematischer Pädagogik (als einer Pädagogik der Selbstentfaltung des Zöglings) einerseits und dem Herbartianismus (als strenges Regelwerk, welches dem Zögling wenig Freiraum in der Selbstentfaltung überlässt) andererseits hervortreten. Vor allem in der neueren Rezeption ist verstärkt, unter anderem durch Dietrich Benner, darauf hingedeutet worden, dass das strenge Regelwerk des Herbartianismus nicht den ursprünglichen Intentionen Herbarts folgte. Ja es stand sogar in vielerlei Hinsicht in einem konträrem Verhältnis zu Herbarts System. Denn die ursprüngliche Intention Herbarts war immer noch die, dem Schüler durch Anstoss (Unterstützung) zur Selbstbildung zu verhelfen und ihn nicht durch ein Regelwerk noch präziser in eine vom Lehrer/Erzieher (als Regelvorgeber) vorgegebene Richtung zu „ziehen“.“ vgl.:

http://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Friedrich_Herbart (Zugriff: 28.11.2008)

Schulbuch „vom Leichten zum Schwierigen“ voranschreiten solle und der Stoff sich in diesem Sinne an die Entwicklungsphasen der Schüler psychologisch anpassen sollte. Anders als bei HERBART, dem es um die intellektuelle, aber auch moralische Entwicklung des einzelnen ging, der die Entwicklungsmöglichkeiten psychologisch und pädagogisch durchdachte und für den Fachinhalte eher Mittel zum Zweck waren, sind in der chinesischen Rezeption die psychischen Voraussetzungen des Lernens lediglich Nebenbedingungen für die fachliche Organisation des Stoffs: Das Schulbuch sollte auf das Fachsystem achten, die Organisation und Zusammenstellung der Inhalte sollten sich also vor allem an der inneren logischen Schrittfolge des wissenschaftlichen Wissens orientieren. (vgl. ZENG TIANSHAN. 1997: 111).

Die Idee, dass in der Wissenschaftsbestimmtheit das zentrale Curriculumkriterium zu sehen sei, halten heute manche als die besonders verbreitete Vorstellung unter den Hochschullehrern. (YAN G JIN 2005 (Nr.22): 39) Der Gesichtspunkt werde immer weiter ausdifferenziert und haben bereits mehrere Teilströmungen ausgelöst, denen die Bezeichnungen angeheftet scheinen, die insb. aus der angelsächsischen Diskussion übernommen worden sind. Das sind vor allem die *essentialistische* (z.B. *William Chandler BAGLEY*) und die *strukturalistische* Position (*Jerome .S. BRUNER*, *Joseph J. SCHWAB U.A.*).

Der Essentialismus eines Bagley scheint in der chinesischen Diskussion in mehrfacher Hinsicht attraktiv, weil er in besonderer Weise anschlussfähig ist an bestimmte chinesische Traditionen. Oelkers (2008: 10) stellt in einem internationalen historischen Vergleich der Reformpädagogik heraus, dass Bagley (1938) bestimmte, lernerzentrierte Auslegungen der Reformpädagogik, die sich damals in den USA etablierte, ablehnte und fachliche Standards priorisierte und für essentiell an Schule hielt. „Bagley führte eine Gruppe von Kritikern an, die sich „Essentialisten“ nannte. Der Name sollte darauf hinweisen, dass es in der Schule um essentielle Standards des Unterrichts gehe, nicht um die Freiheit des Kindes oder um seine Kreativität. Der Streit um Standards war schon älter, und er flammte immer wieder auf, weil zwei gegensätzliche Prinzipien zur Diskussion standen. Die jeweiligen Parteien akzeptierten die Erfahrungen der anderen Seite nicht, sondern bekämpften sie.“ (Oelkers. 2008: 10) BAGELEYS Reforminteresse konzentrierte sich eher auf die Frage, wie vorgewählte Inhalte effektiver gelernt werden könnten uns sein „Argument ist bis heute diskursprägend: Wenn die curricularen Standards des Unterrichts zugunsten der Kindzentrierung preisgegeben werden, dann drohe der amerikanischen Bildung eine Verweichlichung und ein Qualitätsverlust, der nicht wieder gut zu machen sei.“

Die Frage einer effektiven Unterrichtsgestaltung machten Bagley zugleich zu einem der ersten, die in der Kontextualisierung dessen, was heute classroom management genannt wird, systematisch Daten zur Klassenführung erhob, auswertete und theoretisierend nutzte (vgl. Brophy, J. 2006: 17- 43).. – Beide Aspekte – das stoffbezogene Lernen und das Führen von Schülergruppen in Klassenräumen – stehen in Resonanz zu überkommenen Sichtweisen auf Unterricht in China und eröffnen zugleich Chancen, Bisheriges weiterzuentwickeln..

Daneben gibt es Anknüpfungen, die sehr viel konstruktivistischer sind und didaktische Fragen der Behandlung von Fachinhalten mit Ansätzen verknüpfen, die durch BRUNER sehr bekannt geworden sind. BRUNER hatte in den 60er Jahren dafür plädiert, die Aneignung wissenschaftsbestimmten Wissens als Entdeckungsvorgang des Schülers zu arrangieren. Auf diese Weise sollten zum einen die zentralen Konzepte der Disziplin verstanden und zugleich Vertrautheit mit dem Denkstil der Disziplin erworben werden. Und da es bei den zentralen Konzepten unterschiedliche Verständnistiefen gibt, sollten diese Konzepte im Laufe des Schullebens in Form eines sich immer weiter vertiefenden Spiralcurriculums mehrfach durchlaufen werden. (BRUNER 1960, 1974, 1988²) Diese Strukturalistische Sicht, also das Interesse daran, dass die Jugendlichen die Struktur der Disziplinen durchschauen, stellt eine erhebliche Erweiterung der traditionellen chinesischen Betrachtung dar und die Rezeption der amerikanischen Diskussionen bezieht dann nicht selten die Arbeiten von Joseph J. SCHWAB oder sogar John DEWEY mit ein.

Mit Blick auf DEWEY (1916 dt. 1993) eröffnet sich zudem eine dritte Perspektive, die in der chinesischen Rezeption ebenfalls spürbar ist, sich aber nicht mehr recht unter den Primat der Wissenschaftsorientierung stellen lässt, weil es in besonderer Weise um die Balance der Ansprüche des Subjekts wie die der Sache unter Beachtung zentraler Werte – der gelebten Demokratie, die education of citizens – geht. Diese in China mit dem Schlagwort der Nachhaltigkeit versehenen Rezeptionslinie pflegt dann – durchaus begründet (vgl. NEL NODDINGS 2003, OELKERS 2004) - auch das Werk von Robert Maynard HUTCHINS (1936, 1943, 1953) in die Betrachtung einzubeziehen. - Diese Betrachtungen sollen hier aber nicht weiter vertieft werden, weil sie absehbar zu Differenzierungen führen, die in den hier betrachteten Schulbüchern nicht mehr aufspürbar sein werden.

Zusammenfassung

Wie kann man sich diese summarischen Beschreibungen „der“ berufs- und wirtschaftspädagogisch tätigen Hochschullehrer für eine konkrete Analyse ausgewählter kaufmännischer Schulbücher zunutze machen? Der Stereotyp unterstellt ja erstens eine Fixierung auf das curriculare Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Es unterstellt zweitens, dass es im inhaltlich insofern „klar Vorgewählten“ zu Regelanwendungen kommt, die die Organisation des Stoffs leiten. Eine mögliche Untersuchungsperspektive, die sich daraus ergibt, könnte darin bestehen zu überprüfen, ob sich diese Fixierung und Regelanwendungen nachweisen lassen. Weiterhin wäre es lohnend zu prüfen, welche Regeln am Ende faktisch zum Zuge kommen, ob die Regeln didaktisch nachvollziehbar sind und wie sie zu dem einen oder anderen Reformziel stehen, das politisch für die Entwicklung der Unterrichte in den chinesischen Berufsschulen formuliert sind.

3.4.2 Berufsbildungsforscher als Autoren

Wenden wir uns nun der zweiten Autorengruppe zu, den Forschern in den Instituten zur Berufsbildung. Auch da zeigen sich ausgeprägte Stereotype. Es wird angenommen, dass die hier Tätigen in privilegierter Form mit den Reformzielen und Reformdiskussionen zur Berufsbildung vertraut sind und dass sie eine besondere Expertise in der Einschätzung der Veränderungstendenzen im Arbeitsmarkt haben. Weiterhin wird unterstellt, dass sie diese eher qualifikationsanalytische Kompetenz um Kompetenzen in der Curriculumforschung erweitert haben, dass sie also konzeptionelle Ideen haben, wie Schüler das erwerben können, was ihnen in der Arbeitswelt künftig an Anforderungen und Erwartungen entgegentritt. Zugleich – und in gewissem Widerspruch zum bisher Gesagten – wird aber auch angenommen, dass diese Autorengruppe zu schülerfern arbeitet, also zu wenig konkrete Vorstellungen über Schüler, Unterrichte und Didaktik hat, um die Schüler wirklich zu erreichen.

Zum Stereotyp gehört außerdem die Erwartung, dass diese Verfassergruppe die Schulbücher vor allem nach dem Curriculumgesichtspunkt der Gesellschaftsorientierung gestalte – ein in der deutschen berufsbildenden Curriculumdiskussion und Qualifikationsforschung eher ungewöhnlicher Standpunkt, der erst mit der Nachhaltigkeitsdiskussion mehr an Boden gewonnen hat³¹ (vgl. z.B. FISCHER, 1999, 2000) und vielleicht Vorläufer hatte in der Untersuchung von Fragen der moralischen Entwicklung in der Berufsbildung (vgl. z.B. LEMPERT 1998, 1993).

Der Gesichtspunkt der Gesellschaftsorientierung besagt, dass das Curriculum und Lehrbuch von den grundlegenden Aktivitäten der menschlichen Gesellschaft her gedacht sein sollten und sich daraus auch die „logischen Abfolge“ der Themen ergebe. Grundlegende Aktivitäten sind alles, was die menschliche Existenz bewahrt und die materiellen Ressourcen schützt. Damit wird auch hier letztlich die Nachhaltigkeitsdiskussion auf die Berufsbildung ausgedehnt.

Und es kommt noch eine Auffälligkeit hinzu: Enthalten sein sollen sozial wie wirtschaftlich so zentrale Phänomene wie Produktion, Distribution und Verbrauch,

³¹ Man denke hier etwa an curriculare Versuche, das Drei-Säulen-Modell zu berücksichtigen, das eine nachhaltige Entwicklung an die Setzung bindet, dass ökonomische, ökologische und soziale Ziele gleichwertig berücksichtigt werden. Legt man hier die Definition der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Schutz des Menschen und der Umwelt“ zugrunde : (vgl. **Enquête-Kommission** 1998) *Abschlussbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt -- Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“*, *Deutscher Bundestag: Drucksache 13/11200 vom 26.06.1998*), so meint soziale Nachhaltigkeit insbesondere, dass der Staat oder eine Gesellschaft so gestaltet werden sollten, dass soziale Spannungen begrenzt bleiben und Konflikte nicht eskalieren, vielmehr auf friedliche und zivile Weise ausgetragen werden können.

Anschlussfähig wäre auch das durch FISCHER von BRONFENBRENNER (1981) entlehnte und auf die berufliche Nachhaltigkeitsdiskussion bezogene Vier-Ebenen-Modell, das den Bogen von der situativen Ebene des einzelnen Akteurs über die institutionelle (z.B. betriebliche) Ebene und strukturelle Ebene (z.B. Beschäftigungs- oder Bildungssystem) bis hin zur gesellschaftlichen Metaebene in ihrem Niederschlag in Form dominanter wirtschaftlicher, pädagogischer, politischer usw. Ziele schlagen möchte.

Transport und Verkehr, soziale Organisation und Verwaltung, wissenschaftliche Entdeckungen und Erfindungen, die Familiengründung und die Kindererziehung, die Motiviertheit wie ethische Reflexion, gesellschaftlich neue Instrumente und Techniken zu erschaffen etc. Diese Themenbereiche sollen die Curricula strukturieren und auf diese Weise soll verhindert werden, dass in den Büchern vor allem die Wissenschaftssysteme und Reduktionsformen des Wissenschaftswissens wiedergegeben werden. Es soll erreicht werden, dass die Lehrbuchinhalte sich nicht „vom wirklichen Leben“ entfernen und den Schülern Anknüpfungspunkte für interessiertes und motiviertes Lernen angeboten werden. In dieser Weiterung nähert sich dieses Curriculum dem an, was bei REETZ (1984) als Situationsprinzip bezeichnet wird. Bzw. nähert sich die Sicht dem an, was ROBINSOHN (1967) vorschlug, als er zur grundlegenden Revision der tradierten Curricula in den deutschen Schulen aufrief

Bei der Anwendung des Curriculumprinzips der Gesellschafts- oder Lebenssituationsorientierung scheint in der stereotypisierten Vorstellung vor allem die Regel eine Rolle zu spielen, die Themenabfolge so zu wählen, dass man vom „Nahen zum Fernen“ fortschreitet. Damit soll zwar einerseits der Entwicklungsgeschichte der Individuen Rechnung getragen werden, aber das Curriculum soll ausdrücklich nicht vom Persönlichkeitsprinzip her gedacht sein, sondern es soll die großen sozialen Themen aufgreifen und so verweben, das unabhängig von einer Fächerstruktur eine gewisse „Vollständigkeit“ erreicht wird, die auch die Geschichtlichkeit und die Umstände der Gegenstände berücksichtigt. Durch die Ablösung der Curricula von den akademischen, wissenschaftsorientierten und z.T. laborbezogenen Fertigkeitentwicklungen und durch die Hinwendung zur sozialen, lebensweltlichen Seite erhofft man sich vor allem, dass die Schüler zum Lösen von Problemen in alltäglichen (und) beruflichen Situationen befähigt werden.

Hier setzen in diesem Stereotyp die Zweifel an, ob diese Autoren die Lehrmittel von den Lebenssituationen her wirklich so denken können, dass sie die Schüler erreichen. Es dürfte ihnen aufgrund ihrer Schulferne an konkretem pädagogischen und didaktischen Wissen fehlen und sie haben auch keine klaren Vorstellungen von der wirklichen Lage der Schüler. Des Weiteren kennen sie das Kriteriensystem zur Zusammenstellung des Schulbuches nicht vollständig. Das alles führt dazu, dass die von Experten der Berufsbildung verfassten Schulbücher immer in Gefahr stehen, lediglich einer Gebrauchsanweisungen für den Alltag zu ähneln.

Zusammenfassung

Auch diese Betrachtung einer pauschalisierenden Beschreibung der Gruppe der berufspädagogischen Forscher in ihrer Rolle als Schulbuchautoren kann zunächst einmal nur Anlass geben, bei der konkreten Analyse kaufmännischer Schulbücher zu überprüfen, ob sich in den werken die Anwendung der beschriebenen Konstruktionsgesichtspunkte nachweisen lässt (Sozialbezug, Bezug zu Lebenssituationen, Gestaltungsprinzip von Nähe und Ferne, Verwobenheit der Themen

usw.). Außerdem kann überprüft werden, wie lebensnah, nachvollziehbar und begründet die Regeln konkret angewendet werden. Schließlich kann dem latenten Vorwurf nachgegangen werden, der Stoff laufe auf Gebrauchsanweisungen für den Alltag hinaus.

3.4.3 Lehrer an kaufmännischen Schulen als Autoren

Als dritte Autorengruppe hatten wir Lehrkräfte an den beruflichen Schulen identifiziert. Auch hier ist eine pauschalisierende Betrachtung nicht „ohne Brechungen“ zulässig, weil letztlich immer der Einzelfall sehr genau betrachtet werden muss. Aber auch für diese Gruppe existieren Plausibilitätsurteile, die allerdings nur sehr begrenzt gestützt werden, wenn man deutsche Vergleichsstudien heranzieht. Und auch die Reformprobleme, auf die politisch immer wieder hingewiesen wird, könnten so gar nicht vorliegen, wenn die Stereotype gute Beschreibungen der Wirklichkeit wären.

Die Urteile über Lehrer gehen nicht unwesentlich von der Annahme aus, dass Lehrer ihre Schüler nicht nur kennen und ihre psychische Situation, ihre Interessen und ihr Vorwissen beurteilen können, sondern Unterrichte auch vom Schüler her konzipieren. Wenn man so will, würden sie das beachten, was bei REETZ (1984) das Persönlichkeitsprinzip genannt wird oder meistens gemeint ist, wenn von Schülerorientierung des Unterrichts gesprochen wird. Dem Stereotyp nach würden Lehrer für einen derartigen stofflichen Zugang nicht nur prädestiniert sein, sondern ihn inhaltlich und methodisch auch faktisch präferieren.

Dafür fehlt es in dieser Allgemeinheit an jeglichem Beleg. Auch in Deutschland wären in der Vergangenheit nicht immer wieder große Modellversuchs-Programme gestartet worden, wenn die Praxen den wiedergegebenen Vermutungen entsprechen würden. Der letzte große BLK-Modellversuchsrahmen SKOLA³² Dieses Programm, das auf ein verändertes Lernen der Schüler abstellt, thematisiert in gleichem Maße die Schwierigkeit, Lehrkräfte dazu zu bewegen, tradierte Formen des Unterrichtens aufzugeben (PÄTZOLD/ LANG 2004).

Tatsächlich gilt wohl auch für China, dass die Lehrer als Autoren „eigentlich“ sehr schülerorientiert denken und schreiben müssten, aber sie scheinen sich letztlich doch kaum von der Stofforientierung losreißen zu können. Dafür spräche die Erfahrung, dass das Tradieren vorgefundener stofflicher Routen und szenischen Muster im Professionalisierungsprozess von Lehrern von großer Bedeutung ist und dass die reflexive Überarbeitung der Muster überwiegend schon an der Hochschule misslingt (Vgl. SEIPEL 2006)

Hinzu kommt die Beobachtung, dass die Autoren dieser Verfassergruppe in China Möglichkeiten unzureichend antrifft oder nutzt, die Forschungsergebnisse der beiden anderen Gruppen kennen zu lernen. Daraus wird innerhalb des Stereotyps die Erwartung

³² Es ist die Abkürzung für das Förderprogramm der BUND-LÄNDER-KOMMISSION (BLK) „selbstgesteuertes & kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“. Dieses Programm, das auf ein verändertes Lernen der Schüler abstellt, thematisiert in gleichem Maße die Schwierigkeit, Lehrkräfte dazu zu bewegen, tradierte Formen des Unterrichtens aufzugeben

abgeleitet, dass die Schulbücher der Lehrkräfte insbesondere die Veränderungen im Arbeitsmarkt unzureichend wahrnehmen und reflektieren .

Zusammenfassung

Auch hier kann des Bündel der pauschalisierten Mutmaßungen über die Art, wie Lehrer an kaufmännischen Schulen kaufmännische Schulbücher schreiben, nur dazu dienen, Gesichtspunkte für die konkrete Analyse einzelner Werke zu gewinnen. Das wäre hier insbesondere die Frage, inwieweit sich in diesen Büchern eine besondere Schülerorientierung nachweisen lässt und wie die konkretisiert wäre. Aber auch die Gegenthese wäre zu überprüfen, dass nämlich ein sehr tradierender Umgang mit den Gegenständen anzutreffen ist. Schließlich könnte es lohnenswert sein zu prüfen, ob die Inhalte die befürchtete Veralterung aufweisen.

4 Schulbucheinsatz, Unterricht, Textverständnis und Lernen

Wir haben bisher die allgemeine Reformsituation in China betrachtet und uns die starken Veränderungen auf dem Markt für Schulbücher angeschaut. Im nun folgenden Kapitel soll die Perspektive verändert werden. Nicht mehr den äußeren Rahmendingungen und ihren permanenten Verschiebungen gilt das besondere Interesse, sondern der schulische und unterrichtliche Kontext von Schulbüchern soll stärker in den Blick genommen werden.

Dabei interessiert zum einen, wie Lehrer (an Berufsschulen in Shanghai) gegenwärtig die Schulbücher wahrnehmen, die ihnen zur Verfügung stehen (Abschnitt 4.1).

Außerdem soll ansatzweise darüber nachgedacht werden, welche Funktionen die Bücher in den Unterrichten, für Lehrer und Schüler haben oder übernehmen können. (Abschnitt 4.2)

Das berührt dann letztlich auch die Frage, auf welche Aspekte sich die vorliegende Analyse von Schulbüchern sinnvoller konzentriert. (Abschnitt 4.3)

4.1 Beurteilung der Schulbücher durch Lehrer an kaufmännischen Schulen in Shanghai

Kürzlich hat ZHENG JIANPING (2006) eine Studie vorgelegt, in der sie im Rahmen einer qualitativen Feldstudie mit intensiven, halboffenen Interviews der Frage nachgegangen ist, welche pädagogischen und didaktischen Selbstkonzepte Lehrer an kaufmännischen Schulen in Shanghai haben, wie ihre zugehörigen Handlungskonzepte aussehen, mit welchen Problemen sie zu kämpfen haben, wo sie ihre Erfolge sehen usw. Die Studie war aufgrund der geringen Fallzahl von gut 20 Probanden natürlich nicht auf Repräsentanz angelegt, sondern war bestrebt, überhaupt erst einmal die Muster zu identifizieren, auf die man in Schulen trifft. Die spezifische Motivation zu dieser Studie lag in der Frage, ob die Reformvorstellungen, die am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Tongji Universität der Forschung und insbesondere der dortigen Lehrerbildung unterlegt sind, anschlussfähig sind an die Selbstbilder und Praxen der aktiven Lehrerschaft oder einiger ihrer Teile.

Inhaltlich bemerkenswert war der Befund, dass die viel beschworene Dominanz lehrerzentrierter Praxen und ein darauf abgestimmter memorierender Lernstil der Schüler zwar nicht wegdiskutiert werden können, dass das Bild aber insgesamt viel facettenreicher und reformoffener war, als das zuvor erwartet worden war.

In den Interviews haben die Lehrkräfte sich u.a. und ohne dass danach gesondert gefragt worden wäre, auch zu Schulbüchern, ihrer Einschätzung von deren Qualität und Brauchbarkeit für ihre Vorstellungen von Unterricht usw. geäußert. Aus diesem Grunde

sind die Interviews jetzt ein zweites Mal ausgewertet worden, und zwar einzig unter dem Gesichtspunkt, was dort über die Schulbücher und Lehrmaterialien im Allgemeinen gesagt wird.³³ Dabei wird versucht zugleich die Einschätzung festzuhalten, was die zentralen Ansprüche an Unterricht sind, die die jeweilige Person verfolgt.

Macht man diese Ansprüche zu einem Unterscheidungsmerkmal und fragt man daneben nach der Funktion, die Lehrmittel bei diesen Lehrkräften im Unterricht haben, kann man – mit aller Vorsicht – fünf Gruppen von Lehrkräften auseinanderhalten (vgl. Tabelle 1).

	Lehrzentrierter Frontal-Unterricht Typ 1	Lehrzentrierter Frontal-Unterricht Typ 2	Lehrzentrierter Frontal-Unterricht Typ 3	Lehrzentrierter Frontal-Unterricht Typ 4	Offener Unterricht mit selbstverantwortlichem Lernen. Typ 5
Anzahl der Befragten	2, 3, 4, 8, 7, 17	1, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15,			16
Merkmale des szenischen Musters und der stofflichen Route	Tradierter Unterricht (Vortrag) <i>Schulbuchorientiert, Prüfungsorientiert</i>	<i>Schulbuchbezug</i> (Vortrag), <i>Illustration der Theorien an praktische Beispiel</i>	<i>Schulbuchbezüge</i> (Vortrag), <i>fragend-entwickelnd anhand praktischer Beispiel</i>	<i>Themenbezug, Illustration der Wissenszusammenhänge an praktische Beispiel</i>	Aktive Selbststeuerung und selbstständiges Denken, Offenes und problemorientiertes Lehrangebot
oberstes Unterrichtsziel	- Prüfung zu bestehen -Zertifikate zu erwerben	- Tieferes Verständnis der Fachinhalte - Memorieren und Anwenden	- Tieferes Verständnis durch Anregung des Denkens -Memorieren und Anwenden	- tiefgründige Verstehen -Kompetenz und selbständiges Denken zu entwickeln	- Die individuelle Entwicklung fördern - Kompetenz zu fördern
Selbstkonzept des Lehrers (Gedanken)	- theoretische Wissen klar zu erzählen - einen praktischen Beispiele nach der Erklärung zu geben, - Bereitschaft der Schüler zum Zuhören anzuregen,	-Vortrag in einem Kontext zu entfalten -Übungen der Schüler mit authentischen Belegen --Die Interesse zum Lernen zu erwecken	-Vortrag in einem Kontext entfalten; - Fragen stellen, beantworten lassen, berichtigen - Interesse des Schülers zu berücksichtigen;	- die Wissenszusammenhang zu erklären, ein Eselbrücke aufzubauen -Selbstgestaltung der Schüler durch Imitation zu fördern	- Die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern zu fördern) - das aktive Denken zu fördern - Problemorientierte Lehrangebot - wertschätzender; einfühlsamer, fördernder Umgang mit Schüler

³³ ZHENG JIANPING sei an dieser Stelle ausdrücklich für die Unterstützung und Bereitwilligkeit bedankt, die Interviews für die Zweitauswertung zur Verfügung zu stellen.

4. Schubucheneinsatz, Unterricht, Textverständnis und Lernen

	Lehrzentrierter Frontal-Unterricht Typ 1	Lehrzentrierter Frontal-Unterricht Typ 2	Lehrzentrierter Frontal-Unterricht Typ 3	Lehrzentrierter Frontal-Unterricht Typ 4	Offener Unterricht mit selbstverantwortlichem Lernen, Typ 5
Lernstoffe	Lehrbuch Die andere Beispiele zu sammeln (manchmal durch Internet)	-Schulbuch -Geschäftsvorfälle, Fälle, Simulation und Übung; - themen bezogene Literatur	- Schulbuch, -Geschäftsvorfälle, Fälle, Simulation und alle zusätzliche Materialien -Multimedia Technik	- ein gesamte Geschäftsprozess - die vom Lehrer oder Schüler recherchierte einschlägige Materialien -Moderne Multimedia-technik	-Geschäftsvorfälle -inoffiziell zusätzliche Lehrinhalte mit höherer aktueller Bedeutung
Reformwunsch	Mehr anpassende Beispiele zu bekommen	- Mit Theorien die Lebenspraxis zu erklären - die innere Lernsituation der Schüler zu erkennen	- Durch Kontextanalyse die Theorie zu überprüfen - die Nachdenklichkeit der Schüler anzuregen	- tiefgründliche Verständnis der Schüler zu fördern - ein aktives Lernverhalten des Schüler zu betonen	Kernkompetenzen der Schüler zu fördern
Schwierigkeiten	-Auffinden passender Beispiele - das geringe Verständnis-niveau der Schüler	-mangels betrieblicher praktischer Erfahrung -Schwierig die Theorien und Praxis zu verbinden	-passende Lernmaterialien zu finden - zu wenig Unterstützung auf der didaktischen Ebene bzgl. der Fragstellungen - hoher Zeitaufwand: bei der Vorbereitung.	-anpassende Lernmaterialien schwierig zu finden - mangels einer didaktischen Unterstützung zum aktiven und selbstgesteuerten Lernen - hoher Zeitaufwand bei der Vorbereitung.	-Schwierig durchzuführen, wegen externer Überbelastung und nicht genug didaktische Methodologiesunterstützung - hoher Zeitaufwand bei der Vorbereitung.
Probleme des Schulbuches	-diesen Unterricht unterstützen kann; - aktuelle Beispiel zu fehlen	- wenige Beispiele im Lehrbuch - manche Inhalte kein Sinn für die Praxis - Unklarheit der Unterschiede zwischen Berufsschul- und Hochschullehrbüchern	- wenig anwendungs-, oder verständnisbezogenen Frage. - keine Standardlösungen oder Bearbeitungshilfen bei Fallanalysen -die Darstellung der Texte bzw. der Theorien ist langweilig und schwer zu verstehen	-Die abstrakte, stark reduzierte Inhalte im Lehrbuch für Schüler schwer zu verstehen, -Wenn der Schüler die Prinzipien nicht versteht, wie kann in der Arbeit machen	Überholt und praxisferne Texte (<i>gewünscht: durch Erklärungen anhand von Beispielen und Geschäftsvorfällen ein Verbinden von Theorie und Praxis zu ermöglichen</i>)

Tabelle 1: Merkmale der Unterrichten von fünf Gruppen von Lehrkräften

Von den 19 nachuntersuchten Interviews sind 6 der ersten Gruppe (Typ 1) zuzurechnen, 11 gehören in die mittleren Gruppen (Typ 2 bis 4), eine Lehrkraft ist eindeutig der letzten Gruppe zugehörig, allerdings gibt es mindestens 3 (18,19,14) weitere Lehrkräfte, die in manchen Punkten gerade den hier geäußerten Ansichten sehr nahe stehen.

Wir sehen, dass sich in drei der fünf Gruppen die Lehrkräfte in der Weise äußern, dass sie ihren Unterricht stark an den angeschafften Schulbüchern orientieren. Gleichwohl gibt es

Differenzen zwischen diesen drei Gruppen. Man darf sie aber auch nicht zu kategorisch ziehen, weil es in einzelnen Aspekten auch Berührungspunkte zu geben scheint.

- Die eine Gruppe (Typ 1) lehrt bevorzugt über Vorträge und richtet die Lehre auf das Bestehen von Prüfungen und den Erwerb von Zertifikaten aus. Soweit möglich und hinlänglich für die Prüfungen stützen sich die Lehre und das Arbeiten auf Schulbuchtexte. Ergänzend hinzugenommen zum schulbuchorientierten Vortagsinhalt werden Beispiele (z.B. aus dem Internet), die die Aussagen der Vorträge vermutlich illustrieren sollen. Hier würden sich die Lehrkräfte mehr Unterstützung durch die Bereitstellung guter Beispiele wünschen. Es wird auch als Mangel der Schulbücher herausgestellt, dass sie zu wenige aktuelle Beispiele enthielten.

Die Beispiele sollen offenbar ein grundsätzliches Problem in der Anlage der Unterrichte lösen. Die Bedeutung von Instruktionen wird deutlich, ihre Grundlegung durch Schulbuchdarstellungen herausgestellt. Nachgereichte Beispiele sollen den Gehalt der allgemeinen Aussagen verdeutlichen, belegen und merkfähig machen. Wir werden das später „plausibilisieren“ nennen.

Manche Prüfungsteile scheinen sehr konkrete Materialien zu erfordern, die in Schulbüchern fehlen.

- Eine andere Gruppe (Typ 2) steht auch für lehrerzentrierten Frontalunterricht, der wesentliche Strukturierungen aus den Schulbüchern übernimmt, und für eine Dominanz von Vorträgen. Die Inhalte der Vorträge haben die Schüler zu memorieren, aber auch anzuwenden.
- Und diese Anwendungsperspektive ist hier charakterisierend, weil sie sich ausdrücklich auf praktische Beispiele richtet, die möglichst aus dem betrieblichen Kontext stammen sollten (und dabei das künftige Arbeitsfeld der Schüler ausleuchten helfen): Sie verfügbar zu haben, bereitet den Lehrkräften Schwierigkeiten: Erstens fehlen Lehrern wie Schülern wegen der systematischen Differenz zwischen Schule und Betrieb Erfahrungen, zweitens fehlen den Büchern praktische Beispiele. Wohl auch aus diesem Grund weichen die Lehrkräfte auf Fälle, Simulationen und Übungen aus. Das macht auch gut verständlich, warum sie außer Schulbücher noch weitere Literatur für ihre Unterrichte zu Rate ziehen.
- Für diese Gruppe charakteristisch ist es, wie sie das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ ansetzen. Der didaktischen Idee nach soll das vorgetragene (theoretische) Wissen auf praktische Beispiele angewendet werden; ja; sogar die subjektive Lebenspraxis erklären. Diesen Anwendungsbezug von Schulwissen kann man sich eigentlich aufgrund des neoklassischen Denkstils der Ökonomik nicht vorstellen, wenn es wirklich um das ginge, was Ökonomen unter Theorie verstehen.

Hier wird entweder eine problematische Einschätzung der Leistungsfähigkeit ökonomischer Schulbuchtexte vorgenommen oder der Unterricht beschränkt sich auf Ausbildungssituationen, die man in Deutschland „fachpraktische

Ausbildung “ nennen würde. Dafür, dass es zumindest in Teilen um „theoretisch abgehandelte Stoffe“ geht, spricht, dass die Lehrer beklagen, dass die Differenz zwischen Lehrbüchern für die Berufsschule und für die Hochschule nicht immer klar erkennbar sei. Auch wird herausgestellt, dass manche Inhalte der Bücher „für die Praxis“ keinen Sinn machten. Auch diese Einschätzung mag erklären, warum diese Lehrkräfte die Schwierigkeit hervorheben, ihr eigentliches didaktische Credo, Theorie und Praxis zu verbinden, unterrichtlich umzusetzen.

Man gewinnt den Eindruck, dass die Lehrer dieser Gruppe durchaus engagiert und an den Schülern und nachhaltigen Lernergebnissen interessiert ist, dass sie sich aber didaktisch etwas verrannt haben, weil sie mit den Schulbuchinhalten nicht reflektiert genug umgehen. Immerhin nehmen sie wesentliche Widersprüche ihrer Praxis als Probleme wahr und wirken bis zu einem bestimmten Grad reformoffen.

- Die Lehrer der dritten Gruppe (Typ 3) unterscheiden sich von denen der vorstehenden Gruppe nur graduell. Auch bei ihnen dominieren lehrerzentrierte Frontalunterrichte, auch in ihnen gibt es Vorträge und auch hier beziehen die Stundeninhalte ihre zentrale Strukturierung aus den Schulbüchern.

Aber insgesamt sind die Unterrichte kommunikativer angelegt. Die Lehrkräfte möchten zum Nachdenken anregen, Schüler in Gespräche verwickeln usw. Gleichwohl spielen auch hier Memorieren und (übendes) Anwenden als Lernstrategien der Schüler noch eine Rolle. Insgesamt vereinigt diese kommunikative Komponente widerstrebende Elemente. Dem Anstiften zum Nachdenken und dem Wunsch, Schülerinteressen zu berücksichtigen, anschaulich zu sein und den außerschulischen Sinn der unterrichtlichen Inhalte (z.B. durch Situierung von Informationen) zu demonstrieren, stehen methodisch rigide Konzepte entgegen, die Schülerantworten berichtigen und dem Verstehen der Schüler misstrauen und insofern eher auf tradierte Lernstrategien setzen.

Immerhin versuchen die Lehrkräfte neben den Schulbüchern eine Fülle weiterer Materialien in den Unterricht einzubringen und multimediale Möglichkeiten zu nutzen. Das bereitet ihnen aber Schwierigkeiten: Es scheint nicht einfach zu sein, geeignete Materialien zu finden und die gesamte Unterrichtsvorbereitung wird sehr zeitaufwändig. Außerdem wird dabei auch einige didaktische Probleme wahrgenommen, bei deren Lösung man sich nicht unterstützt fühlt.

An den Schulbüchern, die sie verwenden bzw. mit heranziehen, kritisieren sie, dass die Darstellung der Texte bzw. die Behandlung der Theorien für Schüler sehr langweilig und schwer zu verstehen sei. Die in den Büchern aufgeworfenen Fragen stellten zu wenig auf die Verstehensprozesse der Schüler ab und seien „lebensfern“. Soweit Fallmaterial in den Büchern enthalten sei, würden Lehrer und Schüler bei der Bearbeitung durch das Material zu wenig unterstützt.

Insgesamt erscheint auch diese Lehrergruppe bereichsweise reformoffen, würde gern etwas andere Unterrichte machen, wenn es praktikabel wäre und man dabei didaktisch wie von der Materialseite her unterstützt würde. Zugleich halten die

Lehrkräfte auch deutlich an überkommenen, im System bislang als „bewährt“ geltenden Strategien fest. Man wünscht sich andere Schulbücher, wobei nicht klar zu erkennen ist, ob die nachvollziehbar benannten Mängel didaktisch richtig eingeordnet sind.

- Die folgende Lehrergruppe (Typ 4) hat sich von den traditionellen Unterrichten noch stärker gelöst. Zwar dominiert auch hier im Unterricht die Lehrkraft, aber sie stützt ihre Lehre nicht mehr grundsätzlich auf die Trias von Vortrag, Memorieren, Üben/ Anwenden. Auch die explizite Bedeutung des Schulbuchs für die unterrichtliche Arbeit tritt zurück.

Die Lehrkräfte vertreten Ziele, die insbesondere in den kompetenzorientierten Reformansätzen und in den Bestrebungen, Schülern das Studium zu ermöglichen, u.a. bedeutsam sind. So werden der Wert eines tiefen Verstehens der behandelten Gegenstände, die Wichtigkeit eines aktiven Lernverhaltens sowie das Ziel, Schüler zu selbständigem Denken anzuregen hervorgehoben. Diese Ziele zu erreichen oder hier zu Erfolgen zu kommen, wird zugleich als besondere Schwierigkeit genannt.

Die Inhalte des Unterrichts und die Unterrichtsarbeit werden durch einen unterlegten Geschäftsprozess strukturiert. Die im Unterricht eingesetzten Materialien wurden entweder vom Lehrer oder von den Schülern recherchiert. Auch die Schulbücher scheinen zum Einsatz zu kommen. Jedenfalls werden deren abstrakte, stark reduzierten Inhalte beklagt, die für Schüler schwer zu verstehen seien. Elemente didaktischen Reduktionismus finden sich aber auch in den Konzepten der Lehrkräfte. So wird der Wert von Eselsbrücken betont, wenn etwas erklärt werden soll. Auch ist von Imitationsprozessen beim Aufbau von selbständigem Handeln der Schüler die Rede. Das erinnert an Vorstellungen zur „Meisterlehre“ wie sie im Konzept der Cognitive Apprenticeship von COLLINS, BOWN, NEWMAN (1989) heutzutage betont wird.

Immerhin wünschen sich die Lehrkräfte mehr didaktische Unterstützung bei ihren vom tradierten Muster abweichenden Unterrichten, insbesondere auch dort, wo Schüler vermehrt die Möglichkeit geboten bekommen, selbstverantwortlich zu lernen. Sie beklagen den hohen Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung und die Schwierigkeiten, geeignete Materialien zusammenzutragen und aufzubereiten. Und auch sie hätten gerne andere Schulbücher, die sie bei dem Bemühen unterstützen könnten, Schülern ein nachhaltiges Verstehen von ökonomischen Zusammenhängen zu ermöglichen.

- Die reformfreudigsten Lehrkräfte sind in der letzten Gruppe (Typ5) zusammengefasst. Angestrebt werden offene Unterricht mit den Angeboten zu selbst verantwortlichem Lernen der Schüler. Es geht den Lehrkräften besonders darum, die Jugendlichen in ihrer Entwicklung allgemein zu fördern, aber auch bereichsspezifische Kompetenzen auszuformen. Sie streben eine intensive Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden an, aber auch zwischen den Schülern untereinander. Die Schüler zu eigenständigem, aktiven Denken zu

ermutigen und dabei zu unterstützen ist ihnen sehr wichtig. Ebenso betonen sie die Bedeutung eines wertschätzenden und einfühlsamen Umgangs miteinander.

Die Lehrkräfte sprechen in den Interviews kaum über Schulbücher. Das spricht zum einen dafür, dass sie in der konkreten unterrichtlichen Arbeit keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Das findet seine Entsprechung ja auch darin, dass sie mit mitgebrachten, gefundenen oder konstruierten Geschäftsvorfällen arbeiten und darüber hinausgehende Lerninhalte von aktuell besonders großer Bedeutung offenbar mit ergänzendem Material bearbeiten. Dabei legen sie grundsätzlich Wert darauf, dass die Materialien problemhaltig sind und die Schüler zum Nachdenken bringen. Den Lehrkräften ist wichtig,

Wenn vor diesem Hintergrund Schulbücher kein Material sind, das bevorzugt verwendet wird, legt das den Schluss nahe, dass die Schulbuchtexte nicht für besonders problemhaltig, aktuell und kognitiv anregend gehalten werden. Dass bestätigt sich auch in einigen Äußerungen, in denen die Bücher als überholt und praxisfern bezeichnet werden und der Wunsch deutlich wird, Fälle bzw. Geschäftsvorfälle in den Büchern so anzutreffen, dass sich mit ihnen „Theorie und Praxis“ reflexiv verbinden ließen. Wie didaktisch differenziert hier über das Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ gedacht wird, lässt sich den Interviews nicht entnehmen. Es wird nur deutlich, dass die Erstellung eigener Fälle und Materialien von den Lehrkräften als sehr zeitaufwändig erlebt wird, dass sie sich überlastet fühlen und wohl auch merken, dass sie an didaktische Grenzen stoßen.

Blickt man über alle Interviews und Gruppen, kann man zunächst einmal feststellen, dass der größte Teil der Befragten entweder einen anderen Unterricht wünscht, als er ihm gegenwärtig möglich ist, oder etwas macht oder erprobt, das vom Muster der tradierten Unterrichte mal mehr, mal weniger abweicht. Fast alle Veränderungstendenzen und Öffnungen sind kompatibel mit den politisch formulierten Reformzielen.

Es fällt weiterhin auf, dass durchgängig über die Qualität und Brauchbarkeit der Schulbücher geklagt wird. Die Gruppen unterscheiden sich eher darin, wie sie mit den wahrgenommenen Problemen umgehen. Alle kritisieren vor allem die folgenden Punkte:

- Die Texte seien für Schüler nur schwer verstehbar. Als Grund werden vor allem ihre „Abstraktheit“ und „Reduziertheit“ genannt.
- Die Texte seien „praxisfern“.
- Die Darstellungen seien ohne Problemstellungen bzw. seien die aufgeworfenen Fragestellungen abstrakt und für Schüler lebensfern.
- Die Texte würden Schüler langweilen.
- Den Texten fehlten Beispiele und Fälle. Diesen hätten vor allem dafür Sorge zu tragen, dass sich „Theorie und Praxis“ besser als bisher verbinden ließen.

- Dort wo Fälle enthalten seien, seien sie nicht für den unterrichtlichen Einsatz durchgearbeitet.

Mit anderen Worten: Die Schüler fühlen sich kognitiv und emotional nicht angesprochen. Sie verstehen wenig und müssen auf die Lernstrategie des Memorierens zurückgreifen. Die Informationen sind nach dieser Einschätzung kognitiv nicht anregend. Die Lehrer sind besonders enttäuscht, weil sie keine Unterstützung bei einem didaktischen Problem finden, das sie sehr beschäftigt: dem Theorie-Praxis-Problem. Allerdings hat ein Leser der Interviews etwas den Eindruck, dass das zunächst einmal ein Lehrer-Problem ist, das aus unscharfen Vorstellungen über Theorie und Praxis resultieren und aus Unklarheiten darüber, wie sie Zusammengehören könnten. Es bedürfte hier einer reflektierten Auseinandersetzung mit den wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Ökonomik und elaborierter Vorstellungen zum Kompetenzbegriff und zur Entfaltung von Kompetenzen, um Licht in diese Beziehung zu bringen.

Für den Moment soll festgehalten werden, dass zwei der Probleme, die die Lehrer herausstellen, so zentral zu sein scheinen, dass sie in die vorliegende Untersuchung einbezogen werden sollen. Das ist erstens der Aspekt des Verstehens der fachlichen Inhalte der Bücher, zweitens soll das Verhältnis von Buchinhalt zu außerschulischen Lebens- und Handlungskontexten im Auge behalten werden. Dazu wird im Kontext der konkreten Analysen dann jeweils noch Genaueres diskutiert.

4.2 Einige Funktionen von Schulbüchern

4.2.1 Problemstellung

Die Beschäftigung mit den Lehrerinterviews hat deutlich gemacht, dass die den Lehrern damals verfügbaren Bücher zwar in gewisser Hinsicht ähnliche Einschätzungen erfahren, dass aber die Begründungen im Details deutlich abweichen können. Das liegt daran, dass die Bücher aus dem Blickwinkel deutlich differenter Praxen heraus beurteilt werden. Und in unterschiedlichen Praxen übernehmen Bücher auch andere Funktionen. Es ist eben nicht gleichgültig – weder für Lehrer, noch für Schüler –, ob Unterricht sich materiell und strukturell aus der gemeinsamen Beschäftigung mit einem Lehrbuch speist, oder ob das Schulbuch bloß ein Informationsinstrument unter anderen ist, wie das bei aufgabengestützten Unterrichten der Fall sein dürfte. Aus diesem Grunde scheint es sinnvoll, sich einen kurzen Überblick darüber zu verschaffen, welche Funktionen im Rahmen der Analyse Berücksichtigung finden könnten, und zu überlegen, wie mit dem Spektrum der Vielfalt umgegangen werden soll.

4.2.2 Schulbuchdefinition

Wenn an dieser Stelle nach etwas Ordnung und Systematik gesucht wird, scheint das eine gute Stelle, auch darüber nachzudenken, was in der vorliegenden Arbeit überhaupt unter einem Schulbuch verstanden werden soll.

Nach dem BROCKHAUS ist ein Schulbuch „(...) ein eigens für den Schulunterricht erstelltes Lehr- und Arbeitsbuch, das den in den Lehrplänen festgelegten Unterrichtsstoff sachgerecht und didaktisch aufbereitet darbietet; dazu gehört, dass (...) es den lerntheoretischen Erkenntnissen entspricht und neben Sachinformation auch zur Eigenarbeit anleitet.“ (BROCKHAUS 1996). Schulbücher sind die Arbeitsmittel, die von Schülern sowie Lehrern im Zusammenhang mit Schulunterricht am häufigsten genutzt werden. Sie unterstützen schulische Lehr- und Lernprozesse, werden häufig aus öffentlichen Mitteln bereitgestellt und sind gleichzeitig Zeitdokumente, weil sie als Produkte gesellschaftlicher Prozesse entstanden sind (vgl. THONHAUSER 1992, S. 56 f.). WIATER verwendet eine Definition des Schulbuchs, die nur Nuancen verschiebt: „unter einem Schulbuch (...) im engeren Sinne wird ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform verstanden (...), sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffs einer Schule enthalten“ (vgl. WIATER 2003c, S.12). Und nicht viel anders sehen Definitionen aus, die man in China antrifft: Sie gelten als Lehr-Lernbücher und sollen systematisch die Inhalte der Fächer reflektieren und repräsentieren; des Weiteren sollen sie am Lehrprogramm (an den Curriculumkriterien) ausgerichtet werden (vgl. LI QILONG 2003, S. 30).

Die dargelegten Definitionsversuche enthalten alle einen eindeutigen Hinweis auf den so genannten „Lernstoff“ bzw. den „Schulstoff“ eines Schuljahres, eine Konkretisierung und Umschreibung für die durch die jeweiligen Lehrpläne festgelegten Unterrichtsinhalte, die in den Jahrgangsstufen behandelt werden sollen. Diese „Lehrplankongruenz“ zu gewährleisten, wird in China durch eine gewöhnliche Norm versucht.

Schulbücher werden bisher sowohl in den westlichen als auch in den östlichen Ländern als die grundlegendsten, wesentlichsten Lehrmedien angesehen. Hierzu hat RUIZHEN SHAO folgendes gesagt: Die Schulbücher als sehr populäre, zugleich auch als die wichtigsten Medien spielen im Prozess der Wissensverbreitung eine große Rolle. In der Schulbildung dienen die Schulbücher nicht nur als Quelle, aus der die Schüler das Wissen erwerben können, sondern auch als Grundlage, an der die Lehrer ihren Unterricht ausrichten können. Gute Schulbücher können sowohl die Schüler motivieren, als auch ihr Verständnis von den Lerninhalten fördern. Man kann sagen, Schulbücher beeinflussen als ein wichtiger externer Faktor sehr stark den Lehr- und Lernprozess der Lehrer und Schüler (vgl. SHAO RUIZHEN 2002, S. 62).

4.2.3 Funktion des Schulbuches

Nach der traditionellen Auffassung ist es die zentrale Funktion des Schulbuches, das Lehren und Lernen so zu unterstützen, dass die Lehrziele erreicht werden. Indem im geschichtlichen Prozess die Ansprüche an die Bildungseinrichtungen und die Ergebnisse der Unterrichte immer anspruchsvoller geworden sind, ist auch das, was hinter dem Begriff „Lernziele“ steckt, immer anspruchsvoller und komplizierter geworden. Bezogen auf das Schulbuch heißt das, dass auch die Erwartungen an die

Schulbücher steigen und das Spektrum der Aufgaben, die man ihm zuschreibt, sich erweitert.

Wenn beispielsweise nachhaltiges Wirtschaften ein gesellschaftliches und politisches Ziel wird, erwartet man, dass sich das in der Behandlung der Stoffe im Schulbuch konsequent wiederfindet. Das gilt natürlich auch für alle anderen wertbesetzten Themen: Gleichberechtigung der Geschlechter, der kritische Verbraucher, Humanisierung der Arbeitswelt usw., und es betrifft natürlich auch die gewünschten kognitiven Stile: Diskursfähigkeit, disziplinspezifische Denkstile, Mehrperspektivität usw.

Hinzu kommt, dass im Laufe der Zeit nicht nur viel Lehrerfahrung gesammelt wird, die in Schulbücher einfließt, sondern dass fachliches Lehren und Lernen bestimmter Personengruppen inzwischen selbst Gegenstand wissenschaftlicher Forschung ist und von hier aus Ansprüche an Schulbücher gestellt und Empfehlungen ausgesprochen werden. Damit einhergehend wird auch der Subjektbezug im Lernprozess immer stärker gewichtet und es wird stärker wahrgenommen, dass verschiedene Gruppen von Lernen auch abweichende Lernangebote erhalten müssen. Und all das ist zugleich abzustimmen auf die sich rasant entwickelnden Lerntechnologien.

All das macht, so die These, die Funktionen der Schulbücher immer komplizierter und vielfältiger. Nun besteht aber möglicherweise eine Tendenz, dass „alte, einfache“ Funktionen nicht einfach aufgegeben oder auch nur angemessen modifiziert werden, wenn neue dazu kommen. Oder anders beschrieben: War das Schulbuch zum Beispiel zunächst einfach ein Nachschlagebuch und kommen nun entwicklungsbedingt weitere Funktionen hinzu, dann läuft das darauf hinaus, dass die Inhalte, die im Nachschlagewerk enthalten sind, in das Schulbuch integriert werden, so dass das Schulbuch immer dicker und komplexer wird. Wenn jedoch die alten Rahmenbedingungen des Schulbuches nicht durchbrochen werden und alle alten Organisationsformen des Schulbuches weiterhin benutzt werden, folgt daraus, dass die neuen Funktionen des Schulbuches, die mit der jeweiligen Epoche identisch sein sollen, nicht komplett eingearbeitet werden können.

Um sich vor diesem Hintergrund des Tradierens bewusst zu bleiben, was die Hauptfunktionen des Schulbuches heute sind, müssen die hauptsächlichen Fundamente der heutigen Schulbuchfunktionen verdeutlicht werden. Denn die Hauptaufgabe der Bildung in China hat sich bereits von der bloßen Aufgabe „nur auf Prüfungen vorzubereiten“ hin zur Aufgabe entwickelt, „die Kompetenzen der Schüler zu erhöhen“. Darin steckt ein normativer Anspruch. Geht man ihm nach, muss man berücksichtigen, dass in den letzten Jahren neue Curriculumpläne und Lehrprogramme verfasst worden sind. Außerdem gibt es fast täglich neue Forschungsergebnisse zu pädagogischen Fragen, die für China bedeutsam sind. Dieses alles kann als Grundlage für die Festlegung der Funktionen sein, die Schulbüchern aus chinesischer Sicht zugeschrieben werden sollten. Ausgehend von diesen Gesichtspunkten kann das Schulbuch unter folgenden Funktionen gesehen werden (vgl. BERUFS- ERWACHSENSBILDUNG ABTEILUNG DES BILDUNGSMINISTRIUMS 2004, S.144-150).

- **Überlieferung der Menschheitskultur und des Wissenschaftswissens**

Schulbuchinhalte, mögen sie auch noch so domainspezifisch sein, repräsentieren das kulturelle Wissen der Menschheit und dabei speziell das Erbe des Wissenschaftswissens. Die Schulbücher enthalten sowohl aktuelles Kulturwissen als auch die Quintessence des Wissens, welches sich seit Hunderten von Jahren angehäuft hat. Es ist ohne diese Rückbezüge nur begrenzt verstehbar. Die Inhalte des Schulbuchwissens beziehen sich auf jeden Aspekt der Sozialwissenschaft, der Naturwissenschaft und der Geisteswissenschaft.

- **Konkretisierung des Lehrprogramms**

Abweichend zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Arbeit in Deutschland existiert in China zu jedem Curriculum ein Lehrprogramm³⁴. Die aus den Lehrprogrammen resultierenden Lehraufgabe bezieht sich darauf, den jeweils fachlich relevanten Wissensrahmen zu spezifizieren, also darzulegen und zu begrenzen. Des Weiteren werden bestimmte Anforderungen für das formuliert, was in China die Moralentwicklung genannt wird, und es werden bestimmte Ansprüche an Kompetenzentwicklungen beschrieben. Der Aspekt „den Rahmen des am Ende erwünschten Wissens der Schüler darzulegen“, ist jedoch am wichtigsten.

Aber das Lehrprogramm bestimmt nur einen allgemeinen Wissensrahmen, den die Schüler meistern sollen. Die Frage „durch welche Lernstoffe diese Lerninhalte vermittelt werden können“ wird nicht beantwortet. Deshalb ist es eine der wesentlichen Funktionen des Schulbuches, das Lehrprogramm zu konkretisieren, d.h. nach den Ansprüchen des Lehrprogramms die Lehrstoffe auszuwählen und entsprechend zu organisieren, um die von dem Lehrprogramm geforderten Ziele bearbeitbar zu machen. Schulbücher sind somit die didaktischen Träger des Wissens und fundamentales Mittel des Lehrens.

Gegenwärtig wird dieser Gesichtspunkt in China zum Teil sehr überhöht diskutiert. Viele vertreten die Meinung, dass ein Lehrprozess ohne „autorisierte“ Schulbücher nicht nur zu Unklarheit bzgl. des Wissensrahmens und der Menge des Wissens führen würde, sondern auch dazu, dass jeder Lehrer nach seiner eigenen Vorstellungen unterrichtet. Als Folge daraus könnten sich Differenzen - manche sprechen hier von Unstimmigkeiten - hinsichtlich der Lehrinhalte und Lehrzeiten ergeben. Aus diesem Grund besitzen Schulbücher für diese Gruppe der Lehrkräfte zwei weitere Funktionen: die erste besteht darin, den Lehrinhalt zu bestimmen; die zweite beinhaltet, das Lehren in eine relativ geordnete Reihenfolge zu bringen.

³⁴ Vergleichbar wäre wohl nur, dass ein Lehrerteam an einer Schule, das Parallelklassen unterrichtet, ein gemeinsam verfolgtes und konkretisiertes Konzept entwickelt und vereinbart, wie bestimmte Lehrgänge unterrichtet werden.

- **Einfluss auf die Bildung der Moral- und Auffassung der Schüler.**

Nach gängiger chinesischer Auffassung brauchen Menschen beim Verstehen und in der Umgestaltung der Welt nicht nur die Teilhabe am komplexen Technikwissen der Wissenschaft und an den als richtig eingestuften wissenschaftlichen Methode, sondern auch eine „richtige Weltanschauung“: die als grundlegend zu teilende Auffassung über die Natur, über die Gesellschaft und über die Menschen. Das Heranbilden ideologischer Moral ist eine der wichtigen Lehraufgaben, die jedes Fach umsetzen sollte. Schulbücher werden als wichtiges Einflusselement auf den Lehr-Lernprozess angesehen. Während sie Wissen übermitteln, beeinflussen sie zweifellos auch die Denkweise der Schüler. Daher erwerben die Schüler durch Schulbücher neben dem Wissen und den Erfahrungen auch Gefühle und Haltungen, die letztlich eine bestimmte Weltanschauung auskristallisieren lassen. (vgl. BERUFS- UND ERWACHSENSBILDUNG. ABTEILUNG DES BILDUNGSMINISTRIUMS 2004, S.144). Mit etwas anderer Begründung und etwas anderer inhaltlicher Akzentuierung findet sich diese Vorstellung einer Dualität von Wissensvermittlung und darüber hinausgehender gesellschaftlicher und subjektiver Bedeutung auch in Deutschland, nämlich im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff.

- **Heranbildung der kreativen Denkweise bei den Schülern**

Wenn man auf die Entwicklung der Wissenschaftstechnik geschichtlich zurückblickt, wird deutlich, dass der Erfolg der wissenschaftlichen Forschungen und Erfindungen nicht nur auf solidem Grundlagenwissen beruhen, sondern auch besondere menschliche Inspiration benötigt haben. Ohne Inspiration, Intuition oder Fantasie sind neue wissenschaftlichen Forschungsergebnisse und Erfindungen nicht vorstellbar. Bemerkenswert ist nun, dass sich Inspiration immer auch aus der Wahrnehmung von Problemen und Zweifeln der jeweiligen Zeit ergibt.

Die Forderung nach „**Heranbildung kreativer Denkweisen**“ bezieht sich zum einen natürlich auf den gegenwärtigen Bildungsstand in China, aber auch auf die neuen Tendenzen der Bildungsreform weltweit. Die Schüler in China haben bei der jetzigen Ausformung des Bildungssystems normalerweise ein relativ solides Grundwissen, aber umgekehrt mangelt es ihnen an Innovationsneigungen. Deshalb soll bei der Konzeption und Zusammenfassung der Schulbücher der Gesichtspunkt „Heranbildung kreativer Denkweisen“ stärker berücksichtigt werden.

Dazu ist anzumerken, dass Schulbücher von Lehrern wie Schülern in besonderer Weise wahrgenommen werden. Sie werden in einer etwas unkritischen Haltung rezipiert. Die wissenschaftlichen Inhalte, die den Schulbuchinhalten als Grundlage dienen, sind in der letzten Zeit zwar immer wieder überprüft worden und somit scheinen die Schulbücher sehr vertrauenswürdig und werden als richtig angesehen, aber gleichzeitig haben sich die Chinesen wegen der besonderen Entwicklungsgeschichte der Schulbücher in China daran gewöhnt, „das Schulbuch“ überzubewerten. Daraus resultiert, dass die in den Schulbüchern enthaltenen inhaltlichen Aussagen und Normen verabsolutiert und als

unantastbar angesehen werden. Des Weiteren wird das im Schulbuch enthaltene Wissen bei Prüfungen immer als Autoritätsmaßstab genommen, über Wichtiges und Unwichtiges, Richtiges oder Falsches zu befinden. Als Folge daraus neigen die Menschen dazu, Schulbuchwissen als zeitloses, statisches und unverändert gültiges Wissen anzusehen, so dass entweder chinesische Lehrer oder Schüler den Zweifel, ob die Darstellung der Gegenstände im Schulbuch Geltung beanspruchen kann, nicht pflegen oder aufkommen lassen. Damit unterläuft man aber die Intention „kreatives Denken“ zu fördern.

Außerdem ist die Auffassung natürlich auch nicht sachadäquat: Die menschlichen Erkenntnisse über die Welt sind relativ, denn im Zeitverlauf verbessern sie sich ständig und werden entsprechend verändert. Das ermöglicht Fortschritt, verlangt dem einzelnen aber auch eine starke Veränderungsbereitschaft ab.

In der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion spielt auch die Forderung eine Rolle, Lehren und Lernen nicht darauf zu beschränken, Wissen zu erwerben und anzuwenden, sondern die Kompetenz zur subjektiven „Wissensgestaltung“ und somit die Intelligenz der Schüler fördern. Ob und wie Schulbücher den Lehrer unterstützen können, derartige Lehrziel zu erfüllen, und ob das überhaupt eine realistische Zielvorstellung ist, soll in der vorliegenden Arbeit nicht weiter untersucht werden. Berücksichtigt werden kann allenfalls der Teilaspekt, ob Bücher dazu beitragen können, dass Schülern ein konstruktivistisch beschreibbarer Wissensaufbau in der hier betrachteten fachlichen Domäne gelingt.

- **Fördern des selbstgesteuerten Lernens der Schüler.**

Die moderne Didaktik meint, dass im Lehr-Lernprozess die Schüler eine zentrale Rolle einnehmen soll, dass also Unterrichte „schülerorientiert“ angelegt werden. Die Unterrichtsreform wird - wie wir im Kapitel über die Reformen in China gesehen haben – zum Teil daran ausgerichtet, den Schülern beim Lernen ein breites Spektrum an den Aktivitäten so zu ermöglichen, dass sie selbstgesteuert Lernen können. Deshalb ist die Förderung des selbstgesteuerten Lernens auch eine der wichtigen Funktionen des Schulbuches.

Die Schüler in ihrer Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen zu fördern, schließt ein, ein ganzes Bündel von Fähigkeiten im Auge zu behalten und ebenfalls heranzubilden: z.B. Materialien selbständig zu suchen, zu analysieren, zu integrieren und Einsichten und Meinungen, die man gebildet hat, diskursiv zu vertreten. Das Schulbuch soll nach den Auffassungen der Reformtheoretiker bei der Heranbildung solcher Kompetenzen eine große Rolle spielen, wie wir in den Eingangs diskutierten Reformpapieren gesehen haben. Wenn man diese Forderung mit den aufgabendidaktischen Arbeiten und Diskussionen abgleicht, die man in heute Deutschland antrifft, dann muss man allerdings befürchten, dass die Implikationen dieser Forderung vielen Reformtheoretikern noch nicht ganz klar sind.

- **Hilfe zur Selbstüberprüfung der Schüler.**

Eine lernpsychologisch wenig umstrittene Annahme besagt, dass es wichtig ist, dem Schüler rechtzeitig eine Möglichkeit anzubieten, seine Lernergebnisse zu überprüfen. Denn dadurch kann der Lerneffekt verbessert werden, zugleich wird die Zuversicht des Schülers gestärkt, Anforderungen zu bewältigen. Diese Selbstwirksamkeitserfahrung wird heute als eine wichtige Determinante gesehen, dass sich Kompetenz des Schülers gut weiterentwickeln. Daher soll das Schulbuch es dem Schüler ermöglichen, selbst Überprüfungen durchzuführen. Antworten zu der Frage, wie Schulbücher diese neue Funktion am besten erfüllen können, stehen in den Forschungen aber wohl noch am Anfang.

- **Hilfe zum Transfer und Benutzen des Wissens** (Hilfe zur Wiederholung und Konsolidierung des Wissens)

Gehaltvolles Lernen beruht nicht nur darauf, dass neue Informationen sinnstiftend modelliert und mit bisherigem Wissen verknüpft werden, es geht auch immer darum, es zu konsolidieren und nachhaltig wirksam zu machen. Das vertiefte Festigen und nutzbringende Strukturieren von gelerntem, also das Konsolidieren, ist ebenfalls eine Funktion, die das Schulbuch übernehmen soll. In bestimmter Weise haben Schulbücher diese Aufgabe schon seit langer Zeit übernommen. Eine bekannte Form des Konsolidierens besteht darin, dass das Schulbuch zu Wiederholungen und Übungen auffordert. Bekannt ist jedem das Muster, nach einer Lehreinheit eine Reihe von Fragen und Aufgaben einzufügen, deren Ziel es ist, den Schülern zu helfen, das gerade erworbene Wissen zu wiederholen und zu vertiefen. Wie diese Funktion bei aufgabendidaktisch orientierten Unterrichten und Medien ausgestaltet werden könnte, scheint bislang wenig diskutiert.

Die oben genannten sieben Funktionen können als allgemeine Erwartung angesehen werden, die an ein Schulbuch gerichtet werden. Natürlich beeinflussen die verschiedenen Charakteristika der Disziplinen und Fächer die Ausgestaltung von Büchern und beeinflussen auch sehr stark die jeweilige Wahl der Lerninhalte und die Festlegung der Strukturen des Argumentationsgangs. Da die Schulbücher aber zugleich nicht nur als Träger solcher Inhalte und Strukturen dienen, sondern die Besonderheiten der Gesellschaft, der Epoche, der Umwelt, der kulturellen Tradition, der Lehrpläne, der Lehrer und der Schüler berücksichtigen sollen, müssen die Schulbücher in ihrer Konzeption diese Funktionen in einem umfassenderen Sinne beachten.

Mit anderen Worten: Im Kontext der chinesischen Schul- und Unterrichtsentwicklung wird von den Schulbüchern ein ganz spezifischer Beitrag erwartet, nämlich die geistige und moralische Bildung der Schüler zu ermöglichen; allgemeine menschliche Erfahrungen an die Schüler weiterzugeben, die Sachstrukturen in psychologische

Strukturen zu überführen, um Schülern die Teilhabe daran zu erschließen. Daneben jedoch werden die Schulbücher in China auch immer unter dem Gesichtspunkt betrachtet, inwieweit der Umgang mit den Lerninhalten in den Darstellungen und über diese im Unterricht methodisch-didaktisch abgesichert ist. Daher sollen sie neben den allgemeinen Funktionen auch die nachstehend genannten Funktionen bezüglich der methodisch-didaktischen Ebene übernehmen. Wegen des didaktischen Implikationszusammenhangs von Inhalten und Methoden ergeben sich dabei allerdings punktuelle Überschneidungen zwischen „allgemeinen“ und „besonderen“ Funktionen. (vgl. *Ursel Imhof(2002) sowie-online e.v.*)

- **Repräsentationsfunktion**

Diese Funktion betont den Wert der Anschaulichkeit im Lernprozess und im Denken. Wenn das Schulbuch Abbildungen, Zeitungskommentare, spezielle Beiträge, Parteiprogramme, aktuelle Wirtschaftsgrafiken enthält, kann eine bildhafte oder zumindest mehrperspektivische Repräsentation daraus resultieren. Mit der Existenz solcher Materialien kann ein tiefergehendes Verstehen der Schüler gefördert und ihm geholfen werden, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fachbegriffen, Theorien etc. besser zu verstehen. Des Weiteren erweitert es seinen Überblick und u.U. seine (historische) Rückschau. Das Schulbuch wirkt auf diese Weise strukturierend auf die Lernprozesse der Schüler ein.

- **besondere Unterstützungsfunktionen zur Verwirklichung des Unterrichtsziels.**

Ein Schulbuch soll natürlich dazu beitragen, dass Unterrichtsziele verwirklicht werden. fördern, Wenn diese Ziele darauf gerichtet sind „Kernkompetenzen der Schüler“ heranbilden, dann resultieren daraus spezifische Erwartungen an die Schulbücher. Wird der Aufbau dieser Kompetenzen z.B. mit einer konstruktivistischen Sicht des Wissens- und Fähigkeitsaufbaus unterlegt, dann wird man erwarten dürfen, dass das Schulbuch ganz spezifische Angebote enthält: anspruchsvolle Lernaufgaben, die Schüler z.B. zu „Eigenmodellierungen“ auffordern und zu fruchtbaren Auseinandersetzungen mit den „Fremdmodellierungen“ einladen. Etwas in dieser Art könnte das Verwirklichen von Unterrichtszielen effektiv unterstützen, wenn den selbstverantwortlichen Aktivitäten der Lerner große Bedeutung zugemessen wird.

- **Motivationsfunktion.**

Schulbücher sollen sich unter diesem Aspekt bemühen, Gegenstände und Sachverhalte so zu beschreiben, dass der Schüler sich besser zum Lernen motivieren kann. Die Motivation ein Schulbuch zu nutzen, steigt nach IMHOF (2002) in dem Maße, wie es arbeitsorientiert konzipiert ist und die Repräsentationsfunktion ausweitet. Sie sieht es als belegt an, dass Lernanreize auf folgende Weisen geweckt werden können: **1)** Impulse für Problemstellungen und -lösungen, **2)** Provozieren von Kritik. **3)** Auseinandersetzung mit Ideen und Vorurteilen.**4)** Szenenorientierung der Inhalte (IMHOF 2002).

- **Vorbereitungs-, Übungs- und Kontrollfunktion**

Das Schulbuch bietet den Schülern die Möglichkeit der Vor- und Nachbereitung von Lektionen und dient damit dazu, Fachliches kognitiv durchzuarbeiten (i.S. AEBLIS) und nachhaltig zu festigen. Es ermöglicht – richtig ausgestaltet – die Differenzierung und Individualisierung des Lernvorgangs, d.h. die Schüler können nach ihren eigenen Situationen die Abschnitte, die sie noch nicht verstanden haben, durcharbeiten, bis sie die Inhalte beherrschen. Außerdem:

- Wenn es richtig aufgebaut ist, kann es soziale Arbeitsformen, vor allem Gruppen- und Partnerarbeit, ermöglichen und fördern.
- Das Schulbuch kann sich als Medium verstehen, in Erfahrungsfelder einzuführen und den Zugang zu weiterführender Literatur und zu spezifischen Presseinformationen zu eröffnen.

- **Strukturierungsfunktion.**

Mit Struktur ist hier zweierlei gemeint. Zum einen geht es bei Strukturierungen darum, die Gesamtheit von Lerninhalten eines Faches aufzuteilen und in ein sinnvolles Nacheinander zu bringen. Zum anderen werden grundlegende Fragestellungen, begriffliche Konzepte, Interpretationsmuster und Methoden, die das Fach kennzeichnen, hervorgehoben. Da die Lehrkräfte nicht nur ihre tägliche Unterrichtsvorbereitung leisten müssen, sondern auch Langzeitplanungen vornehmen müssen, z.B. Jahres- und Wochenpläne, ist die Strukturierungsfunktion des Schulbuch eine Unterstützung für die Lehrer, um ihnen bei diesen Planungen zu helfen. Das Gesamt der Schulbücher in einem Fachgebiet ermöglicht auch einen ersten allgemeinen Überblick über das über viele Jahre angesammelte menschliche Wissen.

4.3 Bestimmung der Grundausrichtung der Analyse der chinesischen Schulbücher

Wir haben uns gerade vergewissert, wie viele Funktionen Schulbücher übertragen sein können. Es ist außerdem klar geworden, dass diese Funktionen je nach szenischer Ausgestaltung des Unterrichts nicht nur in unterschiedlichem Maße relevant werden, sondern dass jedes szenische Muster einer bestimmten Funktion auch eine bestimmte Ausformung abverlangt. Die Anforderungen beispielsweise, die an Lernaufgaben gestellt werden, sind in einem Lehrmittel, das selbst verantwortlichen Unterricht initiieren und tragen soll, ganz andere als in einem Buch, das den Stoff von lehrerzentrierten Darstellungen noch einmal zusammenfasst und zum Abschluss neben Übungsaufgaben auch noch ein paar Aufgaben zur Vertiefung des Stoffs anbietet.

Eine Schulbuchanalyse kann sich vernünftigerweise nicht allen diesen Funktionen widmen. Es wäre eine Überforderung, wollte sie jedes der ausgewählten Schulbücher

darauf hin durchsehen, wie jede denkbare Funktion im ihm berücksichtigt worden ist und wie das nach zuvor explizierten Maßstäben zu beurteilen ist.

Mehr Sinn würde es schon machen, wenn bestimmten unterrichtlichen Konzepten auszugehen, die pädagogisch, didaktisch und politisch als wünschenswert gelten. Man könnte dann überlegen, welche Rolle darin Schulbücher spielen könnten oder sollten. Damit wären auch die zentralen Funktionen gekennzeichnet, die im Zentrum der Analyse stehen müssten. In pragmatischer Einschätzung ist dieser Weg nicht wirklich begehbar.

Im Eingangskapitel sind die Reformbestrebungen in China zum Unterricht in den beruflichen Schulen vorgestellt worden. Es sind drei Paralleldiskussionen erkennbar geworden und deren punktuelle Verknüpfung hat vier Optionen deutlich werden lassen. In zumindest zwei der drei Positionen – bei der kompetenzorientierten und der studienorientierten Ausrichtung – würde sich begründen lassen, dass hier selbst verantwortliches Lernen eine große Rolle spielen sollte. Es ließe sich zeigen, dass dann aufgabendidaktisch konzipierte Lernumgebungen für das Lernen und den Unterricht die zentrale Rolle spielen würden. (EICKENBUSCH 2008; Themenheft Aufgabendidaktik der Zeitschrift PÄDAGOGIK 03, 2008; GERDSMEIER, KÖLLER 2007) Das Informations- und Strukturierungsmedium dafür könnten Schulbücher sein. Nur: Schulbücher, die so ausgerichtet wären und die diese Aufgabe übernehmen könnten, scheint es bisher in China nicht zu geben. Die Auswertung der Interviews in Abschnitt 4.1. stützt diese Einschätzung. Im übrigen scheinen derartige Schulbücher und Materialsammlungen unbeschadet aller Reforminitiativen und BLK-Modellversuche auch in Deutschland zu fehlen. Würde man also diesen Weg der Schulbuchanalyse einschlagen, hätte man keine Bücher, die man analysieren könnte.

Das heißt nun nicht, dass nicht auch in einem aufgabengestützten Unterricht Schulbücher verwendet werden könnten, die zwar selbst keine für selbst verantwortliches Lernen geeignete Lernaufgaben enthalten, die aber zur Bearbeitung der in den Unterricht eingeführten Aufgaben mit herangezogen werden oder zur Klärung jener Fragen beitragen, die den Rahmen einer spezifischen Lernaufgabe überschreiten. Auch bei diesem eingeschränkten Anspruch an die Bücher wünscht man sich Texte, die das Lernen nachhaltig unterstützen.

Aus diesem Grunde geht die vorliegende Analyse nicht von einer vorgegebenen szenischen Inszenierungsform und Dramaturgie aus – etwa dem weitgehend aufgabengestützten Unterricht. Die Analyse soll zwar auch für reformorientierte Entwicklungen informativ sein, aber sich nicht vollständig von daher definieren lassen. Die im Abschnitt 4.1 ausgewerteten Interviews von Lehrkräften geben einige Hinweise. Obwohl die Lehrkräfte z.T. deutlich unterschiedliche Vorstellungen über „guten Unterricht“ haben, ähneln sich die Enttäuschungen, die sie über die Schulbücher formulieren. Sie machen das vor allem an Fragen der Verstehbarkeit der Inhalte für die Schüler fest, an der unzureichenden oder fehlakzentuierten Problematisierung von Informationen und an den unzureichenden Bezügen zur Lebenswirklichkeit bzw. zur

künftigen Arbeitswelt der Schüler. Problematisch an den Einschätzungen war allerdings, dass sie überwiegend unkritisch mit der Vorstellung didaktischer Reduktionen umgingen, dass eine sehr enge Verknüpfbarkeit von Wissenschafts- und Alltagswissen unterstellt wurde und dass die Vorstellungen über Gehalt und Machart ökonomischer Theorien methodologisch unreflektiert schien.

Damit wird gleich in doppelter Hinsicht eine Perspektive eröffnet, in China aktuelle Schulbücher zu analysieren: Einerseits werden wichtige Mängel beklagt, die auch aus didaktischer Sicht zentral erscheinen, zum anderen werden in den Einschätzungen der Lehrkräfte Verkürzungen erkennbar, die es wichtig erscheinen lassen, derartige Texte noch einmal unter den Verkürzungsaspekten sorgfältiger anzuschauen. Damit rücken vor allem Kategorien wie Verstehbarkeit, Gehalt und Literacy der in Schulbüchern enthaltenen Informationen ins Blickfeld der Untersuchung.

- Will man Lerner nicht auf die kognitive Strategie des Memorierens festlegen, muss man ihnen die Möglichkeit bieten, Informationen zu verstehen. Informationen erweisen sich beim Verstehen als integrierbar in das subjektiv schon vorhandene Wissen, lassen sich mit Bekanntem anreichern, bleiben logisch konsistent zu gerade zuvor Gelerntem und nachfolgenden Informationen des Textes. (REUSSER u.a. 1997; BAUMERT 1993)

Die Alternative zur Memorierstrategie besteht demnach darin, sinnkonstruierendes Lernen zu ermöglichen, das auf Konstruktion von Zusammenhängen, Integration und Transfer der Konstruktionen beruht. Die dabei verwendete Vorgehensweise, die Elaborationsstrategie, wird bei erfolgreicher Anwendung vermutlich von einer informationsreduktiven Transformationsstrategie begleitet werden, die am Ende dafür sorgt, dass die elaborativ entstandene gedankliche Fülle in Selektions- und Enkodierungsprozessen so zusammengefasst wird, dass künftige Nutzungen erleichtert und stimuliert werden. (vgl. dazu ARTELT, C.; SCHELLHAS, B. 1996. BAUMERT 1993)

Dass diese Strategien nur wirksam werden, wenn daneben auch metastrategische Fähigkeiten zum Einsatz kommen, die die Planung und Auswahl von kognitiven Lernstrategien steuern, den Verständnisprozess überwachen und kontrollieren und gegebenenfalls die Vorgehensweisen modifizieren, wenn der Prozess wenig erfolgreich verläuft, muss hier ebenso wenig weiter vertieft werden wie die Frage, welche motivationalen Orientierungen die Prozesse begünstigen und welche emotionalen Konzepte das Lernen in die eine oder andere Richtung beeinflussen. (vgl. dazu KONRAD, K. 1997, KRAPP, A. 1996, PEKRUN, R.; SCHIEFELE, U. 1996, HECKHAUSEN, H. 1988) Das würde hier über das Ziel hinausschießen, weil hier bezüglich der Bücher keine Verstehensanalyse im ergebnisbezogenen Sinne durchgeführt werden soll und kann.

Textverstehen wird als interaktiver Vorgang aufgefasst (BALLSTAEDT 1997). Daher kann ein faktisches Verstehen nicht ohne Personen analysiert werden, die

sich mit den Texten beschäftigen. Wenn hier also Schulbücher unter dem Aspekt von Verstehen betrachtet werden, kann es also nur um das *Verstehenspotenzial* gehen, das den Texten innewohnt. Um das einzuschätzen bedarf es begründeter Kriterien. Ist ein Text zum Beispiel sachlich falsch, besteht vermutlich eine geringe Chance, dass ein Leser Richtiges versteht. Wird ein logischer Kalkül in seinen Bedingungen nicht völlig expliziert, können Implikationen nicht nachvollzogen werden. „Verstehen“ sie die Folgerungen dennoch, weil ihnen ersatzweise ein vertrautes (alltägliches) Schema angeboten, dass so arrangiert ist, dass es vergleichbare Implikationen zeigt, dann ist die Sache selbst natürlich nicht verstanden, sondern mit außersachlichen Argumenten plausibilisiert worden usw. Es gibt den begründeten Verdacht, dass Texte in dieser Hinsicht viele Problemstellen enthalten, wenn sie nicht von vornherein auf klassifikatorische Darstellungsstrukturen setzen, an denen ohnehin nicht viel zu verstehen ist.

Diese Einschränkungen des Verstehenspotentials sind häufig Resultate dessen, was in der Literatur „didaktische Reduktion“ genannt wird. Was das alles im Einzelfall heißt, ist an den konkreten Beispielen zu präzisieren, die den Analysen zugrunde gelegt werden.

- Es ist bereits deutlich geworden, dass Beschränkungen des Verstehenspotenzials nicht unerheblich damit zu tun haben, welcher Gehalt fachlich gemeint ist und welcher letztlich verbleibt. Fragen des Gehalts hängen sehr stark von den Thematisierungen ab, die für einen Gegenstand gewählt werden. Man kann z.B. über das Modell der vollständigen Konkurrenz sprechen. Das kann sehr gehaltvoll sein, wenn es zum Beispiel kenntnisreich dogmengeschichtlich gemacht wird. Das kann gehaltlos bzw. ideologisch sein, wenn ich damit den Markt für Zikaden in Shanghai beschreiben will. Die Modellierungen in der Ökonomik sind häufig heikel und daher ist es nicht unerheblich, in welchem Kontext und unter welcher Thematisierung das Reden darüber statt. Auch das kann an ausgesuchten Beispielen genauer ausgemalt und an den Texten geprüft werden.
- Wenn Informationen nicht zu verstehen sind und/ oder gehaltlos sind, kann man nicht erwarten, dass beim Leser Begriffe und kognitive Konzepte entstanden sind, die er außerschulisch sinnvoll nutzt und nutzen kann.

Aber selbst wenn Texte ein gutes Verstehenspotenzial haben und gehaltvoll scheinen, ist immer noch nicht gewährleistet, dass eine außerschulische Nutzung von schulisch Gelerntem, eben Literacy, einsetzt. Die Durcharbeitung von Texten, so dass Alltagsweltliches und Wissenschaftsbestimmtes fruchtbar zusammenfinden, ist dafür eine wichtige Voraussetzung. Es ist zugleich eine große Hürde, wenn man weder dem einen noch dem anderen Gewalt antun will. Tatsächlich scheinen die beiden Sphären häufig zu direkt und nicht unter

Zwischenschaltung reflexiver Übergänge aufeinander bezogen zu werden – was dann die Gefahr steigen lässt, dass das gerade Gelernte zu totem Wissen wird.

Sichtet man unter diesem Blickwinkel die in Kap. 4.1 diskutierten Lehrerinterviews, dann hat man den Eindruck, dass das Verhältnis von „Theorie und Praxis“ sehr naiv angesetzt wurde und vor allem über den Status des Wissenschaftswissens keine kritisch reflektierte Einschätzung vorliegt. Das scheint aber kein spezifisches Problem chinesischer Lehrer für kaufmännische Unterrichte zu sein. Es wird auch in Deutschland beklagt und wird zum Teil als Erklärung dafür herangezogen, warum sich bei der gegenwärtigen Reform der Berufsschulen so etwas wie der „Tod der Fachdidaktik“ ereignet und alle Veränderungsbemühungen sich in methodischen Wechseln erschöpfen (vgl. GERDSMEIER 2008).

Auch hier lassen sich zulässige und unzulässige Bezüge an konkreten Beispielen explizieren, was im Analyseteil versucht wird.

Damit ist die Grundausrichtung beschrieben, die die Untersuchung im empirischen Teil nehmen soll. Es wird jetzt im nächsten Schritt darum gehen. Die methodischen Überlegungen weiter zu entfalten, bevor dann im Analyseteil abschließend die gegenstandsspezifischen Instrumente entwickelt werden.

5 Forschungsdesign der Studie

In Kapitel 5.1 werden zunächst die methodischen Grundlagen der Studie erörtert, um die Vorgehensweise durchsichtig zu machen und zu begründen. Es dürfte auch dazu beitragen, die Studie und ihre Arbeitsweise empirisch einordnen zu können. Das Kapitel formuliert zudem eine Reihe von Forschungsfragen. Kapitel 5.2 setzt sich mit den Besonderheiten der didaktischen Analyse von Schulbüchern auseinander. Zudem werden die in Deutschland in früheren Untersuchungen gewonnenen Erkenntnissen aufbereitet, die für die praktische Umsetzung der Analyse hilfreich sind. Die abschließende Auswahl der Schulbücher für die vorliegende Untersuchung wird demgegenüber im Kapitel 5 nicht diskutiert und begründet, sondern im nachfolgenden Kapitel 6 jeweils im Kontext der konkreten Analyse dargelegt.

5.1 Methodische Grundlagen der Studie

Auf die Bedeutung, die Schulbüchern für die Gestaltung – und damit auch für die Reform – des Unterrichts in China zukommt, ist bereits mehrfach hingewiesen worden. Dabei ist es unseres Erachtens eine wesentliche Aufgabe der Wirtschaftsschulbücher, verschiedene Bereiche und Ansprüche miteinander zu verbinden, die zum Teil unverbunden nebeneinander stehen: die Anforderungen der Schule und der Rahmenlehrpläne, die Struktur und Besonderheiten der jeweilige Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die Interessen der Betriebe, die Lebenswirklichkeit der Lernenden und Lehrenden sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Probleme (vgl. BORCK 1999, S.8). Die Schulbücher enthalten – der Idee nach – Vorschläge, diese Ansprüche zu beachten und gestalterisch zu versöhnen.

Auf diese Weise helfen sie zum einen den Lehrkräften, konkrete Lernangebote zu entwickeln, weil Sie als heuristischer Anker zur Verfügung stehen. Auf der anderen Seite sollen die – annahmegemäß – bewusst gestalteten Texte natürlich vor allem dazu dienen, das schulische Lernen zu unterstützen und zu fördern. Aufgrund des konstruktivistischen Rahmens, den wir für die pädagogisch-didaktische Weiterentwicklung der kaufmännischen Unterrichte in den vorangegangenen Kapiteln aufgespannt haben, sollten Schulbuchtexte dabei zu einem kritischen und konstruktiven Umgang mit den Inhalten anregen. Schulbücher müssen dann u.a. als Hilfsmittel dienen, die Unterrichtswirklichkeit mit Neugier, kritischer Reflexion und Kompetenzzuwachs zu füllen. Schulbücher dürfen dann nicht vornehmlich mit Darstellungen gefüllt sein, die durch die Art ihrer didaktischen Abbildungen, Plausibilisierungen und stoffliche Reduktionen dazu führen, dass die inhaltlichen Darbietungen weder sachlich noch didaktisch zu akzeptieren sind.

Es wird die *vorherrschende Perspektive* beim Blick auf die Schulbücher in der nachfolgenden Analyse sein, ob und wie dieser anregende, grundlegende und kultivierende Anspruch verfolgt und umgesetzt wird. Nun ist ein solches Ergebnis nicht einfach an der Textoberfläche abzulesen. Natürlich kann man in Schulbuchanalysen leicht objektivierbare Kriterien verwenden wie Schriftgröße, Schrifttyp, Bebilderung, Satzlänge, Hervorhebungen usw. und das wird bei bestimmten Fragestellungen auch durchaus gemacht, aber das hilft nicht weiter, wenn qualitativ sehr anspruchsvolle Aspekte der Schulbücher untersucht werden sollen, wie im vorliegenden Fall. Es muss hier offenbar ein Weg gefunden werden, die komplizierte Gesamteinschätzung in qualitative Teilschritte zu zerlegen. Das soll nun näher betrachtet werden.

Die Schulbuchanalyse im Berufsfeld Wirtschaft ist in China und speziell auch in Schanghai noch nicht sehr weit entwickelt bzw. systematisch. Auch in Deutschland gibt es nur wenige Studien und Werke zu diesem Thema. Einige der einflussreichsten Studien sind vorstehend bereits erwähnt worden: GOLAS (1969), KRUMM (1973), REETZ/WITT (1974), GERDSMEIER (1989, 1998), STRECHA u.a. (1992). Untersucht wurden in diesen empirischen Studien hauptsächlich sechs Fragenkomplexe.

- (1) Einmal ging es um die Frage, inwieweit die Schulbuchtexte im Lichte ökonomischer Theoriebildung überhaupt als akzeptable Beschreibung theoretischer Zusammenhänge akzeptiert werden können (theoretische Substanz).
- (2) Zum zweiten wurde untersucht, inwieweit die herrschende ökonomische Lehre selbst kritisch hinterfragt wird hinsichtlich ihrer Machart und ideologischen Implikationen (Theoriekritik).
- (3) Drittens wurde untersucht, in welche Strukturen theoretische Begriffe, theoretisches Zusammenhangswissen und Verfahrenswissen in den Schulbüchern transformiert werden (didaktische Transformation).
- (4) Weiterhin wurden Texte daraufhin durchgesehen, in welchem Maße und in welche ideologische Richtung versteckte Werturteile enthalten sind (Werturteile).
- (5) Vereinzelt sind Texte daraufhin durchgesehen worden, ob sie in nachvollziehbarer Weise geeignet scheinen, die berufliche Handlungskompetenz der Lerner zu erhöhen (praktische Substanz).
- (6) Schließlich beschäftigt sich eine Untersuchung mit der Art und Weise, wie Schulbuchautoren Schulbuchtexte „produzieren“ (Textproduktion).

Die unter (1), (2), (3) und (5) aufgeführten Fragestellungen scheinen auch für die vorliegende Untersuchung von Interesse. Daher orientiert sich diese Arbeit an den wenigen Studien, die es in Deutschland zu diesen Fragestellungen gegeben hat, um wertvolle Erkenntnisse und Informationen gewinnen zu können, die für diese Arbeit von Nutzen sein können und dabei helfen, die methodischen Grundlagen zu legen. Den deutschen Studien ist bei aller methodischen Differenz gemeinsam, dass sie auf der Interpretation von Textauszügen beruhen. Dazu später mehr.

Bevor die methodischen Möglichkeiten genauer betrachtet werden, soll noch einmal mit etwas mehr Abstand auf das Problem geschaut werden. Die didaktische Analyse von Schulbüchern fassen manche als einen interdisziplinären Forschungsgegenstand der pädagogischen Forschung auf. Diese wiederum wird dann als ein Ableger der Sozialforschung angesehen, der auf soziologische Verfahren zurückgreift (vgl. KRALER 2006, S. 83). Es ergibt sich dann der in Abbildung 4 gezeigte „Ableitungszusammenhang“. Wegen der stark fachwissenschaftlichen Bezüge einer didaktischen Analyse ist es aber fraglich, ob man sie in dieser Form sinnvoll als soziologisch verorten kann. Eine Gemeinsamkeit könnte aber darin bestehen, dass in beiden Bereichen Raum für qualitative Methoden nötig ist.

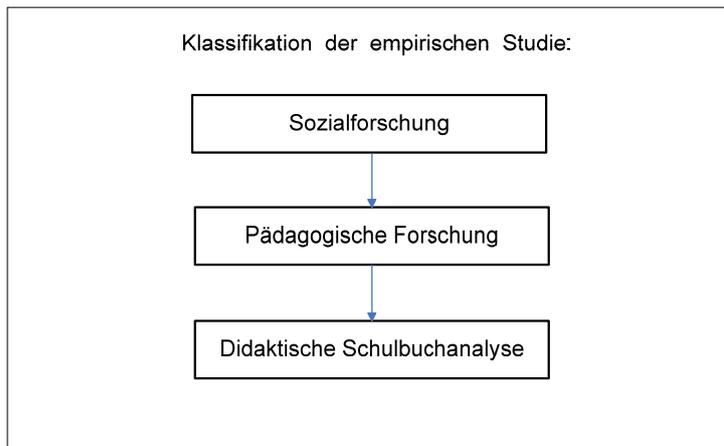


Abbildung 4: Die klassische Einordnung der Schulbücher als Paedagogicum, Politicum und Informatorium von Gerd Stein

Da sich Schulbuchanalysen mit Texten beschäftigen, könnte man sie auch in die Nähe linguistischer Forschung rücken. Das passiert gelegentlich auch – z.B. wenn die Metaphorik von Schulbuchtexten analysiert wird. Zu den in der vorliegenden Untersuchung ins Zentrum gerückten Fragestellungen passen die linguistischen Vorgehensweisen allerdings nur begrenzt, weil wieder die kritische Auseinandersetzung mit dem fachwissenschaftlichen oder betriebspraktischen Bezugssystem zu kurz gerät. Allerdings lassen sich kommunikationstheoretische Ausdeutungen der linguistischen Perspektive auch für eine didaktische Analyse mitnutzen. Auch sind linguistische Instrumente gerade bei sprachlich schwachen Texten hilfreich, um den Grund der Schwäche verstehbar zu machen.

Vieles, was heute als didaktische Analyse in Erscheinung tritt, kann der empirischen Lehr-Lern-Forschung zugerechnet werden. Das wäre natürlich auch bei einer Schulanalyse vorstellbar. Allerdings würde es dann besonders um den Nachweis gehen, dass ganz bestimmte Textmerkmale bzw. ein ganz bestimmter Umgang mit fachlichen Inhalten bei einer definierten Gruppe von Lernern ganz bestimmte kognitive bzw. affektive Effekte bewirken würde. Solche Forschungen sind verdienstvoll, zielen aber auf etwas anderes als den Versuch, eine Bestandsaufnahme und –bewertung von Modernisierungen in der aktuellen kaufmännischen Schulbuchproduktion zu erfassen. Allerdings ergibt sich dennoch ein deutlicher sachlicher Überschneidungsbereich, weil

jeweils intensiv auf dieselben kognitiven und affektiven Theorien zurückgegriffen wird.

Es bleibt dann nur noch – anknüpfend an die Option, dass es bei der Analyse um einen interpretativen Umgang mit den Texten gehe – die hier versuchte didaktische Analyse als Teil einer hermeneutischen Vorgehensweise zu verorten. Das dabei bevorzugte Reflexionsmuster ist dann näher zu kennzeichnen. Es bleibt offen dafür, soziologische, kommunikative, linguistische, lerntheoretische Gesichtspunkte zu integrieren.

Ungeklärt bleibt dann noch die Frage, inwieweit auch Gesichtspunkte der Aufgabendidaktik in die Analyse einbezogen werden sollten. Unter konstruktivistischen Gesichtspunkten konzentriert sich eine Modernisierung von Unterrichten ja gerade auf die Entwicklung und den Einsatz anspruchsvoller, anregender, problemhaltiger Lernumgebungen für selbstgesteuertes Arbeiten und Lernen. Schulbücher könnten ein gutes Medium sein, derartige Aufgaben für Lernende und Lehrende anzubieten. Der Gesichtspunkt soll bei der Analyse durchaus berücksichtigt werden, kann aber nicht ins Zentrum der Analyse gerückt werden. Eine erste Durchsicht von Büchern ergab nämlich, dass eigentlich alle Texte noch weit von einem aufgabendidaktischen Ansatz entfernt sind und unter dieser Perspektive nur Fehlanzeigen gemeldet werden könnten und das faktisch Vorfindbare aus dem Blick gerät. Die aufgabendidaktische Option spielt daher nur eine ergänzende Rolle, um hier und dort gestalterische Alternativen zu benennen.

Wie mehrfach benannt, ist die vorliegende didaktische Analyse von kaufmännischen Schulbüchern bestrebt, eine Zwischenbilanz über die Umsetzung der didaktischen Reformansprüche zu erstellen, didaktische Stärken und Schwächen im Umgang mit Inhalten und Präsentationen zu identifizieren und Schulbücher in diesem Sinne wissenschaftlich fundiert zu untersuchen. Ein Nebengedanke ist es, eine Innovationsbereitschaft unter Autoren anzustoßen, die sich das Ziel setzt, Schulbücher stetig zu verbessern und somit ihren Einsatz in der Schule zu rechtfertigen. In dieser didaktischen Analyse werden die Schulbücher als Medium im Kontext intentionaler Erziehungsprozesse betrachtet. Nur am Rande sei angemerkt, dass Schulbücher weit mehr als bloße Lehr- und Lernmittel sind. GERD STEIN hat bereits 1977 die klassische Einordnung der Schulbücher als Paedagogicum, Politicum und Informatorium vorgenommen (vgl. HÖHNE 2005, S. 65). Auch in China und Schanghai wird diese Einordnung deutlich. Dies ist in dieser Analyse aber nicht Gegenstand der Untersuchung.

Nachdem zentrale Untersuchungsaspekte nun bereits festgelegt wurden (theoretische Substanz, Theoriekritik, didaktische Transformation, praktische Substanz) und erste methodische Vorklärungen vorgenommen worden sind, entsteht die Frage, wie die Vorentscheidungen in handhabbare Vorgehensweisen übersetzt werden können.

Die Zahl der Methoden, die sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten in der empirischen Sozialforschung konstituiert haben, ist immens angestiegen. Daraus ergibt sich eine erhebliche Fülle von Angeboten und Auswahlmöglichkeiten, mit der man sich

auseinandersetzen muss, wenn man eine empirische Studie durchführen will. Es stellt sich die grundlegende Frage, welche Methode für das eigene Forschungsvorhaben am geeignetsten ist. Dementsprechend sind gründliche Vorüberlegungen notwendig, bevor man sich für eine Methode entscheidet. Im Folgenden wird die hier gewählte Methode kurz vorgestellt und erläutert, warum diese gewählt wurde.

Im Grunde sind große Teile der methodischen Entscheidung in den Festlegungen zu den zentralen Untersuchungsaspekten und in den methodologischen Vorklärungen bereits angelegt. Wenn man textkritisch überprüfen will, ob die Verfasser „angemessen“ mit den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen umgegangen sind, didaktische Standards berücksichtigt haben, Wege aufzeigen, berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, dann sind die *von außen anzulegenden Prüfsteine* im Grunde bereits benannt. Maßstäbe für die Angemessenheit lassen sich dann – in sachlicher Hinsicht – aus den Bezugsdisziplinen selbst gewinnen und – in ideologiekritischer Hinsicht – aus den Kritiken an den Bezugstheorien. Weiterhin lassen sich didaktische Konzepte, Lerntheorien u.ä. explizieren und die Folgerungen aus ihnen mit den vorfindbaren Vorgehensweisen in den Schulbüchern abgleichen.

Ergänzt sein könnte eine derartige Analyse noch um die Überprüfung *textimmanent formulierter Ansprüche*: In den Vorworten zu Schulbüchern legen Autoren nicht selten offen, worauf es ihnen bei der Konzeption besonders ankam. Inwieweit Sie ihren Ansprüchen gerecht werden bzw. was von ihnen offenbar als Einlösung der Absicht verstanden wird, könnte Gegenstand der Betrachtung sein. Wenn man die Vorworte der einzelnen Schulbücher liest, stellt man fest, dass die Autoren sich vor allem auf die Reformbestrebungen in China beziehen und sich als Ziel gesetzt haben, diese bzw. Teile dieser umzusetzen. Dabei werden drei Schwerpunkte gelegt:

- Die Einführung wissenschaftlicher Texte
- Der Erwerb von Kompetenzen
- Praxisorientierung

Teilweise werden diese drei Schwerpunkte auch vermischt und man versucht sie gemeinsam zu realisieren. Wird im Vorwort beispielsweise der Schwerpunkt auf den Praxisbezug des Lehrwerks gerichtet, könnte es in der Analyse darum gehen herauszufinden, ob dies auch wirklich sinnvoll umgesetzt worden ist. Ist es in diesem Fall ausreichend, wenn die Lernenden in der Lage versetzt werden sollen, wirtschaftsbezogene Formulare auszufüllen? Oder sollten sie zum Beispiel auch verstehen, warum sie diese Formulare ausfüllen und welcher Sinn und Zweck hinter solchen Aufgaben steht?

Da nach einer ersten Durchsicht von Schulbüchern die von den Autoren genannten Punkte aber nicht systematisch von den Gesichtspunkten abweichen, die vorstehend als ‚von außen angelegte Maßstäbe‘ bezeichnet wurden, die in den Vorworten erwähnten Punkte aber zudem nicht selten recht vage beschrieben werden, sollen diese

immanenten Maßstäbe zwar nicht gänzlich außer Acht gelassen werden, aber nicht das Fundament der Analyse bilden.

Einen anderen Satz von Prüfungsgesichtspunkten könnte man auch versuchen dadurch zu gewinnen, dass man sich direkt auf die Reformvorgaben und Reformdiskussionen der zentralen chinesischen Bildungsministerien oder der lokalen Bildungsadministrationen bezieht. Nun hat sich auch hier gezeigt, dass die Ausführungen zum Teil nicht ganz klar und auch nicht immer miteinander verträglich scheinen. Wir haben gesehen, dass verschiedene Deutungen von Praxisbezug konkurrieren und zum Teil auch unterschiedliche Bildungsziele und Berufsperspektiven ins Spiel gebracht werden. Insofern kann man die relativ breit gefassten Prüfgesichtspunkte, die vorstehend vorgeschlagen worden sind, als Versuch deuten, die in der Reformdiskussion verfolgten Ideen fasslich zu machen.

Eine Möglichkeit, die auf diese Weise eingegrenzten Analyseschwerpunkte weiter zu ‚operationalisieren‘, besteht darin, daraus ein Bündel spezifischer Fragen abzuleiten, deren Beantwortung in der Analyse der Texte angestrebt wird. Man kommt dann zu Fragestellungen wie den folgenden:

- Werden die Zielvorgaben, die sich die Autoren in ihren Vorworten setzen, adäquat und konsequent umgesetzt?
- Funktionieren die Schulbücher als Steuermedium für den Unterricht?
- Wird wissenschaftliches Wissen in schulgerechtes didaktisches Wissen modifiziert?
- Kann wissenschaftliches Wissen wirklich vermittelt werden?
- Wie ist die Darstellung und didaktische Aufbereitung des pädagogischen Wissens in den Schulbüchern?
- Gibt es Lehrbücher, die sich nicht nur auf aktuelle Inhalte beziehen sondern auch auf moderne Lehr- und Lernmethoden?
- Welche Normen, Denkschemata, Verhaltensmuster und Sprachfiguren überwiegen in Schulbüchern?
- Wie ist die Wirkung der Schulbücher auf Schülerseite?
- Können die Lernenden mit Hilfe der Schulbücher Kompetenzen erwerben?
- Wird Praxisorientierung gewährleistet?
- Können die Lernenden mit Hilfe der Schulbücher die Studierfähigkeit erreichen?
- Werden die Wünsche der Lehrenden, die nach neuen Lehrmethoden unterrichten möchten, einbezogen und umgesetzt?

Eine solche Auflistung ist zwar nicht überflüssig und soll auch nicht ganz an die Seite gelegt werden, aber es fehlt ihr einerseits die Stringenz, andererseits bleiben die

Kriterien zu unklar, an denen eine Einschätzung festgemacht gemacht werden könnte. Es fällt auf, dass sich derartige Kriterien auch schlecht bilden lassen, weil – schon vom hermeneutischen Ansatz her – die Inhalte gar nicht wie nötig substantiell benannt sind, an denen die Analyse durchgeführt werden soll.

Man kommt an dieser Stelle offenbar gar nicht weiter, wenn man eine ganz andere methodische Frage nicht bearbeitet, nämlich die, welche Bücher und gegebenenfalls welche Ausschnitte untersucht werden sollen. Soll eine Totalerhebung angestrebt werden oder ist eine Stichprobe problemangemessen? und wenn es um eine Stichprobe geht: welche ist auf der Ebene der Bücher bzw. der Textauszüge aussagekräftig?

Aufgrund der in China vorherrschenden Marktsituation ist eine umfassende Analyse aller Schulbücher nicht realisierbar. Es ist nämlich gar nicht möglich alle Lehrwerke, die auf dem chinesischen Markt präsent sind, zu erfassen. Der Markt für Schulbücher allein in Shanghai ist sehr unübersichtlich und nur wenig transparent. Es gibt keine Konstanz in den Schulbuchverlagen. Es kommen ständig neue Verlage hinzu, andere dagegen verschwinden wieder. Manche Produktionen sind „freihändig“ und internet-orientiert. Anders als in Deutschland, wo eine Handvoll spezialisierter Verlage Schulbücher zum Teil über Jahrzehnte im Markt etablieren, gibt es in China keine Standardwerke an Schulbüchern. Selbst für erfolgreiche Produktionen gilt, dass es auch hier rasche Veränderungen und Wechsel gibt. Die Schulbücher sind in der Regel sehr kurzlebig.³⁵ Insofern kann leider die Grundgesamtheit der Schulbücher in Shanghai bzw. China nicht erfasst werden. Aber selbst, wenn das gelänge, und selbst, wenn sie hinlänglich stabil wäre: aufgrund der Materialmenge und somit aus Gründen der Durchführbarkeit wäre auf eine Komplettanalyse der Bücher zu verzichten.

Aus diesen Gründen kann die vorliegende Untersuchung nur an einer Stichprobe (und wie sich zeigen wird: an Textauszügen) durchgeführt werden. Die Intransparenz der Produktion und der schnelle Wechsel der Produkte haben verhindert, hier eine methodisch völlig befriedigende Stichproben zu bilden. Eine Zeitlang ist in der Untersuchung der Plan verfolgt worden, besonders wichtige Ausbildungsgänge an den Schulen in Shanghai zu identifizieren und an den einschlägigen Schulen zu erfragen, welche Schulbücher faktisch eingesetzt werden oder angeschafft werden sollen. Es hat dazu ein paar Aufschlüsse gegeben, die in der vorliegenden Untersuchung auch berücksichtigt worden sind, aber insgesamt hat sich auf diesem Wege eine Auswahl nicht klar bestimmen und begründen lassen.

Es ist am Ende ein anderer Weg gewählt worden, der zusätzlich andere Kriterien verwendet hat – zum Beispiel das Erscheinungsjahr der Erstpublikation, die Verfügbarkeit für Lehrkräfte, die Nennung auf Empfehlungslisten staatlicher Kommissionen usw. So ist zum Beispiel keines der untersuchten Schulbücher vor 2005 erschienen – also vor Beginn der vorliegenden Untersuchung und vor Einleitung der aktuellen Reformmaßnahmen.

³⁵ Kapitel 3 stellt die Situation des chinesischen Marktes für Schulbücher ausführlich dar.

Die Auswahl der Schulbücher war wesentlich beeinflusst von einer zweiten Entscheidung, die Stichprobe einzuschränken. Zu klären war, ob ein ausgewähltes Buch in seiner Gesamtheit oder in Auszügen untersucht werden sollte. Und wenn man sich für Auszüge entscheidet, ist einerseits zu entscheiden und zu begründen, welche Gegenstände in die Analyse einbezogen werden sollen. Andererseits grenzt das dann auch wieder das Spektrum der Bücher ein, die für die Analyse überhaupt in Frage kommen, denn ergiebig können nur jene Schulbücher sein, die den Gegenstand tatsächlich behandeln.

In der vorliegenden Arbeit werden vier verschiedene Gegenstandsbereiche der Wirtschaftslehre untersucht. Es sind Gegenstandsbereiche, die unter den eingeführten Analysedimensionen (theoretische Substanz, Theoriekritik, didaktische Transformation, praktische Substanz) besonders bedeutsam scheinen und faktisch auch im Zentrum der kritischen Analysen der kaufmännischen Bücher in Deutschland gestanden haben, weil sie den Schulbuchautoren offenbar die größten sachlichen und didaktischen Probleme bereiten und zugleich den größten Teil der Schulbuchtexte ausmachen. Im Fokus der Analyse stehen die Gegenstandsbereiche

- „Begriffe“,
- „ideale Modelle“,
- „wirtschaftliche und rechtliche Normen“ sowie
- „prozedurales Wissen“.

Alle diese Gegenstandsbereiche enthalten grundlegende und wichtige kaufmännische Inhalte. Zusammen decken sie die theoretisch und praktisch orientierten Reformdimensionen in der Entwicklung der kaufmännischen Bildung in China ab. Das zentrale Spektrum der didaktischen Schwierigkeiten, die sich bei der Ausgestaltung ökonomischer Schulbücher und Unterrichte in Deutschland gezeigt hat, ist damit einbezogen.

Da diese Gegenstandsbereiche den größten Teil der Texte in kaufmännischen Schulbüchern abdecken und ja selbst nur einen typisierenden Rahmen bereitstellen, kann vom Umfang her nicht alles untersucht werden, was innerhalb dieser Rahmen zu finden ist. Es kommt daher wesentlich darauf an, innerhalb jedes Gegenstandsbereichs weitere Eingrenzungen vorzunehmen.

Für jeden Gegenstandsbereich wird stellvertretend ein Beispiel ausgewählt, das einer umfassenden Analyse unterzogen wird. Als Beispiele dienen solche, die im Wirtschaftsunterricht eine elementare Rolle spielen und in verschiedenen Ausbildungsgängen unterrichtet werden. Der Begriff der „Organisation“ exempli gratia konzentriert sich nicht auf einen einzelnen Ausbildungsberuf, sondern ist angesichts seiner grundlegenden Bedeutung für jegliche Art von Unternehmen oder Betrieb relevant. Anhand der Gegenstandsbereiche wird geprüft, wie die in den Vorworten angekündigte Umsetzung der Inhalte vollzogen wird. Des Weiteren bringt jeder Gegenstandsbereich spezielle Charakteristika und Besonderheiten mit sich, die

didaktisch zu beachten sind. Auch hier gilt es zu analysieren, ob und wie diese Einheiten bei der didaktischen und inhaltlichen Umsetzung beachtet wurden. Eine explizite Betrachtung der einzelnen Gegenstandsbereiche und ihrer speziellen Eigenschaften erfolgt in den entsprechenden Kapiteln.

Für die Analyse wurden folgende Beispiele ausgewählt:

- Die Organisation und Handel stellvertretend für Wirtschaftsbegriffe
- Der Gleichgewichtspreis stellvertretend für ideale Modelle
- Der Vertrag stellvertretend für wirtschaftliche und rechtliche Normen
- Das Ausführen von Exportverträgen stellvertretend für prozedurales Wissen

Mit diesen Festlegungen schließt sich zugleich die Lücke, die sich oben bei dem Versuch zeigte, die Analysekriterien weiter zu ‚operationalisieren‘. Einschlägige fachliche Theorien, kritische Positionen, didaktische Befunde zu didaktischen Transformationen, berufliche Anforderungen usw. werden benennbar, fasslich und für das interpretative In-Beziehung-Setzen mit den Schulbuchtexten verfügbar. Da dieser interpretative Vorgang dicht am jeweiligen konkreten Gegenstand ansetzen muss, ist die weitere Präzisierung des Analyseinstrumentariums in die einzelnen Analysekapitel (Kap. 6.1 – 6.4) verlagert worden und erfolgt für jeden Gegenstand getrennt. Dort wird dann auch jeweils die endgültige Auswahl der Schulbücher erläutert, die für die Analyse vorgenommen wurde.

Die hier gewählte didaktische Analyse stellt eine Mischform aus deskriptiver Analyse und qualitativer Inhaltsanalyse dar. Insbesondere in der qualitativen Forschung können die verschiedenen Methoden zum Teil fließende Übergänge haben und auch miteinander kombiniert werden. Die Vorteile der hier gewählten Analyseform liegen im offenen und flexiblen Umgang mit dem Forschungsgegenstand. Die untersuchten Schulbuchtexte werden zunächst einer Einzeluntersuchung unterzogen und anschließend wird in den jeweiligen Kategorien eine innerhalb der Stichprobe vergleichende Gesamtanalyse durchgeführt. Ziel ist es, Einsichten über die Inhalte von schulischen Wirtschaftslehrebüchern in Shanghai zu bekommen und diese Inhalte kritisch zu betrachten. Eine Einzelanalyse als erster Schritt ist angebracht, um den Inhalten der einzelnen Lehrwerke gerecht werden zu können. Des Weiteren ist es ein Ziel der Untersuchung, didaktisch gelungene und inhaltlich erwähnenswerte Texte herausstellen zu können, sofern sie denn vorhanden sind. Mit Hilfe der Gesamtanalyse innerhalb der Stichprobe können die Schulbuchtexte zusammengefasst werden, die nach den gleichen Prinzipien gestaltet bzw. inhaltlich ähnlich oder identisch sind. Anhand der Vergleiche soll verdeutlicht werden, wie Wirtschaftswissen vermittelt wird. Hierbei helfen gezielte Forschungsfragen, um fachdidaktisch wertvolle Informationen zu ermitteln und die Ergebnisse besser nachvollziehen zu können. Anhand von Einzelanalyse und einer Zusammenschau der Lehrwerke sollen didaktische Stärken und Schwachstellen verdeutlicht werden. Diese müssen für die Lehrkräfte, die mit diesen Werken arbeiten, erkennbar sein, um entsprechende Schlussfolgerungen ziehen zu können: Sind die

Lehrbuchtexte verlässlich und kann auf sie zurückgegriffen werden oder sollte man bestimmte Themenkomplexe besser eigenständig auf- und vorbereiten? Selbstverständlich soll die kritische Auseinandersetzung mit den Schulbüchern auch dazu dienen, die Macher dieser Lehrwerke anzusprechen und sie ermutigen, Innovationen und neue Konzepte für eine Verbesserung der Schulbücher zu entwerfen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Analysiert werden in den Büchern die Qualitäten des Inhalts der Informationen und nicht etwa quantitative Aspekte wie die Häufigkeit bestimmter Informationen. Hierzu wird – jeweils am inhaltlichen Beispiel – ein Kategoriensystem entwickelt, das die verschiedenen Untersuchungsbereiche festlegt und das bei unerwarteten Abweichungen gegebenenfalls ergänzt werden kann. Das Kategoriensystem beruht auf den in den theoretischen Vorüberlegungen konzipierten Untersuchungsvariablen und dient als Suchraster. Suchraster und Kategorie sind in dieser Untersuchung somit identisch. Beispielsweise wird in dieser Arbeit der Gleichgewichtspreis als Paradigma für ideale Modelle untersucht. Dementsprechend werden alle Schulbücher im Inhaltsverzeichnis und Stichwortverzeichnis nach dem Gleichgewichtspreis durchsucht und die entsprechenden Textstellen werden extrahiert, um sie anschließend zu analysieren. Gleichzeitig stellt das ideale Modell des Gleichgewichtspreises eine Kategorie dar. Innerhalb der Kategorie werden alle Texte gleichermaßen analysiert, interpretiert und verglichen. Der Vertrag als Exempel für rechtliche Normen stellt z.B. wiederum eine andere Kategorie dar, die ebenfalls eigenständig untersucht wird.

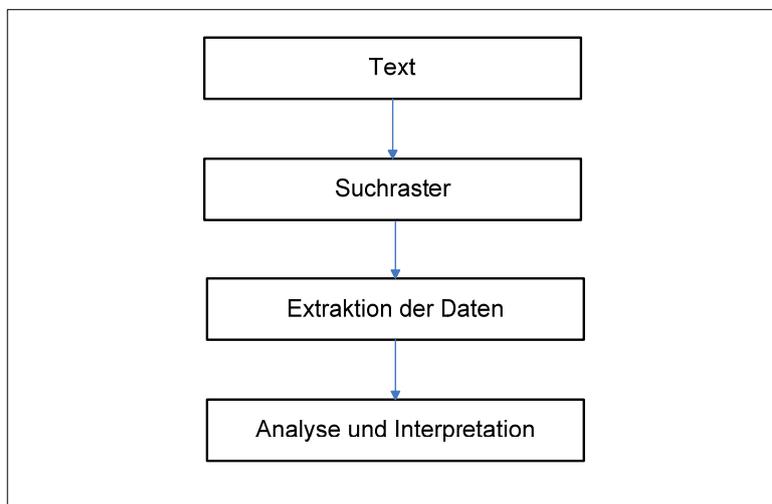


Abbildung 5: Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse innerhalb der Kategorien

Wenn alle relevanten Daten extrahiert sind, erfolgen Analyse und Interpretation derselben. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt in ihren Verfahrensregeln, die ein systematisches Vorgehen erfordern und bei dem alle Daten gleichbehandelt werden. Zudem besteht durch das systematische Vorgehen und die ausführliche Deskription der Ergebnisse die Möglichkeit, die Vorgehensweise der Analyse und Interpretation nachvollziehen zu können. Zudem werden alle Daten transkribiert und gekennzeichnet,

damit geklärt ist, woher sie stammen und wo sie zu finden sind. Kritisch anzumerken ist der Aspekt der Interpretation, da diese immer auch subjektiv eingefärbt bleibt. So können verschiedene Forscher, die das gleiche Datenmaterial analysieren und interpretieren, zu wohl nicht ganz unterschiedlichen, aber doch zu anders gewichteten Ergebnissen kommen. Da die Interpretationen sich aber neben den dokumentierten Daten auf feste Fundamente gründen – die ökonomischen Theorien, die Kritik an der neoklassischen Ökonomik, den Konstruktivismus und die aus ihm abgeleiteten Lerntheorien und Lehrstrategien usw. – ist zu erwarten, dass sich die Einflüsse des Subjektiven in relativ engen Grenzen halten. Da die Interpretationen und Einschätzungen offengelegt werden, sind sie zudem selbst für kritische Überprüfungen offen.

5.2 Einige didaktische Anmerkungen zu kaufmännischen Schulbüchern

Im Augenblick kann für die chinesischen Schulbücher im kaufmännischen Bereich zwar auf einige Einschätzungen zurückgegriffen werden, die insbesondere in Verbindung mit den Reformideen für die berufliche Bildung abgegeben worden sind. (LAN XIN, ZHANG NAN 2005. S.60-62). Aber diese Analysen scheinen nicht sehr systematisch und vor allem scheinen sie fachdidaktisch nicht sehr tief zu gehen. Gerade dieses Defizit soll mit der vorliegenden Untersuchung behoben werden.

Auf der anderen Seite sind in Deutschland in den letzten 40 Jahren in einer Reihe von Untersuchungen bedeutsame *fachdidaktische* Ergebnisse erzielt worden. Es liegt daher nahe, diese Befunde für eine Analyse chinesischer Bücher bewusst zu berücksichtigen. Sie sensibilisieren für mögliche Mängel und machen u.U. auch bewusst, dass in der chinesischen Entwicklung ganz bestimmte Schwierigkeiten überwunden wurden. Daher sollen nachstehend einige der Befunde in Erinnerung gerufen werden.

In Deutschland hat sich gezeigt, dass es bei der Entwicklung und Gestaltung von kaufmännischen Schulbüchern einige Begrenzungen gibt, wenn man das durch eine fachdidaktische Brille betrachtet. Die Bücher, denen man seit vielen Jahren eine didaktisch unzureichende Qualität attestiert, erfahren keine nachhaltigen Verbesserungen, weil es an Innovationsbereitschaft und Innovationskraft zu fehlen scheint. Insbesondere die folgenden Thesen werden vertreten:

- Von Seiten der Lehrkräfte und Schulbehörden besteht die Tendenz, bei „Stoffbehandlungen“ am Vertrauten und sogenannten „Bewährten“ festzuhalten.
- Der Inhalt und Aufbau von Schulbüchern werden oft durch politische Rahmenbedingungen oder öffentlich-moralische Zwänge beeinflusst.
- Bei den wenigen Schulbuchverlagen herrscht eine begrenzte wirtschaftliche Risikobereitschaft. Die Entwicklung, der Druck und die Implementierung neuer Schulbücher sind sehr kostenaufwendig. Die Bereitschaft, besonders innovative (und damit am Markt neuartige) Werke zu produzieren, ist entsprechend gering.

- Auch bei den Autoren ist der Entwicklungsaufwand limitiert. Schulbuchautoren denken häufig in festgelegten Schemata, tradieren also eher überkommene stoffliche Muster. Zudem gibt es so gut wie nie eine Erprobungsphase vor Veröffentlichung der Lehrmittel.
- Es wird eine schülergerechte Sprache verwendet, die nicht alle Sachverhalte detailliert bzw. korrekt wiedergeben kann.
- Die Arbeit der Autorentteams wird nicht unabhängig evaluiert (vgl. TRÖHLER/OELKERS 2005, S. 100).

Darüber hinaus haben GERDSMEIER/ STRECHA (1992) herausgefunden, dass Schulbuchautoren, wenn sie mehrere Werke verfassen, zu selbstreferentieller Herstellung wortgleicher Textoberflächen neigen, oder einfacher ausgedrückt, dass sie bei sich selber abschreiben, wenn sie neue Lehrbücher entwickeln. Aus welchen Gründen auch immer dies geschieht, fest steht, dass dies in keiner Weise zu einer Verbesserung von Schulbüchern beiträgt. Es ist eben nicht glaubhaft, dass ein Schulbuch in reflektierter und didaktisch aufgeklärter Form speziell für Groß- und Außenhandelskaufleute entwickelt wurde, wenn in untersuchten Kapiteln über 90 % der Aussagen wort-wörtlich deckungsgleich sind mit denen in Büchern für Industriekaufleute, Bürokaufleute, Einzelhandelskaufleute usw.

Auch wenn man diese Faktoren nicht pauschal auf andere Länder oder Regionen übertragen kann, sollte man sich der Problematik dennoch bewusst sein und sie im Hinterkopf behalten, wenn es um die Analyse von Schulbüchern in Shanghai geht. Schließlich gibt es hier auch Autoren und Verfasser teams, die verschiedene Schulbücher und Schulbücher in mehreren Auflagen entwickelt haben.

Bei der didaktischen Analyse von Schulbüchern kommt es darauf an, Satz für Satz genau und bewusst zu lesen. Jeder Satz muss einzeln und im Zusammenhang zum Gesamttext betrachtet werden. Einzelne Paragraphen und das Kapitel als Einheit müssen präzise hinterfragt werden. Es stellt sich die Frage, ob es formale Regeln bzw. Eigenschaften gibt, die sich hinter dem Text verstecken. Wenn ja, müssen diese herausgearbeitet werden. Dazu müssen Lernziele und Inhalte lerntheoretisch, informationstheoretisch und ideologiekritisch untersucht werden. REETZ/ WITT (1974) sowie GERDSMEIER (1989) haben Wirtschaftslehrebücher intensiv analysiert und eine Vielzahl von formalen Regeln entdeckt, die bei der Entwicklung von Schulbüchern zum Tragen kommen. Die folgenden Ausführungen fassen einige der Ergebnisse dieser Autoren zusammen. Anzumerken ist, dass diese Regeln auf Fehler bei der Schulbuchgestaltung aufmerksam machen und nicht etwa, wie man auf den ersten Blick vermuten mag, dazu beitragen können, Schulbücher didaktisch und inhaltlich wertvoll zu gestalten. Sie dienen vielmehr als Anhaltspunkte für mögliche Schwachstellen, die es bei der folgenden Analyse der Gegenstandsbereiche zu beachten und gegebenenfalls aufzudecken gilt.

REETZ/ WITT (1974, S. 99 ff.) haben sich bei ihrer Analyse kaufmännischer Schulbücher von aussagenlogischen Kategorien leiten lassen und drei Kategorien

untersucht. Dieses Vorgehen bot die Möglichkeit, für jede Kategorie getrennt direkt aus der zugrundeliegenden analytischen Philosophie im Sinne eines STEGMÜLLER Kriterien entnehmen zu können, an denen die erfassten Aussagen beurteilt werden konnten – hinsichtlich ihrer zulässigen Verwendung, ihres Aussagegehalts, ihrer Begründetheit usw. Die von ihnen gewählten Kategorien waren:

- Empirische Aussagen
- Metasprachliche Aussagen
- Normen und Normbeschreibungen

Aussagen werden als empirisch bezeichnet, wenn ihr Wahrheitsgehalt aufgrund protokollierter Beobachtungen überprüfbar ist. Empirische Aussagen lassen sich in Singulärdeskriptionen und Generalisierungen unterteilen. Erstere beziehen sich auf einzelne, räumlich und zeitlich fixierte Sachverhalte, letztere beschreiben verallgemeinerte Beobachtungen relativ gleich bleibender Sachverhalte. Der Informationsgehalt spielt bei solchen Aussagen ebenso eine entscheidende Rolle wie der beanspruchte Geltungsbereich und die begriffliche Schärfe der Situationsstrukturierung. Die Qualität der Aussagen hängt von bestimmten Faktoren ab. Generell gilt je weniger Informationen gegeben wird, je größer Geltungsbereich ist und je unschärfer die Situationsstrukturierung, desto geringer die Qualität der Aussagen. Dies kann zu einer beträchtlichen Divergenz zwischen Wahrheits- und Informationsgehalt führen. Besonders riskant sind Tautologien und Kontradiktionen. Tautologien besagen eigentlich gar nichts, da sie mit jedem möglichen Sachverhalt kompatibel sind (p oder nicht-p). Kontradiktionen sagen dagegen zuviel auf einmal aus. Nicht alle Behauptungen können gleichzeitig wahr sein (p und nicht-p). Des Weiteren stellen sich bei der Analyse von Schulbüchern eine Vielzahl von Fragen: Z.B. welche Aussagekraft haben Statistiken ohne Angabe eines räumlichen und zeitlichen Geltungsbereiches? Wie steht es um den Wahrheitsgehalt streng eingegrenzter Generalisierungen? Welche Funktion haben Abbildungen ohne didaktischen Kontext?

Insgesamt stellten REETZ/ WITT in allen drei Bereichen problematische Texte fest. Im empirischen Bereich war neben der Informationsarmut und einem Hang zur Andeutung einer bloß alltagsnahen Schreib- und Ladentisch-Perspektive der Mangel an theoretischen Aussagen auffällig. Anspruchsvolles Zusammenhangswissen fand sich selten. Es überwog ein fragmentiertes Detail- und Einzelwissen. Diese Tendenz zeigte sich auch bei der Behandlung von Normen und Normbeschreibungen. Die Texte waren zudem mit vielen Werturteilen durchsetzt. Viele Werturteile wurden nicht nur nicht in ihrem besonderen aussagenlogischen Status kenntlich gemacht, sie wurden den Deskriptionen eher gleichgestellt und gerieten dadurch zu krypto-normativen Darstellungen. Nicht selten wurde dazu auf Etikettierungen einzelner gesellschaftlicher Gruppen zurückgegriffen: Wenn in Texten behauptet wird, „die“ Unternehmer seien fürsorglich, verantwortungsvoll, schöpferisch usw., dann sind das formal Beschreibungen. Da ihnen aber keine empirisch belastbaren generalisierten Faktenaussagen zugrunde liegen, handelt es sich um Werturteile, die als Attribution das

täuschende Gewand der Deskriptionen überstreifen. Dort, wo die Werturteile expliziter hervortraten, mangelte es ebenfalls noch an nachvollziehbaren Begründungen.

GERDSMEIER (1989, S. 243ff) hat in einer umfassenden Analyse des Bedürfnisbegriffs in ca. 35 gängigen kaufmännischen Schulbüchern 20 wiederkehrende und auf andere Gegenstände übertragbare „Mängel“ herausgearbeitet, die nachstehend wiedergegeben werden. Er spricht ironisch von Regeln der Schulbuchproduktion und präsentiert als Beleg für eines der untersuchten Probleme eine Ergebnisliste seiner Untersuchung in Spiegelstrich-Manier, die einem Leser weitgehend unverständlich bleibt, wenn er die vorangegangene Analyse nicht gelesen hat. Die Liste dieser Regeln (S. 273) wird nachstehend referiert, wobei sie sprachlich und sachlich anhand der ausführlichen Herleitungen (S. 243 – 276) etwas angereichert wird:

1. Lehrstoffe werden in großen Teilen zu (unkommentierten) Listen im Spiegelstrich-Format verdichtet.
2. Zusammenhangstiftendes Argumentieren ist selten anzutreffen. Neben zersetzten Informationen werden als Ersatz gern Tabellen und Grafiken eingefügt, was häufig zur Folge hat, dass die Inhalte insgesamt klassifikatorisch strukturiert bleiben.
3. Auf eine Interpretationen bzw. Erläuterung dieser Tabellen, Grafiken und Klassifikationen wird im umgebenden Text verzichtet.
4. Sprachdressur ersetzt Argumentationen: Die vordergründig scheinbar bloße Umbenennung eines subjektiv vertrauten Sachverhalts, wo es de facto um die Kreierung eines neuen Begriffs geht, verhindert eine verständige Begriffsbildung und verschafft bei Zeit- bzw. Platzmangel dem reproduktiven Lernen einen Primat vor Verständnisprozessen.
5. Sachverhalte werden in Klassifikationen, deren Herkunft und Bedeutung unklar bleiben, gebündelt und dargestellt. Es wird an solchen Klassifikationen festgehalten, auch wenn sie sich als unbrauchbar erweisen oder sie für den Aufbau gehaltvollen Zusammenhangswissens nicht genutzt werden.
6. Die Realität wird an vorgewählte Klassifikationen angepasst. Beispielsweise werden Schüler gedrängt – völlig unnütz, willkürlich und empirisch leer – subjektive Bedürfnisse in das subjektiv gar nicht verfügbare und nicht aktiv benutzte Schema der Existenz-, Kultur- oder Luxusbedürfnisse zu sortieren.
7. Idealisierungen werden als Deskriptionen ausgegeben. Um komplizierte Sachverhalte zu vereinfachen, nutzt die Ökonomik idealtypische Aussagen. Statt diese besondere Konstruktionsweise und ihre Grenzen aufzudecken, werden diese empirisch leeren Gebilde als empirisch gehaltvoll hingestellt und in ein plausibel machendes Licht gerückt.
8. Generalisierungen täuschen mehr Gehalt vor, als ihnen zukommt. Sie verkommen zu bloßen Tendenzaussagen, weil eine gehaltvolle Klärung unterbleibt - durch das Vermeiden präzisierender Quantoren, durch die

Nicht-Explication der Anwendungsbedingungen der Aussagen sowie durch das Einfügen unbestimmter Relativierungen. Entgegenstehende Sachverhalte sollen so möglichst doch kompatibel erscheinen und eine eingehende Beschäftigung mit ihnen soll überflüssig werden.

9. Um sich stringente Argumentationen zu erschleichen oder um über das Fehlen von kausalen Verknüpfungen hinwegzuhelfen oder um brüchige Bezüge nicht aufzudecken, werden beziehungsstiftende Gelenkstücke eingebaut. ‚Folglich, daher und somit, vielleicht auch darum oder damit, aber keineswegs demgegenüber ist das unzulässig‘.
10. Im Streben nach Anschaulichkeit wird inkonsistent zwischen verschiedenen Agenten in einem Argument hin und her gesprungen: z.B. wechseln Formulierungen im Text zwischen ‚jeder Mensch‘, ‚jedes Wirtschaftssubjekt‘, ‚jeder Haushalt‘, ‚alle Konsumenten‘ oder ‚wir‘, was alles recht ähnlich scheint, de facto aber fachlich different definiert ist.
11. Das Argumentieren mit ‚leeren‘ Agenten bzw. Scheinagenten führt zu Missverständnissen. Was darf man z.B. von ‚der Wirtschaft‘ in der nächsten Zeit erwarten?
12. Komplexe Sachverhalte werden in schlichte schematische Argumentationsfolien gepresst, die in ihrer Machart den subjektiven Theorien (Vor-Urteilen) verwandt sind und nur wenige Variable holzschnittartig hervorheben, dabei aber bei oberflächlicher Betrachtung zunächst keinen Anstoß erregen, weil alles so eingängig wirkt. Gerade diese Eingängigkeit, aber auch die sachliche Kompliziertheit bei genauerer Beschäftigung damit verhindern und erschweren kritische Überprüfungen.
13. Deskriptive Aussagen werden zu Kann-Aussagen verwässert, was zur Folge hat, dass die Aussagen unbestimmt und beinahe unwiderlegbar werden, dafür aber auch fast den gesamten Informationsgehalt verlieren.
14. Texte lassen offen, ob neu eingeführte Begriffe enumerativ definiert oder über Beispiele illustriert werden. Man erspart sich metasprachliche Reflexionen und handelt sich unzureichende Begriffsverständnisse ein.
15. Lehrbuchtexte ‚verbessern‘ - unter Einhaltung der Regeln 1 und 2 - die wissenschaftliche Lehre. So wird zum Beispiel aus einem in der Wissenschaft diskutierten und verwendeten ‚magischen Vier- oder Fünfeck‘ in den Schulbüchern schon einmal schnell ein ‚magisches Sechs- oder Achteck‘.
16. Sachliche Argumente und Problemstellungen, die reduzierte, verwässerte, unscharfe Texte differenzieren könnten, werden als ‚Überfrachtung des Textes‘ eingestuft und in Aufgaben am Textende abgedrängt, wo sie ‚platzsparend‘ folgenlos für den Umgang mit dem Inhalt werden.
17. Texte sind vor allem in instruktiver Absicht konzipiert, Arbeitsaufträge oder gar Lernaufgaben sind nicht vorgesehen oder Appendix; ihre Konstruktion wirkt

überwiegend unreflektiert, uninspiriert, wenig anregend und weitgehend sinnlos.

18. Es werden alltagsbezogene Versatzstücke nicht als Kristallisationspunkte für situiertes, problemhaltiges Lernen genommen, sondern als weitgehend funktionslose Lehrsatzillustrationen verwendet und z.B. trotz ihrer Trivialisierung mit einem Bemühen um Lebensnähe oder Anschaulichkeit legitimiert.
19. Es wird bei „theoretischen Gegenständen“ nicht selten auf alte bzw. veraltete Definitionen zurückgegriffen und insofern über modernere Begriffs- und Theoriebildungen nicht informiert.
20. Diese Definitionen werden zudem unter dem Deckmantel der didaktischen Reduktion häufig noch sachlich ungerechtfertigt verkürzt.

Abschließend ist festzuhalten, dass didaktische Reduktionen, einfache Generalisierungen, bloße Kategorienbildungen usw. zwar in der Absicht verwendet werden mögen, schülergerechte Texte zu kreieren, aber die Verkürzungen, Vereinfachungen und fachlichen Verbiegungen bewirken in der Regel genau das Gegenteil: es kommt zu keinen nachhaltigen Effekten. Wenn Lernende und Lehrende laufend auf Aussagen stoßen, die so geglättet sind, so trivialisiert und so in die Nähe von Gemeinplätzen gerückt, dass sie für den Leser keine „Ecken“ mehr enthalten, an denen man sich stoßen könnte, dann geht von ihnen keine Anregung aus, den Gegenstand genauer durchdenken zu wollen. In schlimmen Fällen mag sich der Leser sogar in seinen Vor-Urteilen bestätigt sehen. Daher sind diese Strategien letztlich unter didaktischer Perspektive kontraproduktiv. Diesen schwerwiegenden Fehlern sollte man sich daher bewusst sein, wenn man eine didaktische Analyse von Schulbüchern durchführen möchte.

6 Analyse ausgewählter Schulbücher

6.1 Begriffbezogene Analyse ausgewählter chinesischer Schulbücher der Wirtschaftslehre

Das Lehren und Lernen von Begriffen steht im Zentrum fast aller schulischen Curricula, die sich auf das Verständnis irgendwelcher Teile der Empirie beziehen (oder eine formale Sprache wie z.B. die Mathematik zum Gegenstand haben). Und das besondere Problem für Lerner, Lehrer und Curriculum besteht darin, dass die Masse der Begriffe nicht einfach dem Alltagdenken entnommen ist, sondern in dem Sinne künstlich ist, dass sie meist im Rahmen von Wissenschaft unter ganz spezifischen Erkenntnis oder Nutzungsinteressen gebildet wird. Und diese Begriffe tradieren sich daher nicht einfach im Kontext von Alltagswissen und Alltagsdenken. Da das Verfügen über die Begriffe und das über ihre Nutzung Verstehbare für die jeweils nachwachsende Generation unerlässlich ist, wenn sie die Kultur und ihre Techniken von den Vorgängern übernehmen und weiterentwickeln will, bedarf es zu ihrem Erwerb besonderer Einrichtungen: der Schulen. Insofern fallen in Europa die „Wissensexpllosion“ und Wissenschaftsentwicklung der Aufklärung sowie deren technische Nutzung in der Industrialisierung mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht historisch weitgehend zusammen – und die (teil)verschulte berufliche Ausbildung folgt etwas zeitversetzt nach.

Obwohl das Lehren und Lernen von Begriffen nicht der ganze Inhalt der Lehr- und Lernaktivitäten ist, sind sie grundlegender und notwendiger Bestandteil des ganzen Prozesses. Zugleich ist die Auseinandersetzung mit Begriffen in der Realität nicht nur lebendig, sondern auch immer unterschiedlich, da es in verschiedenen Unterrichten, Lehrphasen und Fachrichtungen vollzogen wird sowie verschiedene Lehrende und Lernende beteiligt sind. So ruft die Beschäftigung mit Begriffen eine Reihe von Fragen auf: Besitzen Begriffe in den Naturwissenschaften im Vergleich zu denen der Wirtschaftswissenschaft, die zur Kategorie der Sozialwissenschaft gehört, andere Eigenschaften und ist das für Lehr-Lern-Arrangements relevant? In den Naturwissenschaften werden die Begriffe zum Beispiel nicht selten als disziplinäre Konzepte aufgefasst, die zugleich für bestimmte Teile der Theorie oder für bestimmte Paradigmen als kennzeichnend hingestellt werden. Und: Welche besonderen Anforderungen ergeben sich aus unterschiedlichen Eigenschaften der Begriffe für die Lehre dieser Begriffe? Unterstützen spezifische Kontextualisierungen den speziellen begriffsbildenden Lehrprozess bei wirtschaftlichen Begriffen? Wie werden wirtschaftliche Begriffe, die in gegenwärtigen chinesischen Schulbüchern stehen, eingeführt, dargestellt, verständlich gemacht? Unterstützen oder verhindern die vorfindbaren Vorgehensweisen das elaborative Lernen der wirtschaftlichen Begriffe?

Fragen wie diese und die Versuche, Antworten zu finden, beschäftigen uns in diesem Kapitel.

6.1.1 Definition des Begriffs *Begriff*

Im Forschungsbereich der kognitiven Psychologie werden Begriffe in der Regel als kognitive Konstrukte angesehen, die mit einer mehr oder weniger ausgeprägten (und kalkulierten) Kohärenz bestimmte Merkmale von Sachverhalten oder Vorgängen hervorheben und verknüpfen. Oder in anderen Worten: sie können als innere, psychische Symbolisierungen allgemeiner Attribute äußerer Objekte und Prozesse aufgefasst werden. Es existiert die allgemeine Hypothese: Menschen gliedern die Welt in Begriffe und organisieren die Welt in Form von großen Begriffsstrukturen (Fei Tina. 2005: 198). Ausgehend von diesem Gesichtspunkt kann man sagen: Begriffe sind die grundlegende Einheiten zur Organisation des Wissens und die grundlegenden Elemente zur Gestaltung des menschlichen Wissens.

Begriffe im engeren Sinn werden von Piaget als die operative Einheit des Erkennens und Wissens definiert, und ihre Entstehung wird aus einer hochgradigen Verarbeitung und systemhaften Verdichtung von Vorstellungsstrukturen erklärt. Sie sind gekennzeichnet durch hohe Abstraktheit und Flexibilität (vgl. Reusser, 1997². S.72). „**Begriffe** sind Sinn- und Sachzusammenhänge, die von der Wissenschaft in Wechselwirkung mit ihren Abnehmern, den Menschen eines Sprachgebietes, über Jahrzehnte und Jahrhunderte aus dem Vielerlei der menschlichen Erfahrungen herausgelöst und durchsichtig definiert worden sind“ (AEBLI 1994⁸, S.263). Begriffe gelten nicht nur als menschliche Geisteshalte, sondern als Werkzeuge des Denkens. Sie bringen die Welt, die uns umgibt, in eine Ordnung. Mit ihrer Hilfe können wir Regelmäßigkeiten kennen lernen, soziale Phänomene verstehen, und unsere Ziele verwirklichen. AEBLI schrieb dazu: „die Welt zu verstehen, erfordert vom modernen Menschen, dass er einesteils Personen, Objekte, Prozesse und Situationen und anderenteils Texte verstehe“ (ebd. S.271).

Deshalb nimmt das Lernen von Begriffen eine so wichtige Rolle ein und wir müssen prüfen, ob das gegenwärtig in den beruflichen Schulen bzw. ihren Lehrmitteln erkannt wird. Und das heißt offenbar zu überprüfen, ob in den Versuchen, Begriffsbildung zu betreiben,

„Sinn- und Sachzusammenhänge“ erkennbar gemacht werden,
die Festlegung (Definition) und ihre Zweckmäßigkeit transparent werden und
der Werkzeugcharakter der Begriffe, ihre bedeutsame Verwendung erfahrbar wird.

6.1.2 Grundbedeutungen des Begriffs *Begriff*

Viele didaktische Konfusionen resultieren daraus, dass im Zusammenhang mit dem Begriffslernen mehrere Dinge nicht durchschaut werden.

- Erstens wird nicht gesehen, dass *Begriffe* nicht die „Sache selbst“ sind, sondern als aspekthafte *kognitive Repräsentationen* einer Sache aufzufassen sind. Die Begriffe beziehen sich nur auf das „was Sache ist“. Die Begriffe sind bedeutungsvolle Repräsentationen von dem, was Sache ist, sie enthalten, „was man meint“. Mit anderen Worten: Sie enthalten die Bilder, die Vorstellungen über eine Sache, wobei „Sache“ eine Umschreibung für alles ist, was in der Welt „wirklich“ ist und wirkt: Gegenstände, Personen, Sachverhalte, Situationen, Ereignisse usw.

Diese Abtrennung der Begriffe, der Vorstellungen über eine Sache, von der Sache heißt natürlich auch, dass wir intersubjektiv, aber zum Teil auch in den Wissenschaften differente Begriffe über eine Sache antreffen, weil unterschiedliche Aspekte der Sache betont werden (die dann zum Beispiel im Rahmen eines spezifischen theoretischen Paradigmas eine besondere Rolle spielen).

- Zweitens sind von Begriffen formal die *Ausdrücke* (Wörter, Terme, Zeichen usw.) zu trennen, mit denen wir die Begriffe (und über sie die Dinge) in unserer Kommunikation bezeichnen. Die Ausdrücke legen fest, „was man dazu sagt“. Die Ausdrücke, die wir (aufgrund von Konventionen oder expliziten Festlegungen) verwenden, haben „mit der Sache“ überhaupt nichts zu tun. Sie verweisen lediglich auf die „Sache“ und könnten grundsätzlich durch ganz andere Ausdrücke ersetzt werden.

Ein Begriff kann prinzipiell mehrere Benennungen (Terme) tragen. Das ist uns geläufig, wenn wir daran denken, dass in verschiedenen Sprachen jeweils andere Wörter für den gleichen Begriff, die gleiche Sache verwendet werden³⁶. Und wir sind auch vertraut damit, dass auch in nur einer Sprache mehrere „gleichwertige“ Ausdrücke, Synonyme, zur Verfügung stehen können.

Wir kennen auch den Fall, dass verschiedene Begriffe und über sie verschiedene Einzelobjekte gleichlautende Benennungen haben, was als Homonymie bezeichnet wird. Dieses Teekesselchen-Problem soll in den nachstehenden Betrachtungen als irrelevant behandelt werden.

Was wir uns hier zur Unterscheidung und analytischen Betrachtung zunutze machen, sind Diskussionsergebnisse aus Philosophie und Linguistik, die dort unter dem Ausdruck *semiotischen Dreieck* (vgl. *Abbildung 6*) seit Jahrhunderten diskutiert werden. Dieses semiotischen Dreieck hat im Laufe der Zeit unterschiedliche Interpretationen erfahren und die sind letztlich davon beeinflusst, welche Erkenntnistheorie dabei zugrunde gelegt wird. Die hier nachgezeichnete Linie lässt erkenntnistheoretische

³⁶ Hier ist natürlich auch zu sehen, dass sich zwischen den Sprachkulturen neben dem Austausch der Wörter manchmal auch der Begriffsinhalt und die bezeichnete Sache leicht verschieben, was ja ein wesentliches Argument in den Plädoyers für bilinguale Unterrichte ist. Das führt aber zu Fragen der Sprachdidaktik, die uns hier nicht weiter beschäftigen sollen.

Fragen eher beiseite und folgt der durch den Mathematiker, Logiker und Philosophen Frege (1848- 1925) durch die Axiomatisierung der Form logischen Schließens eingeleitete Modernisierung der Sprachphilosophie, die dann auch wegweisend war für die Entwicklung der Analytischen Philosophie beispielsweise eines Wolfgang Stegmüller (1973ff; 1989). Stegmüllers zentrale Problemstellungen – das Induktionsproblem, das Basisproblem der Erfahrung, das Problem der theoretischen Begriffe, das Problem der wissenschaftlichen Erklärung – thematisieren in besonderer Weise das schwierige Verhältnis von Begriff und Sache (und sind insoweit auch wieder erkenntnistheoretisch relevant).

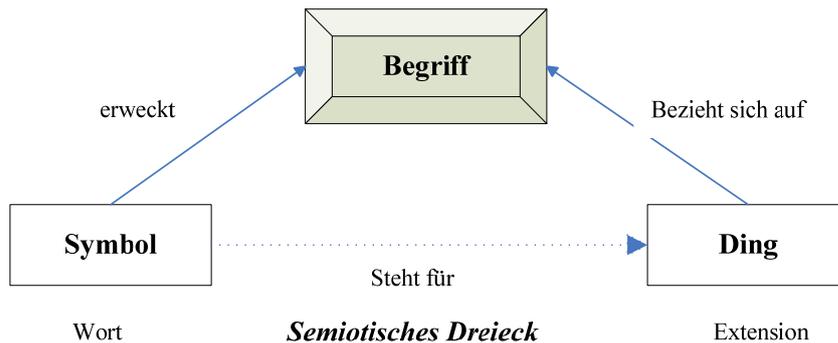


Abbildung 6: *Semiotisches Dreieck* (vgl. Sure, Z., Ontologien, Institut AIFB, Karlsruhe) nach: http://de.wikipedia.org/wiki/Semiotisches_Dreieck , 07.10.2007)

Im vorstehend wiedergegebenen Bild und in den bisherigen Ausführungen wird die (keineswegs einzig mögliche) Vorstellung betont, dass es zwischen den Worten und den Gegenständen der Welt keine direkte Beziehung gibt, sondern dass immer ein vermittelndes Drittes benötigt wird, die Begriffe. Die Ausdrücke verweisen auf eine Sache, die durch die Brille eines oder mehrerer ganz spezifischer Begriffe gesehen wird. Daran wird aber auch bereits die didaktische Relevanz dieser Form der Betrachtung deutlich: Wenn man an Unterrichten interessiert ist, in denen die Schüler u.a. Weltverstehen entwickeln sollen, dann müssen sie die Begriffe verstanden haben, die sich auf die Sache beziehen. Sie verstehen sonst weder die Sache, noch die (theoretischen) Aussagen, die mit Hilfe der Begriffe gebildet werden.

Will man das, was das semiotische Dreieck aussagt, noch etwas genauer ausdeuten, käme man sicherlich auf Fragen der Intension und der Extension der Begriffe und deren Wechselverhältnis, also zu der Beschäftigung mit der Zuordnung von Eigenschaften der Sache zum Begriffsinhalt wie zur Klärung der Klasse von Objekten, die dann unter den Begriff fallen. Zur Diskussion lädt dann auch die Frage ein, wie die subjektiven Vorstellungen über eine Sache zu den in ihnen „enthaltenen“ bzw. durch sie „zu gewinnenden“ Begriffen ins Verhältnis zu setzen sind. Das führt weiter zu Fragen, wie die sogenannten „theoretischen Begriffe“ zu behandeln sind, denen unmittelbar gar keine „Realität“ entspricht, sondern die ihre Bedeutung aus dem theoretischen Konstrukt beziehen, in das sie integriert sind. Und am Ende wird man auf das Problem stoßen, ob es sich auch bei den sogenannten Allgemeinbegriffen (wie Mensch, Menschheit, Zahl usw.) bewährt, die vorstehend favorisierte „nominalistische Auffassung“ anzuwenden, derzufolge Begriffe das Ergebnis rein *verstandesmäßiger*

Konstruktion sind, oder ob es gute Gründe für die „realistische“, „platonische“ bzw. „ontologische Auffassung“ gibt, derzufolge man diesen Begriffen eine *eigene Existenz* zugestehen muss.

Man wird bei der Beschäftigung mit dem Gehalt, der Bedeutung, der Konstruktion von Begriffen offenbar schnell in sehr zentrale Fragen der Philosophie verwickelt. Es sind Fragen, die seit 2000 Jahren immer wieder neu bearbeitet worden sind und bislang keine allseits akzeptierte Antworten gefunden haben. Die vorliegende Untersuchung ist nicht der Ort, diese Fragen zu bearbeiten. Es ist auch nicht der Ort, an dem das nötig wäre. Die Untersuchung beschäftigt sich mit Schulbüchern, die sich auf Wissenschaften beziehen, in denen eine Antwort auf diese Fragen versucht wurde. Insofern kann hier von einem eher unvoreingenommenen Standpunkt aus betrachtet werden, wie letztlich in den Schulbüchern und ihrer Bezugswissenschaft mit Begriffen umgegangen wird.

Allein schon anhand dieses etwas verzwickten Verhältnisses von Termen, Begriffen und Sachverhalten, wie es sich im semiotischen Dreieck abzeichnet, lassen sich auch einige sehr grundlegende Problemstellen der Didaktik identifizieren, die das Reden über die Welt im Unterricht und in Schulbüchern erschweren.

- Zum einen ist klärungsbedürftig, ob eine klare und akzeptable Zuordnung von Term und Begriff gelingt.
- Es ist zu prüfen, ob es eine Verendung mehrerer Ausdrücke gibt und ob die stillschweigend als gleichbedeutend angesehen werden bzw. ob sie explizit gleichgesetzt werden. (Man vergleiche in den vorstehenden Absätzen die lediglich implizite Gleichbehandlung der Wörter „Ausdruck“ und „Term“.)
- Es ist von Interesse, ob der Begriff explizit und so ausführlich eingeführt wird, dass der Bedeutungsumfang durchsichtig wird. (Das Gegenbeispiel ist der bekannte Fall, dass über eine Definition der Term und einige begriffliche Merkmale verknüpft werden, deren Auftreten für den Leser rätselhaft und kaum merkfähig sind.)
- Wird erkennbar,
 - o warum genau der begriffliche Inhalt ausgewählt wurde, also:
 - o welche Alternativen beständen und welche Bedeutungen offenbar einbezogen und konzentriert werden und welche ausgesondert werden,
 - o welche Vorteile und Nachteile die gewählte Form bringt,
 - o an welchen Zwecken sich die Konstruktion ausgerichtet hat,
 - o mit welchen allgemeineren Ideen und Konzepten diese Begriffsfestlegung verbunden ist.

Es soll nun ein weiterer Punkt bedacht werden:

Alles, was bisher gesagt worden ist, ist nicht speziell im Hinblick auf Schule, Wissensinhalte von Schule oder Besonderheiten von wissenschaftlichem Denken gesagt

worden. Die didaktischen Schwierigkeiten erhöhen sich aber, wenn man dem Sachverhalt Rechnung trägt, dass die über Renaissance und Aufklärung losgetretene Wissenslawine und technisch-ökonomische Revolution mit all ihren sozialen und ökologischen Folgen letztlich der Grund dafür sind, dass heute Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen besteht und dass dabei die Behandlung wissenschaftsbestimmter Inhalte eine zentrale Rolle einnimmt.

Die Wissenschaften gehen mit dem semiotischen Dreieck nämlich in einer „eigenwilligen“, methodisch kontrollierten Weise um:

- Wissenschaften bilden „neuartige“ Begriffe, die im Alltagsdenken und in den Alltagsvorstellungen zuvor so nicht enthalten sind. Die Begriffe werden produktiv im Rahmen spezifischer wissenschaftlicher Theorien und ihre Entwicklung ist zum Teil nicht von der Formulierung dieser (erfolgreichen) Theorien abtrennbar. Vor diesem Hintergrund erfolgen die Begriffsbildungen „zweckmäßig“ und „künstlich“.
- Die wissenschaftliche Begriffsfestlegung zur gemeinten Sache und ihre Bezeichnung werden in einer expliziten *Definition* festgehalten. D.h., dass die Sache, ein spezieller Begriff, also ein ganz spezifischer Bedeutungsumfang der Sache, und ein spezieller Ausdruck (mit Anspruch auf Verbindlichkeit) miteinander verknüpft und als zugehörig festgelegt werden.
- Zwischen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Definitionen gibt es Überschneidungen, was vorteilhaft sein kann, aber auch Probleme schafft.

So können in Definitionen dieselben Terme benutzt, aber mit spezifisch differenten Begriffen gefüllt sein. Man nehme zum Beispiel den Ausdruck „Organisation“, der unterschiedlich „definiert“ ist und dabei begriffliche Überschneidungen, aber auch deutliche Abgrenzungen nach sich zieht. Das kann bei einem bewussten Umgang mit den Differenzen den Aufbau von Literacy im Lernprozess erleichtern, also die Entwicklung der Fähigkeit, schulische Inhalte auf außerschulische Situationen anzuwenden. Es kann aber auch den Blick dafür versperren, was überhaupt das Neue an dem unterrichtlich zu erwerbenden Konzept ist und das Verständnis der Theorien und ihrer Implikationen erschweren, die mit Hilfe dieser Begriffe gebildet worden sind.

Es gibt Fälle, in denen spezifisch gebildete Terme und Begriffe in die Alltagssprache „absinken“, wobei der wissenschaftsbestimmte Term den alltagsweltlichen verdrängt, dabei aber mit dem alltagsweltlichen Begriff verknüpft wird. Man nehme hier den von Gartenbesitzern stolz als „Feuchtbiotop“ bezeichneten Gartenteich, ohne dass sie eine besondere Ahnung hätten, was „Biotop“ in der Bezugswissenschaft eigentlich bedeuten.

Schließlich sind jene Differenzen in begrifflichen Konzepten bedeutsam, die systematisch sehr groß sind und dadurch sogar den Gebrauch der Terme der wissenschaftlichen Definitionen erschweren. Man denke beispielhaft an die

Begriffe wie Arbeit, Kraft, Druck usw. in der Physik. Die Präkonzeptforschung³⁷ hat immer wieder darauf hingewiesen und durch viele Überprüfungen belegt, dass es in diesen Fällen zu einem streng segmentierten Parallelgebrauch der Begriffe kommt – hier alltagsweltlich, dort schulisch – und dass sich die wissenschaftlichen Konzepte über die fachunterrichtliche Situationen und über die Curricula hinaus in der Regel nicht strukturiert etablieren können, sofern der Lerner sich in diesem Feld nicht professionalisieren will: Die Präkonzepte, also die alltagsweltlichen und dem schulischen Lernen vorgängigen Vorstellungen setzen sich langfristig durch.

- Das Verhältnis von alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Konzepten ist nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit interessant, sondern auch unter dem Aspekt der Aneignung der wissenschaftlichen Konzepte. Subjektiv neue Definitionen im oben beschriebenen Sinne sind ja für den Lerner immer nur verstehbar mit Hilfe der Konzepte, die er schon hat. Und hier entsteht nun die Frage, inwieweit beim Neuerwerb eines Konzepts dazu immer wieder auch auf alltagsweltliche Konzepte zurückgegriffen wird bzw. wie ausschließlich neue Konzepte mit zuvor gelernten wissenschaftlichen Konzepten erschlossen werden sollen. Dieses zweite, „streng fachsystematisch“ angelegte Curriculum hat für den Verständigen zwar hohe interne Stringenz, steht aber immer vor dem Problem, subjektiv keine Literacy zu erzeugen, Lerner zu „verlieren“, weil der „fachsystematische Faden“ bei ihnen gerissen ist, oder später beim Lerner gar völlig in Vergessenheit zu geraten.

Für die vorliegende Untersuchung ist es offenbar von großem Interesse, in welcher Weise in den Schulbüchern das Verhältnis von alltäglichen Ausdrücken und Begriffen zu den wissenschaftlichen Konzepten angesetzt und vielleicht produktiv genutzt wird.

Es ist bisher einiges über Terme, Definitionen, semiotische Dreiecke, aber noch wenig über die Begriffsbildungen selbst gesagt worden. Das soll nachfolgend geschehen. Allerdings soll das aus den oben genannten Gründen nicht in erkenntnistheoretischer Perspektive gemacht werden, die einfach bei den Fächern belassen wird, deren Wissen und Wissensnutzung in den Schulbüchern hier analysiert werden soll, sondern eher unter Einbindung kognitionstheoretischer Überlegungen, die auf unterschiedliche

³⁷ Vgl: Jung, Walte (1987): Verständnisse und Mißverständnisse. In: *physica didactica*. 14. Jg. H 1/2. S.23-30
 Krystyna Sujak-Lesz (1986): Physikalisches Denken von Schülern in der Grundstufe des systematischen Physikunterrichts. In: *physica didactica*. 13. Jg. H2/3. S.17-20.
 Schecker, Horst (1986): Schülerinteressen und Schülervorstellungen zur Mechanik (S II) –Dargestellt an kommentierten Unterrichtsprotokollen. In: *physica didactica*. 13. Jg. H2/3. S.21-34.
 Jung, Walter (1982): Fallstudien zur Optik. In: *physica didactica*. Jg. 9. S. 199-220.
 Ketting, Astrid (1987): Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftsorientierten Biologieunterrichts in Klasse 5 und 6--eine empirische Untersuchung. Teil I. In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*. Jg.40. H4. S.237-243.
 Closset, Jean-Louis (1984): Woher stammen bestimmte „Fehler“ von Schülern und Studenten aus dem Bereich der Elektrizitätslehre? Kann man sie beheben?. In: *PU*. Jg.18. H2. S.21-31.
 Duit, R.et.al. (Hrsq) (1981): Alltagsvollstellungen und naturwissenschaftlicher Unterricht. Köhn.
 Labudde, Peter (1986): Zum Begriff der Arbeit: Wie lassen sich Alltagserfahrung des Schülers und Physikalische Definition besser in Einklang bringen? In: *MNU: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*. 39. Jg. H7.S. 406-410.
 Eule, M (1982): *Physikunterricht- xxxx und Realität*. Frankfurt/ M. :lang

Kontexte bezogen sind: das Alltagsdenken und das wissenschaftliche Argumentieren. Mit der Betonung der kognitionstheoretischen Seite in der Begriffsbildung wird vor allem versucht, die Lerner in die Betrachtung einzubeziehen, die subjektiv gehalten sind, z.B. aus dem, was sie in den Schulbüchern an „Begriffsdarstellungen“ vorfinden, selbst gehaltvoll Begriffe zu bilden, die möglichst das treffen, was in den Schulbüchern gemeint ist bzw. worauf sie mehr oder weniger klar und explizit verweisen.

6.1.3 Alltagsbegriffe, Wissenschaftsbegriffe und Schulbuchbegriffe

Begriffe im Alltagsleben (nach AEBLI)

Alltagsbegriffe werden über die Kultur weitergegeben und entwickelt. Gerade die Forschung AEBLIs über die Begriffsbildung hat uns gezeigt, dass es zwei große Gruppen von Theorien der Begriffsbildung gibt. Die eine der beiden hat eine 2000jährige Geschichte und wird die Gruppe der Abstraktionstheorien genannt. Nach diesem Gesichtspunkt der Begriffsbildung geschieht die Entstehung des Begriffs in einem geschlossenen System, und AEBLI nannte diesen Begriffsbildungsprozess „Begriffsfindung“. Die andere geht auf die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück und wird als die Verknüpfungs- und Aufbautheorie der Begriffsbildung angesehen. In dieser Situation bildet sich der Begriff in einem offenen System. Dieser Begriffsbildungsprozess wurde von AEBLI „Begriffsaufbauprozess“ genannt. Lange Zeit schien es, als ob sich diese beiden Theorien gegenseitig ausschließen würden. Man meint, dass sie sich eher ergänzen und im Unterricht beide ihre Bedeutung haben. Ausführlich erklärte AEBLI die beiden Begriffsbildungsmuster wie folgt anhand von zwei Beispielen.

■ **Begriffsfindung:**

Zur Erklärung des Wesens der Begriffsfindung benutzte AEBLI ein Beispiel „Begriffsfindung mit Pilzen“ (vgl. AEBLI, 1994⁸, S.246-252). Nach dem Beispiel „Begriffsfindung mit Pilzen“ von AEBLI findet „Begriffsfindung“ in einem geschlossenen System, in dem alle Merkmale von Anfang an gegeben und sichtbar sind, statt. Es handelt sich nur darum, diejenigen auszuwählen, die mit den äußeren Kriterien (z.B. *Essbarkeit- Giftigkeit*) zusammenhängen. Die Bestimmung der möglichen Hypothesen und ihre schrittweise Elimination ist dabei ein interessanter Vorgang, derjenige der Abstraktion ist aber so einfach, dass er nicht zu interessieren vermag.

Tatsächlich erfährt die Versuchsperson im Prozess der Begriffsfindung des „Pilzes“ hintereinander von verschiedenen Pilzen, ob sie essbar oder giftig sind, bildet Hypothesen über die Merkmale, die dafür verantwortlich sind, und eliminiert ständig einige Pilze, die giftig sind, bis ein einziger übrig bleibt. Dieser sagt aus, auf welche Merkmale es ankommt und auf welche nicht, und diese Eigenschaften bestimmen damit eindeutig die Gruppe der essbaren und giftigen Pilze.

Weiter kann man feststellen, dass es sich bei diesem „Begriffsfindungsprozess“ um ein Induktionsproblem handelt: Es soll offensichtlich ein gesetzmäßiger Zusammenhang zwischen dem Merkmalpaar „giftig-ungiftig“ und einem oder mehreren Paaren der sichtbaren Merkmale gefunden werden. Das ist das Wesen der Induktion.

■ **Begriffsaufbau:**

Für die Begriffsfindung benötigt man ein geschlossenes System, in dem alle Eigenschaften, die letztlich die Attribute des Begriffs bilden, gegeben bzw. gesetzt sind. Es ist jedoch bekannt, dass in der Welt neben solchen geschlossenen Systemen eine Fülle von offenen Systemen besteht, in denen die Anzahl der Merkmaldimensionen nicht von vorneherein festgelegt ist. Diese Situation scheint z.B. im Bereich der Sozialwissenschaften eher typisch zu sein. Man kann auch hier geschlossene Systeme konstituieren und entsprechende merkmalsgebundene Begriffsbildungen vornehmen, aber sie schließen dann eine Fülle qualitativer Beschreibungsformen aus, bleiben sehr statisch und unangepasst an die kognitiven Schemata, über die Subjekte verfügen und deren Verwendung sie präferieren. Man denke hier beispielhaft an Skripts (SCHANK, ABELSON 1980).

Auch wenn durch Merkmalselimination gewonnene Begriffe als grundlegende Einheiten zur Beschreibung der Welt funktionieren, bleibt also die Forschung über die Begriffsbildung im offenen System ein wichtiges und dringendes Anliegen. Dazu hat AEBLI durch die Verknüpfungs- und Aufbautheorien der Begriffsbildung einen Beitrag geleistet. Er meinte, dass sich im offenen System die Begriffsbildung nicht durch die Elimination einiger Merkmale vollzieht, die sich nicht an die äußeren Kriterien anpassen, sondern die hypothesengestützte Bildung von Netzwerken, in denen Vorgänge Schlüsselstellen einnehmen. Also: es geht nicht darum, von Merkmalen abzusehen, um die anderen zu bewahren, sondern es geht darum, Merkmale und Merkmalskombinationen zu finden und als wichtig zu begründen. Das gelingt auch, weil bzw. wenn der Akteur vor der Bildung eines Begriffs schon ein reiches Repertoire an möglichen Gesichtspunkten besitzt (vgl. AEBLI (2003) S.252). Wichtig ist also, geeignete Aspekte in seinem Wissen aufzufinden und abzurufen und eine schlüssige Verknüpfung der einzelnen Merkmale herbeizuführen.

Anhand des konkreten Beispiels „Schutzfarbe“ erklärt AEBLI die wesentlichen Eigenschaften des Prozesses vom Aufbau der Begriffsinhalte (vgl. AEBLI (2003) S.253-256): hier stehen für den Aufbau des Begriffs „Schutzfarbe“ folgende zwei Faktoren: zum einen gibt es **Elemente**, welche in ihrer Verknüpfung diesen Begriffsinhalt konstituieren: ein Tier, seine Farbe, sein Feind, die Umwelt des Tieres und deren Farbe; der andere stellt die **Beziehungen** zwischen den Elementen dar, die in der Sprache durch Verben ausgedrückt werden. AEBLI beschreibt dies folgendermaßen:

„der Feind muss das Tier von der Umwelt unterscheiden, damit er es entdecken kann, und er muss es entdecken, damit er es angreifen kann. Nun verhindert die Farbe des Tieres, die der Farbe der Umwelt gleicht, dass der Feind es von seiner Umwelt unterscheidet, es entdeckt und angreift. Daher schützt die Farbe das Tier vor dem Feind „(vgl. AEBLI (2003) S. 254).

Diese Elemente und ihre entsprechenden Beziehungen bilden die Inhalte des Begriff „Schutzfarbe“, wie die Abbildung 7 zeigt. Durch diesen Prozess der Begriffsinhalte hat der Schüler nicht nur den Begriff der Schutzfarbe erworben, er versteht nun auch ein ganzes System von biologischen Zusammenhängen.

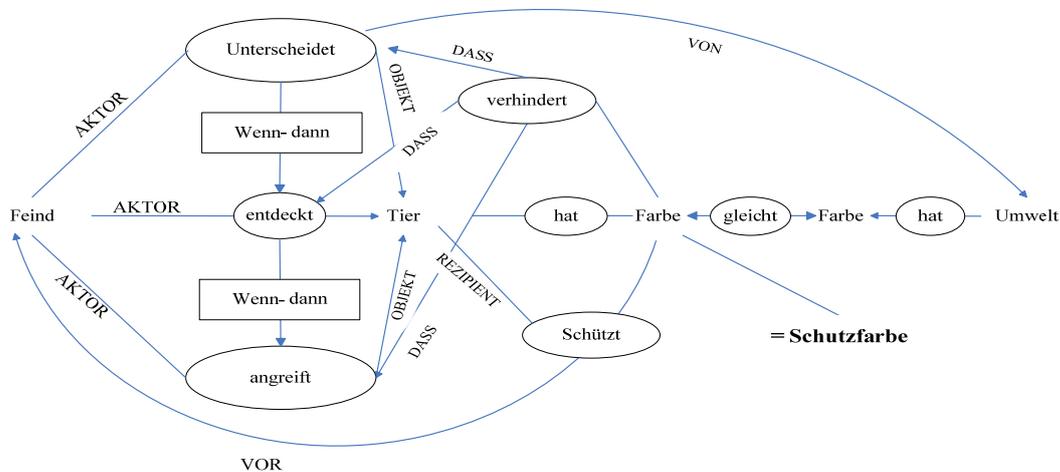


Abbildung 7: das Bedeutungsnetz des Begriffs „Schutzfarbe“ (AEBLI (1994⁸) S. 255)

Ausgehend von der Abbildung 7 kann man sehen, dass die Begriffe, die von Alltagsdenken und die Wissenschaft geschaffen wurden, in vielerlei Hinsicht Erscheinungen und wesentliche Beziehungen herauslösen und hervorheben. Das, was der Begriff vernachlässigt, sind die Akzidenzien, das Beiwerk der Erscheinungen. In der Tat betont die Auffassung AEBLIs vom Begriffsaufbau, dass, wenn man Reden, Denken und Handeln auf die begriffliche Tiefenstruktur, auf „die innere Form“ der Wirklichkeit bezieht, man den Begriff nicht nur besser verstehen kann, sondern auch über Wirklichkeit besser sprechen und denken kann, so dass richtiges Verhalten ausgelöst werden kann. Darüber hinaus besteht die Wesentlichkeit des Begriffsaufbaus darin, was sich in den Erscheinungen wiederholt, was in ihnen mit anderen Erscheinungen gesetzmäßig zusammenhängt, wobei man betont, dass diese Zusammenhänge sowohl im Sinne der Korrelation als auch im Sinne der genetischen Derivation verstanden werden können. Zudem besteht die anspruchsvollste Form der Erfassung des Essentiellen darin, invariante Züge im Wandel der Erscheinungen aufzuweisen. Auch diese brauchen nicht mathematisch gefasst zu werden. Kurzum hat Begriffsbildung häufig einen Netzwerkcharakter.

Dieser Netzwerkcharakter der Begriffe in offenen Systemen mit ihren beziehungsstiftenden Vorgängen und Verben verweist nun auf zwei wesentliche Punkte. Der erste betrifft noch einmal die Differenz in der Begriffskonstruktion bei der *Begriffsfindung* und beim *Begriffsaufbau*.

- Bei beiden Konstruktionen werden Vorgänge angesprochen. Bei dem über Begriffsaufbau gewonnenen Konstrukt sind sie in den Begriff selbst als zentrales Element aufgenommen.
- Bei den über Begriffsfindung gebildeten Konstrukten sind sie im Begriff selbst nicht mehr enthalten: *X hat* nur noch *die Eigenschaft Y*. Ein Vorgang wird bei AEBLI nur noch in der Begriffsgewinnung selbst erkennbar: Der Konstrukteur sieht sich laufend vor Entscheidungsalternativen gestellt, welche Merkmale zugeordnet oder eliminiert werden sollen. Der Akteur ist also durchgängig analytisch reflexiv gefordert. Das Ergebnis ist nur noch eine klassifikatorische Festlegung, die für sich genommen sinnfrei ist und Sinn nur aus dem anstrengenden Verständnis des Konstruktionsprozederes beziehen kann, während der andere Fall eher skriptnah und mit Hilfe unangestrebter „Alltagslogik“ aus dem verfügbaren Weltwissen gebildet wird.

Die Differenzen in den kognitiven Anstrengung wie den Zuweisungen von Sinn bei den einzelnen Konstrukten machen plausibel, dass skriptnahe Begriffsbildungen im Alltag den klassifikatorischen vorgezogen zu werden scheinen. Und selbst da, wo fachwissenschaftlich klassifikatorische Begriffsbildungen aufgrund systematisch-synoptischer Interessen dominieren – wie etwa in der Botanik bzw. im Bereich der Pilze – wird der Pilze suchende Nicht-Experte sein Wissen über giftige Pilze wohl nicht über das Abarbeiten langer Entscheidungsbäume gewinnen, sondern sozial eingebettet über ein Lernen am Modell. Der Laie hat ja keine systematisch-synoptischen Interessen, sondern pragmatische: Er möchte schmackhafte und essbare Pilze seiner Region sammeln und ungenießbare möglichst sicher vermeiden. Dabei wird er nicht ganz ohne Merkmalsattributionen auskommen, aber die Merkmale müssen nicht den fachwissenschaftlichen entsprechen, ihre Gewinnung muss nicht „gedanken“ experimentell erfolgen und kann angereichert sein mit ereignisbezogenem Wissen.

Diese Einschätzungen verweisen auf die Möglichkeit, dass Begriffe zu denselben Sachverhalten unterschiedlich beschaffen sein können, dass sie nebeneinander existieren können und dass sie materiell dann nicht gleichwertig sind, weil sie unterschiedliche Aspekte der Sache hervorheben. Gleichzeitig zeigt sich dass sie dabei mit unterschiedlich viel Weltwissen angereichert sein können. Da ihr Verständnis wie das ihrer Konstruktion zudem unterschiedlich anstrengend sind, wird nachvollziehbar, dass Menschen in Alltagskontexten offenbar das an Konstruktionen bevorzugen, was bei AEBLI Begriffsaufbau genannt wird.

Damit sind wir aber bereits in Übergangsüberlegungen zur Didaktik. Auch bei AEBLI zeigt sich die Tendenz, didaktisch der alltäglichen Präferenz der Akteure Rechnung zu tragen, Das mündet in die Tendenz, Begriffsfindungen unterrichtlich zumindest nicht zu protegieren.

Sofern dieser Typus auftritt, bleibt festzuhalten, dass diese Begriffe nicht durch Abstraktion gebildet werden, sondern dadurch, dass bei einer Erscheinung die Gesichtspunkte gefunden werden, die uns die Augen öffnen können, so dass wir in den Erscheinungen gewisse uns schon bekannte Merkmale und die Beziehungen zwischen verschiedenen Merkmale wieder finden. Wenn diese dann mit einem äußeren Kriterium gesetzmäßig zusammenhängen, spricht AEBLI von Induktion, d.h. von einem invarianten Zusammenhang, der erhalten bleibt, auch wenn die Erscheinungsformen variieren (vgl. AEBLI (2003), S. 253).

Deshalb tritt besonders die andere Art der Begriffsbildung auf: Der „Begriffsaufbau“, der das Abrufen und Verknüpfen von Merkmalen zu neuen Strukturen beinhaltet, den so genannten „Aufbau“ von Begriffsinhalten. Das Wesen des Aufbau von „Begriffsinhalten besteht darin:

“ Im Unterricht bildet der Schüler Begriffe, indem er vor einer neuen Erscheinung oder zur Lösung eines Handlungs- oder Denkproblems gedankliche Elemente aus seinem Wissen abrufen und verknüpft. So konstruiert er einen neuen Begriffsinhalt. In der Regel ist es ein Netz von Beziehungen zwischen Merkmalen. Der Begriffsumfang ist dann die Menge der Fälle oder Exemplare, auf die der Begriffsinhalte passt. Es sind, mit anderen Worten, die Fälle, auf die der Begriff anwendbar ist“ (AEBLI, 2003, S. 253).

Diesen Prozess der Begriffsbildung nennt er auch den inneren Aufbau eines Begriffs.

Begriffe im Wissenschaftsbereich

Einerseits geht es bei den Begriffsbildungen in der Wissenschaft nicht um Dinge, die völlig von dem abweichen würden, was wir gerade für den Alltagskontext diskutiert haben. Allerdings verlieren die subjektive Seite und die pragmatische Grundhaltung an Bedeutung, die wir zum Beispiel in den Sichtweisen AEBLIs kennen gelernt haben. Das Vorgehen von AEBLI führte denn ja auch fast zwangsläufig zur Frage, wie schulisch Begriffe gelernt werden können. Ob die dabei gewonnenen Einschätzungen sich durchhalten lassen, wenn es um den Erwerb explizit wissenschaftsbestimmter Begriffe geht, muss zumindest bedacht werden.

Außerdem muss man sehen, dass im Bereich der Wissenschaften auch Varianten von Begriffen zu beachten sind, die im Alltagsdenken teilweise nicht vorkommen, teilweise nicht systematisch genutzt werden. Zu letzterem gehört der **Prototypenansatz**, der auf ROSCH (1975) zurückgeht und psychologische und linguistische Sichtweisen zusammenführt. Der Ansatz postuliert, dass es für jeden Objektbereich bzw. für eine sprachlich fassbare Kategorie (z.B. Stuhl) einen Repräsentanten gibt, der die

Eigenschaften der Kategorie *mental* am besten wiedergibt, und dass die anderen Objekte in dieser Kategorie durch ihre Nähe bzw. Ferne zum Prototyp charakterisiert werden können. Besteht z.B. der Prototyp für die Kategorie ‚Stuhl‘ aus Holz, vier Beinen, ungepolsterter Sitzfläche, Rückenlehne ohne Armlehnen, dann ist ein moderner Bürodrehstuhl von diesem Prototyp schon recht weit entfernt. Aber genau dieses Problem möchte der Ansatz lösen: Dass es nämlich in unserem Alltag unscharf definierte Begriffe gibt (TÜCKE 2003: 233f). Die experimentellen Befunde sind zwar zum Teil eindrucksvoll, aber auch nicht ohne Kritik geblieben (vgl. z.B. KLEIBER 1993). Diese Möglichkeit einer Begriffsbildung über ‚typische Eigenschaften‘ oder paradigmatische Charakterisierung soll hier nicht weiter verfolgt werden, weil sie im Rahmen der nachfolgenden Schulbuchanalyse keine Rolle spielen werden.

Das gilt auch für zwei andere Konzepte. Von dem einen Konzept, den der **theoretischen Begriffe** war eingangs bereits die Rede und sind dadurch gekennzeichnet, dass sie ihren Gehalt über die funktionale Rolle beziehen, die sie im Theoriegebäude einnehmen. Und auch der **atomistische Ansatz**, der sich mit Begriffen beschäftigt, die für nicht weiter analysierbar gehalten werden, spielen in der vorliegenden Untersuchung faktisch keine Rolle.

Insoweit wird der Rahmen substantiell nicht wirklich überschritten, der im Kontext des Alltagsdenkens gezogen wurde. Wir bewegen uns im Rahmen der **klassischen Ansätze**, die Begriffe über „notwendige“ Annahmen charakterisieren, die im einen Fall zusammen auch „hinreichende“ Bedingungen sind, im anderen Fall auch „nicht hinreichend“ sein können (vgl. dazu EARL 2005). Gleichwohl bestehen Differenzen zu der alltäglichen Begriffsbildung, wie sie im Fokus von Psychologie, Linguistik, kognitiver Linguistik usw. beschrieben wird, und den in der Wissenschaft anzutreffenden Praxen. Sie bestehen darin, dass das Vorgehen in der Wissenschaft sehr bewusst, sehr explizit und transparent, methodisch sehr kontrolliert, zweckgerichtet und vor dem Hintergrund explizierter Theorien erfolgt.

In der Wissenschaft können Begriffe frei gewählt, sogar Kunstbegriffe geschaffen werden. Wenn wir beispielhaft auf die Entstehung des Begriffs *Gravitation* aus der Physik zurückgreifen, stellt sich heraus, dass der anekdotisch überlieferte Anlass (WEIZSÄCKER 19XX: xxx)³⁸ zur Entstehung des Begriffs *Gravitation* darin besteht, die Frage zu beantworten, warum der Mond sich um die Erde dreht oder zu erklären, warum der Apfel auf die Erde fällt, aber nicht der Mond. Aber bemerkenswert bei einer Begriffserfindung sind nicht nur die oben genannten Aspekte der Begriffsfindung und Begriffsbildung. Denn bei der Erfindung von Begriffen muss man einerseits die Vorgänge, die Regelmäßigkeiten und Eigenschaften der Vorgänge, aus denen der Begriff entstammt, betrachten, andererseits auch den entsprechenden Zweck und die Bedeutung für wissenschaftlichen Disziplinen, etc. berücksichtigen. Die besonderen

³⁸ Wer die Episode im eher schwer zugänglichen Text von Weizsäcker nicht nachlesen kann, findet eine sehr verkürzte Beschreibung der Episode, aber eine adäquate Ausdeutung unter der Quelle <http://www.webbwerb2007.de/csd/gruppe1/gravitation.html> (02.12.2008)

Eigenschaften, die die wissenschaftlichen Begriffe aufzeigen, sind Verknüpfungen, wie in Abbildung 8(a,b) dargestellt.

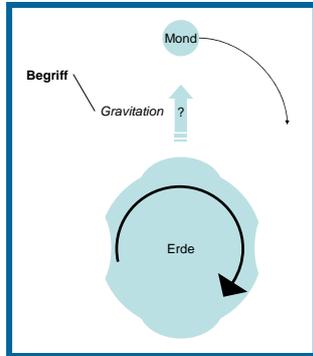


Abbildung: 8a

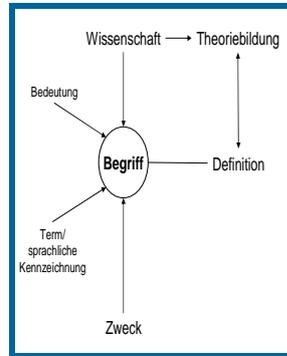


Abbildung: 8b

Abbildung 8 (a ,b): Merkmale der Entstehung der wissenschaftlichen Begriffe (eigene Darstellung)

Das vorstehende Beispiel ist der Newtonschen Physik entlehnt. Es ist nicht ohne Hintersinn gewählt worden. Die in der Ökonomik vor gut 100 Jahren geführte scharfe Kontroverse um die methodologische Ausrichtung der Disziplin, die unter den Namen des „ersten Werturteilstreits“ in die Geschichte einging, endete mit dem Programm, die Ökonomik an der Arbeitsweise der damals als am erfolgreichsten eingeschätzten wissenschaftlichen Disziplin zu orientieren, nämlich die Physik Newtonscher Prägung, die die Grundlagen der industriellen Revolution lieferte. Viele Begriffe in den Wirtschaftswissenschaften wurden nach dem Vorbild der Physik gebildet, was uns insbesondere im nächsten Kapitel stärker beschäftigen wird, wenn es um Fragen der Modellbildung geht.

Da in den Wissenschaften die Begriffe methodisch reflektiert gebildet werden, wird grundsätzlich die Bandbreite, mit der Elemente in den Begriffen in Beziehung gesetzt werden können, auch systematischer ausgenutzt. Einen Überblick über die vielfältigen Möglichkeiten, Relationen herzustellen, gibt die nachstehende Übersicht.

Die Tabelle 2 zeigt einige für wichtig und üblich gehaltene Verknüpfungstypen. Sie werden nicht nur im Kontext von Begriffsbildungen u.a. verwendet, sondern bei der Begriffsdarstellung als hervorhebendes Hilfsmittel genutzt, Buchinformationen merkfähig zu bündeln. Wenn potentiell reichhaltige Begriffe im Schulbuch auf einfache Ausführungen dieser Verknüpfungen beschränkt bleiben, verlieren diese Begriffe wichtige Informationen und lösen die Schulbuchdarstellungen von der wissenschaftlichen Diskussion und einer Nutzbarkeit der Begriffe in Alltagssituationen ab.

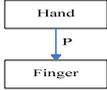
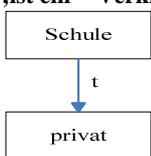
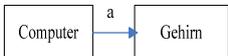
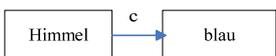
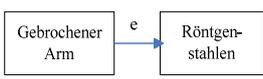
Beschreibung der Relation	Schlüsselwörter	Beispiel
<p>Hierarchische Strukturen Der Inhalt eines untergeordneten Knotens ist Teil des Objektes, des Prozesses, der Idee oder des Begriffes eines übergeordneten Knotens.</p>	<p>ist ein Teil von ist ein Ausschnitt von ist ein Anteil von</p>	<p>Teil-Ganzes-Relation</p> 
<p>Der Inhalt in einem untergeordneten Knoten ist ein Mitglied der oder ein Beispiel für die Klasse oder Kategorie von Prozessen, Ideen, Begriffen oder Objekten, die in einem übergeordneten Knoten enthalten sind</p>	<p>ist ein Typ von ist in der Kategorie ist ein Beispiel von ist eine Art von die Vorgänge sind</p>	<p>„ist ein“-Verknüpfung</p> 
<p>Kettenstrukturen Das Objekt, der Prozess, die Idee oder der Begriff in einem Knoten führt zu einem Gegenstand, einem Prozess, einer Idee oder einem Begriff in einem anderen Knoten</p>	<p>führt zu bewirkt erzeugt</p>	<p>Kausal-Verknüpfung</p> 
<p>Clusterstrukturen Das Objekt, die Idee, der Prozess oder das Konzept eines Knotens ist analog oder ähnlich wie das Objekt, die Idee, der Prozess oder der Begriff in einem anderen Knoten</p> <p>Das Objekt, die Idee, der Prozess oder der Begriff eines Knotens ist ein Aspekt, eine Qualität, ein Merkmal, ein Attribut, ein Detail oder eine Eigenschaft des Objekts, der Idee, des Prozesses oder des Konzepts in einem anderen Knoten</p> <p>Das Objekt, die Idee, der Prozess oder der Begriff eines Knotens liefert Verdeutlichung (evidence), Fakten, Daten, Unterstützung, Beweismaterial für das Objekt, den Gedanken, den Vorgang oder den Begriff in einem anderen Knoten</p>	<p>ist ähnlich ist analog ist wie entspricht</p> <p>hat ist gekennzeichnet durch ist Merkmal ist Eigenheit ist Aspekt ist Attribut</p> <p>zeigt an illustriert demonstriert dokumentiert ist ein Beweis bestätigt</p>	<p>Analoge Verknüpfung</p>  <p>Eigenschaftsverknüpfung</p>  <p>Bestätigungsverknüpfungen</p> 

Tabelle 2 : Hierarchie-, Ketten- und Clusterstrukturen (nach Dansereau et al., 1979a). (vgl. Gerdsmeier. SS99: 147. in: Texte verstehen, Texte gestalten. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg 1981 von Ballstaedt, Steffen-Peter, u. a. 1981)

Die Zusammenstellung ist in mehrfacher Hinsicht interessant. Einerseits zeigt sich, dass es sprachlich sehr viele Formen gibt, Relationen zu bilden. Zugleich zeigt sich, dass es möglich ist, diese sprachliche Vielfalt auf eine überschaubare Zahl von Verknüpfungsmustern zurückzuführen. Dabei wird in den Analysen der Schulbücher zu prüfen sein, ob sich eine Auffälligkeit wiederholt, die für deutsche Schulbücher zur Wirtschaftslehre typisch ist. Dort zeigt sich nämlich, dass bei einer Rückführung der Sprachoberflächen auf die Bedeutungen und ihre Verknüpfungsmuster das Spektrum der Möglichkeiten bei weitem nicht ausgeschöpft wird und zwei nicht unproblematische Muster präferiert werden (GERDSMEIER 2005).

Außerdem wird klar, dass die Relationen natürlich nicht nur innerhalb von Begriffen eine Rolle spielen, sondern auch zwischen den Konzepten. Dabei wird insbesondere in den prognostisch interessierten Disziplinen die kausale Verknüpfung präferiert. Ob diese Verknüpfung, die in besonderer Form Vorgänge und Wirkungen betont, so in Schulbücher übernommen wird und nicht zu statischen Eigenschaftsbezeichnungen „heruntergehungert“ wird, wie sich das ebenfalls in den deutschen Schulbüchern hat zeigen lassen (GERDSMEIER 2005), wird ebenfalls zu analysieren sein.

Begriffe im Wirtschaftswissenschaftsbereich

In den Wirtschaftswissenschaften finden sich verschiedene Konzepte, was eigentlich das Thema dieser Disziplinen ist und wie diese bearbeitet werden sollten. Die Differenzen ergeben sich u.a. anderem aus der Frage, in welchem Maße die Ökonomik als eine soziale Wissenschaft aufgefasst werden sollte und damit in Kauf nimmt, dass manche Zusammenhänge nicht in Form stringenter kausaler Aussagensysteme beschrieben werden können, oder inwieweit man bereit ist, sich auf eine sehr verengte Perspektive einzulassen, um dadurch einen Weg zu finden, sehr systematisch-geschlossene, kausal interpretierte, überwiegend mathematisierte Modellierungen verfügbar zu machen. Und natürlich nehmen normative Orientierungen darauf Einfluss, was als untersuchenswert gilt, wie auch die Bilder (Gleichgewicht, Ungleichgewicht, Konflikt, Klassen, Individuen usw.) ihren Niederschlag finden, von denen aus die Disziplin gedacht wird.

Vorherrschend ist unter der Bezeichnung Neoklassik ein Modellierungstyp geworden, der perspektivisch und methodisch eher eng bleibt und sich vom Konzept der Knappheit her entfaltet.

Wegen der Knappheit der natürlichen Ressourcen wird die Zuteilung dieser als Forschungsgegenstand der Wirtschaftslehre angesehen. Grund für die Knappheit der Ressourcen ist die angenommene Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisse. Deshalb wird Zuteilung der natürlichen und abgeleiteten Ressourcen als Forschungsgegenstand und Ausgangspunkt der Wirtschaftslehre und ihrer Forschung angesehen. Gleichzeitig besteht das Ziel der Forschung über die Verteilung der Ressourcen darin, die Bedürfnisse der Menschen besser zu befriedigen. Aus diesen Gründen kann man sagen, dass die menschlichen Bedürfnisse die Ausgangspunkte und

Ziele der Wirtschaftslehre sein sollten. So stellt sich die Frage, ob die menschlichen Bedürfnisse und deren Befriedigung tatsächlich als Ausgangspunkt einer Wirtschaftslehre dienen können. Aber das wäre ja eher eine psychologisierte Auffassung von der Disziplin und daran würde sich auch nichts ändern, wenn man die Verwendung des Bedürfnisbegriffs in der Ökonomik bislang als wenig anschlussfähig an den psychologischen Diskurs wahrnimmt. YANG ist hier der Meinung, dass die Erforschung der Ressourcenverteilung zwar als grundlegendes Element zur Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse angesehen werden kann, dass sie aber nicht alle Probleme der menschlichen Bedürfnisse lösen und abdecken kann. Er verweist beispielhaft auf den Aspekt der Menschlichkeit, auf spezielle Probleme der menschlichen Bedürfnisse und ihrer Befriedigung, auf die beobachtbaren Spannungen zwischen der Menschlichkeit und etlichen Bedürfnisentwicklungen und Befriedigungsmustern der Menschen, auf die Veränderungstendenzen im menschlichen Wirtschaftsverhalten, auf Probleme der Güter- und Einkommensverteilung, auf die Veränderungen in den Kooperationsbeziehungen zwischen den verschiedenen Menschen und deren relative Unabhängigkeit etc. (vgl. YANG, XUECHUN. 1998: 60).

Wenn man die Wirtschaftslehre zu den Sozialwissenschaften zählt, werden sehr viele Seiten im Handeln und Verhalten der Menschen zum Gegenstand von Untersuchungen. Aber der gegenwärtige Hauptstrom der Wirtschaftslehre konzentriert sich stärker auf Fragen der Verteilung und Verwendung der Ressourcen und ist somit relativ weit entfernt von einer sozialwissenschaftlichen Sicht der Dinge. Er nimmt eher Ideen von Technologielehren in sich auf und ließe sich auch als Konzept des Ressourcenmanagements auffassen. Mit dieser Sicht geht ein Aspekt verloren, der selbst bei Karl Marx unbeschadet von dessen Abstraktions- und Modellierungsbemühungen immer spürbar bleibt, nämlich den Menschen in seinem konkreten Verhalten zu sehen, in seinen konkreten Bedingungen, in seinen anthropologischen Grundlagen und ihrer fließenden Auslegungen, in ihrer sozialen Wechselwirkung. Menschen sind immer Teil einer Gesellschaft, sie beeinflussen sich untereinander, sie verändern und entwickeln sich, sie haben ihre eigene Individualität und Differenzen. Es existieren keine Menschen, die sich von der Gesellschaft entfernen, statisch, unverändert, isoliert und immer gleich bleiben.

Die heute gängigen Theorien der Ökonomik tun sich schwer, das historisch Situierte, das sozial Komplexe, das zeitlich, räumlich sozial Fließende jenseits dessen, was Rechnungslegungen erfassen können, einzufangen. Umgekehrt kann man sagen: Da diese Theorien und ihre Prozeduren auf ganz bestimmten Begriffen beruhen, tragen gerade diese Begriffe diese Verengung bereits in sich. Und das wirft dann didaktisch mehrere Fragen auf. Soll man sich in der Unterweisung in ökonomisches Denken auf das zentrale Paradigma beziehen und sich vielleicht darauf beschränken, soll man es um andere Sichtweisen ergänzen, soll man es zumindest um Fragestellungen ergänzen, die die Grenzen des Paradigmas erkennen lassen usw.

Aufgrund der vorstehenden Überlegungen, sollen Aspekte, die in den zentralen neoklassischen Denkfiguren nicht oder nur reduziert enthalten sind, nicht ganz außer

acht gelassen werden. Insofern soll im Bewusstsein behalten werden, dass die Wirtschaftslehre sich auch auf den konkreten Menschen in seiner Subjektivität, Komplexität und Undeterminiertheit beziehen lässt. Das soll uns ermahnen, wenn wir z.B. Begriffe wie Produktion, Arbeitslosigkeit, Preis und ihre Verbindungen untereinander analysieren oder erklären, dass es neben den neoklassischen Begriffsbildungen auch Perspektiven gibt, die ökonomischen Phänomene breiter und vielfältiger wahrnehmen und das auch begrifflich abzubilden versuchen.

Die Wirtschaftswissenschaften und ihre Begriffe werden hier also bewusst nicht nur als Entfaltung des neoklassischen Paradigmas wahrgenommen, sondern als ein Zweig der Sozialwissenschaften, welcher sich in einer Weise auf menschliche Dinge bezieht, der besondere Komplexität, aber auch Unschärfen in seinen Strukturen ermöglicht und zulässt. Meist gleicht kein Fall dem anderen. Wirtschaftsphänomene wiederholen sich nicht aus genau denselben Gründen, so wie jedes sprachliche Werk seine Individualität besitzt. In der realen wirtschaftlichen Welt ist es nicht möglich, dass die ganze Anzahl der interessierenden Merkmale über einen Begriff im Vorfeld festgelegt sein kann. Faktisch tritt immer irgendein wirtschaftlicher Begriffsinhalt in Beziehung zu einem Nachbarbegriff und dem, was er repräsentiert. Tatsächlich sind daher die wirtschaftlichen Begriffe (normalerweise) in einem offenen System zu sehen. Daher gibt es gute Gründe, bei einer didaktischen Beschäftigung mit ökonomischen Begriffen nicht so sehr das in den Vordergrund zu rücken, was AEBLI – wie wir gesehen haben – die Begriffsfindung nennt, was aber konstitutiv ist für das neoklassische Paradigma der Ökonomik, sondern sich mehr auf das zu konzentrieren, was er Begriffsbildung nennt (vgl. die Begriff der Schutzfarbe).

Gleichzeitig kommt das dem Anspruch entgegen, ein verständliches Lernen der wirtschaftlichen Begriffe zu ermöglichen und lernpsychologische Erkenntnisse darüber zu berücksichtigen, „wie Begriffsinhalte im menschlichen Wissen gespeichert sind“. Es ist nicht schwierig zu verstehen, dass jeder Mensch schon zahlreiche Begriffe besitzt, die er durch die direkten Erfahrungen (Begriffsfindung) mit Geschehnissen im Kindesalter erworben hat. Durch die Begriffsnetzbildung (vgl. Schutzfarbe) wird an dieses Netz, das man schon früher erworben hat, angeknüpft. Aber was bedeutet das genau, wie ist das im Kopf gespeichert? „Entscheidend ist die Erkenntnis, dass man sich Gedächtnisinhalte nicht als Ketten von Worten oder von Bildern vorstellen darf. Begriffe und Vorstellungen, die wir in unserem Gedächtnis als Wissen speichern, unterhalten vielfache Beziehungen mit Nachbarbegriffen. Diese Beziehung deuten wir in den Netzen als Verbindungslinien an“ (Aebli (1994⁸): 254).

Ökonomische Begriffe in Schulbüchern

Wenn man Schulbuchwissen betrachtet, kann man erkennen, dass es vor allem darum geht, „die Weltdeutungen Dritter (meist Wissenschaftler) zur Kenntnis“ zu nehmen. Die Auffassungen dieser Dritten und ihre speziellen Wege sind nicht unmittelbar Lerngegenstand sondern lediglich die stofflichen Aufbereitungen dieser aus vierter,

fünfter, sechster Hand. „Es ist bezeichnend, dass diese „didaktische Aufbereitungen“ sehr häufig als **Reduktionen** daherkommen, bei denen der annahmegemäß schwierige Ausgangsinhalt auf die unterstellte Fasslichkeit im Denken der Lernenden zurechtgestutzt werden soll“ (GERDSMEIER 1999: 57). Was also besonders zu beachten und zu analysieren ist, ist die jeweils vorhandene Differenz zwischen Wissenschafts- und Schulbuchwissen. Und insbesondere ist dann zweierlei zu prüfen, ob nämlich

- die Differenz (noch) akzeptabel ist und didaktisch begründet scheint und ob
- der im Schulbuch auftauchende Begriffsinhalt (noch) verstehbar ist und welche Strategien eingesetzt werden, das Verstehen zu begünstigen.

Zu dieser Hauptlinie, Schulbuchwissen irgendwie auf ein dahinterliegendes Wissenschaftswissen zu beziehen, wird es im Einzelfall Nebenlinien geben, die sich z.B. auf die bloße Wiedergabe von Praxen u.ä. beziehen. Das ist aber bei diesem Gegenstand, den Begriffen auszuschließen. Und die beschriebene Gefahr, dass die Schulbuchdarstellungen das Ergebnis von Begriffs-Reduktionen sind – eigentlich schon ein Widerspruch in sich – und nicht ein Angebot zu subjektiver *Begriffsbildung*, scheint unabhängig davon zu sein, was das organisierende Muster für die Informationen ist, ob es sich also zum Beispiel an der Struktur der Disziplin bzw. ihrer Kompendien orientiert, an Geschäftsprozessen wie im Lernfeldansatz u.ä.

Es muss allerdings eingeräumt werden, dass dieser Punkt für deutsche Wirtschaftslehrebücher empirisch bislang nicht ausführlich genug analysiert worden ist. Wirft man hier einen Blick in die deutsche Literatur, dann fällt zweierlei auf. Es gibt nicht viele Autoren, die Schulbücher eingehender untersucht haben, und die meisten Untersuchungen sind älteren Datums. Hinzu kommt, dass sich nur wenige Studien mit der Frage der Begriffe beschäftigen.

Erwähnenswert ist die Studie von *GOLAS (1969)*, der den Schulbüchern damals eine bemerkenswerte Rückständigkeit gegenüber dem disziplinären Diskussionsstand nachwies und dabei auch den unangemessenen Umgang mit Begriffen beklagte. Die Materialanalysen von *KRUMM (1973)* waren vom Auftrag her eher curricular ausgerichtet. Die Studie von *REETZ und WITT (1974)* ging auf der Grundlage der damals am verbreitetsten Schulbücher einerseits der Frage nach, inwieweit die Texte versteckt-normativ waren. Andererseits wurden die Texte aussagenlogisch daraufhin überprüft, inwieweit sie überhaupt theoretisch zu argumentieren versuchten. Dabei wurde den Begriffen selbst keine so große Beachtung geschenkt. Auch eine Teiluntersuchung von *ACHTENHAGEN (1978)* ist hier nicht sehr einschlägig. Die Arbeit von *KEMPKES (1987)* zu Wirtschaftslehrebüchern ist im Kern nicht analytisch, sondern prüft Möglichkeiten, eine politisch-sozial angereicherte Ökonomik unterstützt durch ein „offenes“ Schulbuch in neuartigen Lernarrangements zu Wort kommen zu lassen. Als Nebenprodukt einer Schulbuchanalyse zur Frage, wie Schulbücher mit Umweltfragen umgehen, sind *FINGERLE/ GERDSMEIER 1988* auch auf die didaktische unbefriedigende Behandlung von Begriffen eingegangen. Das wurde

verallgemeinert und losgelöst von Umweltfragen von GERDSMEIER (1989: 35ff, 243ff sowie 1990: 101ff) fortgeführt und später auch auf die Behandlung mathematischer Aspekte bzw. mathematisierbarer Begriffe ausgedehnt (Gerdsmeier.1998). Obwohl es nicht Hauptziel der Untersuchung war, die sich vor allem damit beschäftigte, in welchem Maße Schulbuchautoren bei sich selber abschreiben, haben GERDSMEIER und STRECHA (1992) auch Befunde zum Umgang mit Begriffen charakterisiert. Außerdem wurde von GERDSMEIER/TORRES (2005) das Verständnis von Schülern über das aus schulbuchartigen Lernmaterialien Gelernte zum Begriff der Organisation empirisch überprüft.

Im Grundton wurde eigentlich in allen Untersuchungen relativ viel Kritik an den Schulbüchern geäußert. Soweit Begriffe didaktisch analysiert wurden, die ja ein wichtiger Bestandteil des Schulbuchwissens sind, wurde hervorgehoben, dass sie in aller Regel lieblos und ohne besonderes Bemühen, den Lernern den besonderen Sinngehalts verstehbar zu machen, eingeführt wurden und überwiegend auf ein klassifikatorisches Gerippe abgemagert waren.

Die Begriffe wurden in den untersuchten Schulbüchern klassifikatorisch anhand von Relationen zwischen Merkmalen bzw. Eigenschaften beschrieben. Ein hervorstechende Kennzeichnung der Begriffe, wie sie uns bis heute in deutschen Schulbüchern begegnen, besteht darin, dass sie überwiegend über die Verknüpfungstypen ‚*x hat die Eigenschaft y*‘ und ‚*w ist ein Teil von z*‘ gebildet werden. Selbst die Verwendung von Verben und damit der potentielle Verweis auf Vorgänge verkümmert zur Eigenschaftszuschreibung.

Dabei werden weitergehende Informationen, die für einen mit den Begriffen Vertrauten zur Verfügung stehen und ein Verständnis und Beleben der Struktur fördern könnten in der Regel nicht aufgegriffen und manchmal sogar dann weggelassen, wenn sie für den Begriff konstitutiv sind. Die bei der Begriffseinführung präferierten Konstruktionstypen, die sich aus den beiden eben genannten Verknüpfungstypen ergeben, werden von GERDSMEIER als klassifikatorisch bezeichnet. In der von BALLSTEADT u.a. (1981) zusammengestellten und auf DANSEREAU u.a. zurückgehenden Zusammenstellung der Verknüpfungsmöglichkeiten s.o.) finden wir die beiden verwendeten Verknüpfungen einmal bei den hierarchischen Strukturen (Teil-Ganzes-Beziehung) und zum andern bei den Clusterstrukturen (Eigenschaftsverknüpfung). Wird die Begriffkennzeichnung in den Schulbüchern in eine Definition eingebettet, erweist sich der eine Teil des Satzes bei der Freilegung der Struktur unter der Sprachoberfläche eine Aussage vom ‚*hat-die-Eigenschaft-von*‘-Typ, der zweite Teil führt eine Bezeichnung ein, ist also bloß terminologischer Natur ist (vgl. GERDSMEIER. 1999: 148).

Für die nachfolgende Analyse ist es wichtig, dass etwas einbezogen wird, das andernorts als offensichtlich gilt, nämlich dass sich das Schulbuchwissen der Wirtschaftslehre entlang der oben dargestellten Linie (didaktische Reduktion und klassifikatorische Definition) strukturiert. Außerdem soll die eigene Setzung nicht aus

dem Auge verloren werden, in der Ökonomik eine soziale Wissenschaft zu sehen und die entsprechende Theorie (*ganz anders als bei den axiomatisierten Systemen der Naturwissenschaft*) nicht als einen Spezialfall der naturwissenschaftlichen Modellbildung mit der unerfüllbaren Prämisse zu behandeln, derzufolge man in der Regel über vollständig interpretierbare und gehaltvolle Kalküle verfüge. Lässt man den Gedanken zu, dass es in der Sozialwissenschaft mit ihren pluralen Perspektiven kein axiomatisiertes, widerspruchsfreies und hierarchisiertes System von Theoriegebäuden gibt, so kann man laut GERDSMEIER (1999: 218) feststellen, „dass es zu fast allen Gegenstandsbereichen eine Vielzahl von Theorien gibt, die teilweise in konkurrierendem, teils in komplementärem Verhältnis zueinander zu stehen scheinen oder sich in gar keiner eindeutig bestimmbar Beziehung befinden. Weil sich in ihnen sehr unterschiedliche Wissenschaftsauffassungen ausdrücken“. Das schlägt z.B. selbst da durch, wo Ökonomen scheinbar am stärksten ‚von der Erfahrung kontrolliert werden‘, in ihren Prognosemodellen über die Entwicklung der gesamtwirtschaftlichen Größen. Diese Modelle basieren auf einer Reihe von Vorentscheidungen über Verwendungszweck, Gleichungstypen, Prognosesicherheit, Datenverfügbarkeit, Schnelligkeit der Prognoseerstellung usw. So kommen ganz bestimmte Indikatoren, Verknüpfungen, Mathematisierungen usw. zum Zuge. Sie versprechen bestimmte Vorzüge im Prozess der Modellbildung, im Hinblick auf die für das Modell unterstellten späteren Verwendungssituationen und für die Auswahl der erforderlichen Zeitreihen etc. Das führt dann dazu, dass einzelne Prognosemodelle deutlich voneinander abweichen, obwohl sie sich auf den gleichen Gegenstandsbereich beziehen. Vor diesem Hintergrund von Vielfalt, Komplexität, Korrelation anstelle von Kausalität und bemerkenswerter Fehleranfälligkeit der Prognosen ist es immer wieder bemerkenswert, wie Schulbücher daraus mit Hilfe geheimnisvoller didaktischer Reduktionen einfache kausale Erklärungen und Behauptungen machen. (vgl. dazu auch LIMING YANG 2005: 31)³⁹. Auch aus diesem Grund weicht Schulbuchwissen, das heute den Schülern im Unterricht angeboten wird, schon sehr weit von dem realen Wirtschaftskontext und anspruchsvolleren Deutungen ab.

6.1.4 Problemanalyse der Ökonomischen Begriffe in der chinesischen Lehrbuchökonomik

Kaufmännische Schulbücher für die Berufsschulen in China sind unter der Frage, wie bestimmte Gegenstandsbereiche in ihnen didaktisch behandelt worden, nicht in nennenswertem Umfang untersucht worden. Aus diesem Grund kann man zunächst einmal die Vermutung haben, dass sich die Strukturierungskonzepte, die wir in deutschen Büchern zu den ausgewählten Begriffen finden, in dieser oder ähnlicher Form auch in den chinesischen Büchern antreffen. Ein eher reproduktives Herangehen an die Erstellung der Texte ließe sich damit begründen, dass eine im Bereich kaufmännischer Bücher in China keine weiter zurückreichende Tradition zu geben scheint.

³⁹ In dem Buch steht der Begriff Gleichgewichtspreismodell, jedoch werden keine Beschreibungen der idealen Annahmen und die Vorzüge des Forschers genannt

Angenommen werden muss dann allerdings, dass deutsche Bücher als Muster gedient haben bzw. Bücher international ihnen im Prinzip ähneln. Eine Gegenthese könnte sein, dass in China gerade deshalb anders strukturierte Texte auftreten, weil es keine Tradition gibt, die berufspädagogische Reformdiskussion aber zur Entwicklung von Maßstäben geführt hat, die neu Lösungen stimuliert hat.

Wie oben schon analysiert, entspringt Schulbuchwissen dem Wissenschaftswissen, und vom Wissenschafts- bis zum Schulbuchwissen vollziehen sich eine Reihe von didaktischen Reduktionen. Begriffe als ein Teil von Schulbuchwissen sind durch Klassifikationen beschrieben worden, das scheint unter dem Blickwinkel von logischen Schlussfolgerungen zu einer Kluft zwischen Schulbuch und Wissenschaft zu führen, so dass daraus sich eine große Schwierigkeit bei dem Lernen und Verstehen dieser Begriffe ergibt. Aber wie werden eigentlich diese ökonomische Begriffe in den chinesischen Schulbüchern eingeführt und behandelt? Wofür stehen die Begriffe in der Wissenschaft oder welche Beziehungsgefüge transportieren sie? Ob diese Darstellungsweise der Begriffe seitens Lernstoffe die Lehrer unterstützen können, einen modernen Unterricht zu konzipieren, so dass die Schüler dadurch ein verstehendes Lernen verwirklichen können? Analysen und Forschungen über die oben genannten Probleme fungieren als Kernaufgabe dieses Kapitels.

■ Festlegung der zu analysierenden Schulbücher und Begriffe

1) Festlegung der zu analysierenden Schulbücher

In den letzten Kapiteln ist festgelegt worden, dass sich die Auswahl der zu analysierenden Schulbücher auf die drei Curriculumbereiche Wirtschaftslehre, Management und Außenhandel beschränkt. Zugleich ist das Problem des chinesischen Schulbuchmarktes angesprochen worden, dass sich der Markt in einer raschen Entwicklung- und Veränderungslage befindet, also: Neugründungen und Bankrotte von Verlagen sind an der Tagesordnung, hinzu kommt die unüberschaubare Anzahl an Verlagen in China, was das Auffinden und Auswählen der Schulbücher zusätzlich erschwert.

Um dieses Problem zu lösen, eine begründete Auswahl von Schulbüchern in die Analyse einzubeziehen, und die weitere Analyse möglichst vollständig durchzuführen sowie den Umgang der Schulbücher mit den Begriffen durchsichtig zu machen, sind alle Wege zum Erwerb der Schulbücher benutzt worden, die die Verfasserin während der Untersuchung an den beruflichen Schulen in Shanghai kennen gelernt hat.

Es ist auch darauf geachtet worden, dass verschiedene Typen von Verlagen dabei mit in den Blick geraten. Berücksichtigt sind außerdem die Erhebungen in den Schulen Shanghais über die in den Schulen verwendeten Bücher.

Zudem sind aufgrund der räumlichen Distanz zum chinesischen Schulbuchmarkt in Nachuntersuchungen auch solche chinesische Schulbücher einbezogen worden, die der

Verfasserin in Deutschland zur Verfügung stehen, sowie die Schulbücher der elektronischen Bibliothek in China, auf die die Verfasserin mit Hilfe des Internets zugreifen kann.

Ein weiteres Kriterium, nach denen die Schulbücher ausgewählt wurden, ist das Erscheinungsdatum: Die Ersterscheinung soll nicht vor dem Jahr 2002 datieren.

Schließlich ist die Auswahl hier darauf abgestimmt, dass zwei Begriffe für die Untersuchung ausgewählt wurden – Organisation und internationaler Handel - die zwar sehr verbreitet in den kaufmännischen Curricula auftreten, die aber aufgrund der auffälligen thematischen Spezialisierung der Schulbücher nicht in jedem Buch auftauchen.

Aus den insgesamt zusammengestellten Listen an einschlägigen Büchern wurden die nachstehenden 20 Titel für die Begriffsanalyse ausgewählt.

- BO1. WANG BOTAO: Einführung in das Management. SS.90114369.
Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2007]
- BO2. ZHANG RONGSHENG: Grundlegendes Wissen betrieblichen
Managements. Hohe Bildung Verlag. 8. Band. [12.2006]
- BO3. DAI WEIDONG, LIU XINMEI, Managementlehre. Elektronischer Industrie
Verlag. [04.2007].
- BO4. WANG XINCHI: Grundlagenwissen der modernen Managementlehre.
China Kommerz Verlag. [12.2004]
- BO5. ZHANG WENCHANG: Modernes Management (Theorie-Band).
SS. 11434200. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [01.2004]
- BO6. LOU CHENGWU: Grundlagen des Managements. SS. 10964964.
Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2002]
- BO7. SHAO XINGFENG: Grundlegendes, angewandtes und modernes
Management, SS. 11675284. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [01.2006]
- BO8. WANG XIONGWEI: Modernes Management. SS. 11678708. China
Volksverlag. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [04.2006]
- BO9. ZHANG GUOZHONG, WEI XINGHUI: Grundlagenwissen des
Managements. Beijing Luftverkehr Universitätsverlag. [06.2007].
- BH1. LI JIUHUI: Neue Praxis des internationalen Handels. SS.11730930.
Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006]

- BH2. ZHANG XIANGXIAN: Einführung in den internationalen Handel. Hohe Bildung Verlag. 2. Band. [06.2004]
- BH3. ZHANG YANXIN: Praxis des internationalen Handels. SS. 11609708. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [01.2005]
- BH4. HE MINLE: Praxis des internationalen Handels. 2. Band. Northeast University of Finance and Economics Verlag. [07.2003].
- BH5. XIAO TIANSHENG: Die Praxis des internationalen Handels. SS11751863. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2005]
- BH6. YAN SIYI: Die Praxis des internationalen Handels. SS90090026. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [02.2004]
- BH7. ZHANG QING: Die Praxis des internationalen Handels. SS90090025. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005]
- BH8. TONG HONGXIANG: Praxis des Außenhandels. Shanghai University of Finance and Economics Verlag. [12.2006]
- BH9. LIU JINGHUA: Praxis des internationalen Handels. SS. 90114373. Elektronische Bib. SSRead. 4.0.[08.2007]
- BH10. LI XIAOXIAN: Praxis des internationalen Handels. SS. 90114380. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2007]
- BH11. YAO XINCHAO. Praxis des internationalen Handels. SS.90114381. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [07.2007].

Übersetzte Auszüge aus diesen Büchern finden sich im Anhang. Die Übersetzungen versuchen sich auf den thematischen Kern zu konzentrieren. Es wird aber jeweils durch Hinweise auf vorausgegangene und nachfolgende Textteile versucht, den Kontext mitzuführen, in dem die Textpassagen stehen.

2) Auswahl der zu analysierenden Begriffe

Für die weitere Analyse werden zwei Begriffe ausgewählt: einer ist ‚Organisation‘, der andere ist ‚Handelsterminologie‘. Der erste wird in den ersten neu Büchern ausdrücklich behandelt; der zweite in den anderen elf Textauszügen. Die Ursache für diese Auswahl besteht darin, dass es sich bei diesen beiden Begriffen um grundlegende Begriffe der Wirtschaftslehre handelt, die fester Bestandteil der einzelnen Curricula und Ausbildungsgänge sind. Des Weiteren mussten grundlegende Begriffe ausgewählt werden, um ein möglichst breites Spektrum an Schulbüchern abdecken zu können und somit eine ausführliche Analyse gewährleisten zu können.

Zuerst betrachten wir den Begriff der ‚Organisation‘. ‚Organisation‘ ist ein grundlegender Begriff in den chinesischen Schulbüchern, die unter Titeln wie „moderne

Managementlehre“ und „Betriebsmanagementlehre“ firmieren. Organisation wird hier stets in grundlegender Form mit dem Management verknüpft. Egal ob es sich um einen Industrie- oder Handelsbetrieb, eine Non-Profit-Institution oder sonstige Einrichtung handelt, stets wird man zur Verfolgung bestimmter Ziele und Aufgaben eine Organisation bilden bzw. nutzen, die ihre Mitarbeiter so einsetzt, dass sich eine produktive Beziehung zwischen Arbeitsteilung und Kooperation etabliert.

Insofern nimmt der Begriff ‚Organisation‘ eine grundlegende Rolle ein, wenn Schüler sich in die Managementlehre hineindenken sollen und ihre mitgebrachten Kenntnisse weiter vertiefen wollen. Das gilt selbst dann, wenn man in dieser Spiegelung von Management und Organisation bereits eine speziell ökonomische Verengung sieht.⁴⁰

Die Beschäftigung mit dem Organisationsbegriff ist aber auch aus anderen Gründen interessant. Wir hatten oben über Begriffe gesprochen, die nicht aus eliminierender Begriffsfindung resultieren, sondern anreichernder Begriffsbildung und wir hatten uns dafür ausgesprochen, die Ökonomik nicht ausschließlich als neoklassisches System von Modellierungen aufzufassen, sondern in ihr vor allem auch eine Sozialwissenschaft zu sehen, die „weichere“ Begriffe und vielfältigere Perspektiven enthält. Mit der Zunahme der Perspektiven und Bilder vermehrt sich auch die Zahl der sinnvoll möglichen Begriffsbildungen.

Am Organisationsbegriff lässt sich diese Vielfalt der Bilder nun in herausragender Weise zeigen MATTIAS MAIER (2002) hat in seinen Internet-Lehrtexten mit Rückgriff auf MORGAN ein ganzes Bündel unterschiedlicher Bilder von Organisation zusammengestellt (Hier angereichert um die Ergänzungen zu einzelnen Seminarveranstaltungen 2002)⁴¹:

Bilder von Organisationen

- Organisation als Maschine. Mechanisierung wird maßgeblich
- Organisation als Organismus: Die Natur interveniert
- Organisation als Gehirn: Auf dem Weg zur Selbstorganisation
- Organisation als Kultur: Die Entstehung sozialer Realitäten
- Organisation als Politisches System: Interesse, Konflikt, Macht

40 In einem langen Überblickstext für Studierende Bauhaus-Universität Weimar von MAIER wird z.B. der Verknüpfung von Organisation und Management Raum gegeben, sie berührt aber explizit nur ein Unterkapitel von Dutzenden von gleichwertigen Abschnitten. Vgl.

http://www.uni-weimar.de/medien/management/frames.html?url=/medien/management/sites/ss2002/org_bilder/org_bilder_scripts.htm& (Zugriff 10.12.2008)

⁴¹ MAIER, MATTHIAS (2002a):

http://www.uni-weimar.de/medien/management/sites/ss2002/vorlesung/vorlesung_content/#_ftn121

MAIER, MATTHIAS (2002a):

http://www.uni-weimar.de/medien/management/frames.html?url=/medien/management/sites/ss2002/org_bilder/org_bilder_scripts.htm& (Zugriff 10.12.2008)

- Organisation als psychisches Gefängnis: Platons Höhlengleichnis und die Realität
- Organisation als Fluss und Wandel: Die Logik der Veränderung
- Organisation als Machtinstrument: Das hässliche Anlitz

Den Rückgriff auf Bilder von Organisation und deren Ausmalung begründet MAIER folgendermaßen:

„Was wir als Organisation und deren konstitutive Merkmale betrachten, hängt vom Focus ab, mit dem wir uns dieser nähern. Deshalb erscheint es geboten, Organisation nicht in einer umfassenden Perspektive zu definieren, sondern sich verschiedene Bilder von Organisationen zu machen und die dabei auftretenden Gemeinsamkeiten und Differenzen hervorzuheben. Diese Idee von den "Bildern einer Organisation" wurde von G. Morgan in einem Beitrag mit dem Titel "Images of Organization" (Sage Publications Inc.:1997) aufgegriffen. Wir nehmen die Bilder von Organisationen auf und skizzieren damit eine Perspektive, die für das Verständnis von Organisation und deren Interaktionen über Märkte und Marken hilfreich erscheint. Daran anschließend ordnen wir diese Bilder in einen Rahmen, der es uns ermöglicht, die jeweiligen Betrachtungsperspektiven auf Organisationen nochmals hervorzuheben und die Unterschiede deutlich zu machen. Zudem wollen wir uns noch kurz mit der Frage befassen, welche Bedeutung den Medien bei der Konstituierung und Konstruktion der verschiedenen Bilder von Organisation zukommt.“ (MAIER. 2002)

MAIER bezieht sich hier auf MORGAN, den er folgendermaßen wiedergibt

„Morgan illustriert die Implikationen unterschiedlicher Metaphern für die Vorstellung über das Wesen von Organisationen. Damit versucht Morgan zu zeigen, wie sehr die Vorstellungen über Organisationen und Management auf einer kleinen Anzahl vorgeprägter Bilder beruhen.

Durch die Darstellung unterschiedlicher Metaphern motiviert Morgan zu verschiedenen Denkweisen über das Wesen von Organisationen.

Aus seiner Sicht sind Organisationen komplexe und paradoxe Phänomene, die in sehr unterschiedlicher Weise aufgefasst werden können. Demnach besteht immer ein Unterschied zwischen der vollen Reichhaltigkeit einer Organisation und dem Wissen, das wir über Organisationen gewinnen können.

Morgan charakterisiert die verschiedenen Ansätze der Organisationstheorie durch acht Metaphern, ...“. die vorstehend bereits vorgestellt worden sind. (MAIER. 2002)

Folgt man hier MATTHIAS MAIER (2002) und GARETH MORGAN (1997) steht die Fülle der Metaphern für eine Fülle an Zugängen, die auch didaktisch genutzt sein könnten, wenn Schüler in einer bestimmten Perspektive an den Begriff der Organisation

herangeführt werden sollen. In diese Metaphern hat MAIER dann einige klassische organisationstheoretische Themen eingegliedert. Nachstehend soll das lediglich übersichtsartig und in Anlehnung an MAIER wiedergegeben werden.

Organisation als Maschine

Organisation als rationales Aufgabenerfüllungssystem

Scientific Management (insb. Methodik des Scientific Management von mit FREDERICK TAYLOR)

Klassische Organisationstheorie (z.B. Prinzipien und Richtlinien des Organisierens bei HENRI FAYOL / hierarchische Form der Aufgabenbearbeitung mit genau definierten Kommunikationswegen und Kontrollspannen / Bündelung unterschiedlicher „Ausprägungen einzelner Organisationsstrukturmerkmale zu Typen oder Gestaltungsformen der Organisationsstruktur“/ „Verteilung von Aufgaben nach dem Verrichtungsprinzip versus Verteilung der Aufgaben nach dem Objektprinzip oder Prinzip der Entscheidungscentralisation versus Prinzip der Entscheidungsdecentralisation“)

Bürokratieansatz von MAX WEBER

Organisation als Organismus

Organisation als offenes System (z.B. Formen der Anpassung von Organisationen an Bedingungen der Umwelt/ Prozesse der Entstehung, Entwicklung und Niedergang von Organisationen/ kritischen Variablen oder kritischen Aufgaben für das Überleben einer Organisation in Abhängigkeit von den Merkmalen der Umwelt)

Kontingenztheorie oder Situativer Ansatz (z.B. Rückführung der Unterschiede zwischen Organisationen auf Unterschiede in den zugehörigen Situationen/ Struktur-Funktionalismus aus systemtheoretischer Sicht/ Verknüpfung „motivationstheoretischen Ansätzen von MASLOW, ARGYRIS, HERZBERG oder MCGREGOR“ mit einer Korrelation der „Effizienz von Individuen“ mit der „Befriedigung bestimmter Bedürfnisse“)

Organisation als Gehirn

Betonung der Funktionsweise von Organisationen

Organisationen als informationsverarbeitende und lernfähige Systeme (z.B. Rückbindung an verhaltenswissenschaftliche Entscheidungstheorien (vgl. SIMON, MARCH): begrenzte Rationalität, nicht-optimale Problemlösung, begrenzte Informationsverarbeitungskapazität, limitierte Zahl von Alternativen,

unzureichende Kenntnis der Konsequenzen von Alternativen und Einfluss auf organisatorische Entscheidungsprozesse)/ Einfluss von Medien auf Netze von Austauschbeziehungen; Netzwerk-Organisation/ Hervorhebung bestimmter Organisationsfunktionen wie strategische Planung u.ä.)

Organisation als holografisches System (Interesse an Neugestaltung von Organisationen, ihrer Flexibilität und Lernfähigkeit durch Beschäftigung mit der über die gesamte Organisation verteilten Informationsprozesse)

Organisation als Kultur

(z.B. Zusammenhänge zwischen Organisationskulturen und den gesellschaftlichen Kontexten und den Entwicklungsstufen der jeweiligen Gesellschaften/ Muster von Organisationskulturen und Subkulturen innerhalb von Organisationen/ Wertesysteme, Normen und Rituale von Organisationen/ Organisationen als sozial konstruierte Realitäten/)

„kritischen Reflexion von Ansätzen der ‚traditionellen‘ Management- und Organisationstheorie“, aber auch instrumentelle und funktionalistische Reinterpretation der traditionellen Ansätze

Organisation als Politisches System

(Einfluss unterschiedlicher Interessenlagen, Konflikte und Machtspiele auf organisatorische Handlungen / Machtgrundlagen, Pluralität und Koalitionsbildungen für interessenbezogenes Handeln/ Umfang, Gegenstände und Verteilung von Kontrolle/ Machtaspekten und Machtkonstellationen in Organisationen u.ä.)

Organisation als psychisches Gefängnis

(Einfluss von bewussten und unbewussten Prozessen der Organisationsteilnehmer auf die Organisation durch ihre Ideen, Vorstellungen, undurchschaute Vorurteile, Gedanken, bevorzugten Formen des Denkens und Handlungen und Rückwirkung dieser Einflüsse auf das subjektive Empfinden von Autonomie, Abhängigkeit, Gestaltungsbegrenzung usw./ besondere Betonung der Betroffenenperspektive der Organisationsmitglieder)

Organisation als Fluss und Wandel

Wandel nicht bloß als Anpassung auf Umweltveränderungen/ Veränderungen auch als fundamentaler Prozess von Organisationen/

Untersuchung der „Logik der Veränderungen“

Organisationen als selbstorganisierende Systeme

(Auffassung von der Organisation als autopoietischem System (i.S. von HUMBERTO MATURANA und FRANCISCO VARELA), was für eine Reihe von Analysefragen sensibilisiert)

Organisation nach dem Modell der Kybernetik

(Versuche zur Überwindung einfacher Kausalitäten durch „Vorstellungen multikausaler und vernetzter Systeme mit vielerlei positiven und negativen Rückkopplungen“)

Organisationen als Produkte einer dialektischen Logik

(Besondere Beachtung des Aspekts, dass „Phänomene [...] aus dieser Sicht immer eine Tendenz zur Generierung gegensätzlicher Phänomene aufweisen“ können/ Untersuchung von Vorstellungen der Organisationsmitglieder daraufhin, inwieweit „Spannungen, Widersprüche und unterschiedliche Vorstellungen vom Wesentlichen der Dinge“ Einfluss nehmen)

Organisation als Machtinstrument

„Vorstellungen von einer rationalen Organisation, deren Aufgabe es ist, die Ziele von Organisationsteilnehmern zu erfüllen und deren Interessen zu berücksichtigen, wird eher als Ideologie denn als Beschreibung der realen Situation aufgefasst“

Organisationen [...] „als Instrumente, die im Interesse von bestimmten Eliten und zum Nachteil von Personen, Personengruppen und Institutionen eingesetzt werden“

(z.B. sich ausdifferenzierende Herrschaftsausübung, Prozess der Rationalisierung (im abendländischen Kontext) als Form der Herrschaftsausübung, ‚radikaler Organisationstheorien‘, „Antagonismus zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen sowie den Interessen von Organisationen“(Multis u.ä.))

Diesen von MAIER nach MORGAN zusammengestellten, sehr breit gefächerten Begriffsvorstellungen, die den Zugang zu vielen Fragestellungen eröffnen und Subjekten einen differenzierten Blick auf einen im Regelfall für sie selbst sehr wichtigen Bereich ihrer Lebenswirklichkeit erlauben, stehen offenbar de facto häufig sehr verkürzte *subjektive Vorstellungen* des Begriffs der Organisation entgegen. In mehreren Hospitationen von Veranstaltungen von GERDSMEIER zur Wirtschaftsdidaktik mit Studierenden (Wirtschaftspädagogen) bzw. in Lehrerfortbildungen mit deutschen wie koreanischen Lehrern in den Jahren 2004 – 2007 wurde deutlich, dass die Teilnehmer unbeschadet ihrer fachlichen Vorbildung subjektiv über keine differenzierten Konzepte verfügten.

So wurde zum Beispiel eine kurze Fallschilderung (vgl: Anhang 6), in der sich Teilnehmer am Straßenverkehr bei einem Autobahnunfall spontan und arbeitsteilig um die Unfallopfer, um die Sicherung der Unfallstelle, um das Informieren von Polizei und Ärzten kümmern usw. unter den Veranstaltungsteilnehmern sehr kontrovers unter dem Gesichtspunkt beurteilt, ob hier gerade eine Organisation bestehe. Hier greifen ja subjektive Handlungspläne auf der Basis von Alltagskripts intelligent ineinander, ohne dass irgend jemand Anweisungen gäbe oder einen übergeordneten Plan macht; aufgrund der verständigen und wechselseitig antizipierenden Interpretation der Situation auf Basis der Skripts „organisiert“ sich etwas sinnhaft. An den kontroversen Diskussionen über diesen Fall fällt regelmäßig auf, dass die Argumente argumentativ nicht sehr tief gehen und die Gruppe es nicht schafft, die wahrgenommene Differenz zu ihrem unvollständig explizierten „Normalbegriff“ von Organisation aufzulösen. Insofern wurde auch nicht durchschaut, warum diese Form ‚spontaner Abstimmung von Handlungsplänen‘ für einen Soziologen oder Sozialpsychologen ein sehr willkommener Anlass für organisationstheoretische Überlegungen sein kann und warum einem Betriebswirt diese Begriffsauslegung vermutlich zu weit geht bzw. wesentliche Merkmale vermissen lässt.

Diese Unschärfen in der Begriffsbildung setzen sich bei Studierenden und Lehrern auch dann fort, wenn Ehen mit Betrieben begrifflich unter Organisationsgesichtspunkten verglichen werden. Selbst wenn Seminarteilnehmer bereit sind, eine Ehe als Organisation aufzufassen, zeigen sie Schwierigkeiten, Differenzen systematisch zu benennen. Insbesondere fällt ihnen nicht auf, dass einmal in Personen, das andere Mal in Stellen gedacht wird.

In den gleichen Seminaren wurde über Erhebungen berichtet, die einige Arbeitslehre-Lehrer bei ihren etwa 11- bis 12-jährigen Schülern zum Begriffsinhalt von ‚Organisation‘ gemacht hatten und deren Ergebnisse wohl nicht veröffentlicht sind. Es wurde hervorgehoben, dass die Schüler zweierlei damit verbinden: Einmal das „Organisieren“ im Sinne von etwas (tendenziell einmalig) Beschaffen (zum Beispiel für eine Party), wobei die Auswahl der Sachen und deren logistische Behandlung bedacht werden und gegebenenfalls dafür noch Zuständigkeiten festgelegt werden. Die zweite Füllung des Alltagsverständnisses von Organisation bestand offenbar darin, dass es sich um Einrichtungen (z.B. eine Versicherung) handelt, in denen Menschen etwas für Außenstehende undurchsicht tun und man „irgendwie“ herausfinden muss, wer im Zweifel für einen „zuständig“ ist. Während man die erste Blickrichtung vielleicht mit MAIER (2002) als im Fadenkreuz von Subjektivität und sozialer Regulation liegend als *interpretative Betrachtungsweise* bezeichnen könnte, erweist sich die zweite im Schnittpunkt von sozialer Regulation und nicht-subjektivem/ sachlichem Interesse als *funktionalistische Sichtweise*.

■ Analyse ausgewählter Schulbücher zum Begriff der Organisation

1) Analyse eines Ausgangsbeispiels

Beginnen wir die Betrachtung bei dem Buch von DAI WEIDONG und LIU XINSHU von 2004 zur Managementlehre (Vgl. Anhang2: BO3) . Es ist mit 284 Seiten und 14 Kapiteln relativ umfangreich, auch wenn die Seiten selbst eher kleiner sind. Mit knapp 70 (deutschen) Zeilen handelt es sich in der Auswahl um einen der längsten Beispiele. Herausgegriffen ist hier das Kapitel 7 zur Arbeit der Organisation, (dem vorausgegangen ist: Methode zur Plan und Entscheidung). Dem ausgewählten Abschnitt „Bedeutung der Organisation“ sind Lernzielangaben zum Kapitel, knappe Übergangstexte zur allgemeinen Einordnung des Themas und Hinweise zur Entstehung von Organisationen vorausgegangen. Ihm folgen Darstellungen zu Funktionen der Organisation, die sich auf Beschreibungen von Aufbauorganisationen konzentrieren.

Der Text knüpft verbal an den Standpunkt an, dass Organisationen aus verschiedenen Gesichtspunkten heraus betrachtet werden können (BO3:126). Gleichwohl wird ausschließlich die Metapher der Maschine aufgegriffen und implizit der Aspekt einer „rationalen Aufgabenerfüllung“ herausgestellt, die vom Management zu organisieren sei.

Im Kern sagt der Text nicht explizit, was eine Organisation ist. Zunächst werden – nachdem am Beispiel des absichtsvollen Versammelns von Menschen, das ein organisierendes Leitungshandeln illustrieren soll – Beispiele für Organisationen angeführt, denen die Eigenschaft zugeschrieben wird, dass dort nach ‚bestimmten‘ Grundsätzen zusammengestellte Kollektive für ‚bestimmte‘ Ziele eingesetzt sind. Das wird dort in der Sache fehlerhaft bzw. unzureichend und formal unbefriedigend als Definition bezeichnet (BO3:134).

Es werden dann drei Eigenschaftszuschreibungen als zugehörig hervorgehoben und insoweit ist jede dieser Eigenschaften dem Begriff über eine *ist-ein-Merkmal-Verknüpfung* angehängt (BO3:134), die dann als *diese-hat-die-Eigenschaft-Verknüpfung* ausgestaltet wird. Die erste Eigenschaft besteht darin, dass es in Organisationen um körperlich wie sozial verstandene Menschenansammlungen geht, die über die Ressourcenallokation „strukturiert“ und „aktiviert“ wird (BO3:138 –144). „So entwickeln sich die Menschen zu einer Organisation.“ (BO3:142-144)

Die zweite Eigenschaftsbeschreibung (BO3:146 – 165) betont zunächst einmal, dass Organisationen Aufgaben und Ziele verfolgen, was mit beispielhaften Verweisen illustriert wird (BO3:146 – 154). Dieser Aufgabenerfüllungsaspekt wird dann um den Gesichtspunkt ergänzt, dass die einzelnen Mitglieder auch persönliche Ziele verfolgen und „dafür kämpfen“ (BO3:154 – 156). Es wird nicht ganz deutlich, ob hier der Blick eher auf den situativen Ansatz im Organisationsmuster des Organismus und dessen motivationstheoretische Argumentation geöffnet werden soll, oder ob ein Pfad zum Muster der Organisation als Politisches System gelegt werden soll. Beides bleibt im

Ansatz stecken und wird letztlich gänzlich unpolitisch aufgelöst, weil „der“ Organisation eine Harmonisierungsaktivität unterstellt wird, deren Agenten und Funktionsweise allerdings undurchsichtig bleiben (BO3:157 – 158). Außerdem wird angenommen, dass sich die Mitglieder der Organisation problemlos für das Gesamtziel wie für ihre eigenen Ziele engagieren können (BO3:158 – 160, 160 – 165). Dass Organisationen wohl doch eher unpolitisch gesehen werden, zeigt auch der Hinweis, dass die Pluralität von Zielen die „Vitalität und den Zusammenhalt der Organisation garantiere. (BO3:160-161).

Der dritte Aspekt betont die gesellschaftliche Bedeutung von Zielen, die individuell nicht zu erreichen sind, sondern nur gemeinsam, aber arbeitsteilig zu bearbeiten sind, wobei entsprechendes Humankapital sowie hinlängliche materielle, finanzielle und informationsbezogene Ressourcen für nötig gehalten werden (BO3:167 – 183). Ganz in tayloristischer Argumentation wird dem Management die Aufgabe zugeschrieben sicherzustellen, dass es dabei keine Schwierigkeiten gibt und dass das effektiv ist (BO3:183 – 188). Vertiefend, aber in bloß abstrakter Behauptung und ohne qualitative Präzisierung werden Spezialisierung und Arbeitsteilung als „eingrundlegendes Mittel“ hingestellt, „Arbeitseffektivität zu verbessern“ (BO3:189) und es wird angedeutet, dass daraus hierarchische Organisationsstrukturen resultieren (BO3:189 – 196). Diese Strukturen werden im Folgeabschnitt weiter dargestellt.

Das ist im Kern das, was in diesem Schulbuch (BO3) zum Begriff der Organisation eingeführt wird.

- Es fällt zunächst einmal auf, dass der Begriffsumfang hinsichtlich der herausgestellten Eigenschaften nicht sehr weit über das hinausgeht, was z.B. die deutschen Sek I-Schüler an Vorstellungen zum Begriff Organisation geäußert hatten. Sie hatten in Organisationen benannte Institutionen mit eher undurchsichtigen Arbeitsabläufen und Zuständigkeiten gesehen bzw. Organisieren mit einem (eher singulären) gemeinsamen Herstellen, Schaffen, Beschaffen usw. bei z.T. ‚arbeitsteiliger Durchführung‘ verbunden. Das war teils einer interpretativen, teils einer funktionalistischen Perspektive zugerechnet worden.

Das funktionalistisch orientierte Präkonzept wird *mäßig erweitert* um die Aspekte von Leitung, Dauerhaftigkeit, Effektivität des Arbeitseinsatzes. Lediglich pointierter als in den Präkonzepten wird die Relevanz von Zielen und Aufgaben für die Organisationen betont.

- Die Schemaerweiterung durch den Text führt zwar mit den Ausdrücken Spezialisierung, Arbeitsteilung und Effektivität neue begriffliche Konzepte ein, aber die werden nicht entfaltet und in *keinen theoretischen Zusammenhang* gebracht. Gleichwohl wirkt die Argumentation abgehoben, es mangelt ihr an Bildhaftigkeit und Vorstellungen über Vorgänge. Die herausgestellten Effekte werden lediglich behauptet und in ihrer Entstehung mit deren Voraussetzungen nicht nachvollziehbar (und z.T. nur auf der Ebene von Sprichwörtern plausibilisiert).

- Das zeigt, dass ein Übergang von der alltagsweltlichen Präkonzepten zu den wissenschaftsbestimmten Reflexionen nicht ernstlich versucht wird.

Selbst wenn man sich auf die Verengung einer ökonomischen Perspektive einlässt und sich auf den Aspekt von Arbeitsteilung und Spezialisierung einlässt, bleiben alle qualitativen Überlegungen zur Frage der *Koordination* (als notwendigem Komplement) unberücksichtigt. *Fragen*, wie die folgenden kommen nicht ins Blickfeld: Bis zu welchem Punkt sind Arbeitsteilung und Spezialisierung zu treiben und wovon hängt dieser Punkt ab? Welche Möglichkeiten der Koordination bestehen und wie wirken die auf die Ausgestaltung der Arbeitsteilung ein. Was ist die eigentliche Steuergröße in diesem „Optimierungsprozess“? usw.

Vor diesem Hintergrund ist klar, dass auch zu weiterführenden Reflexionen *keine Anker* gelegt werden, weder zu den Fragen, die in der Ökonomik unter Konzepten wie Knappheit, Märkte, Transaktionskosten, Informationsverteilung usw. diskutiert werden, noch zu Fragen, die die konkrete Gestaltung der innerbetrieblichen Strukturen betreffen. Nicht, dass das alles an einer solchen Stelle mit Schülern geklärt werden müsste, aber alles, was behandelt wird, muss sich darauf befragen lassen, ob es sich (jetzt oder später) für fachlich tieferes Verständnis sinnvoll ausdifferenzieren lassen. Das ist hier nicht zu sehen.

Völlig diffus bleibt zudem die Darstellung des Verhältnisses von *Management und Organisation*. Manche Formulierungen sind geeignet, die Vermutung zu nähren, das sei dasselbe bzw. – völlig entgegengesetzt - die Organisation sei das (leitungslose) Werkzeug, das sich die Leitung schafft, um die von ihr vorgedachte Arbeitsteilung umzusetzen. (Der Eindruck wird auch noch dadurch verstärkt, dass über das Management in den vorangegangenen Kapiteln bereits gesprochen wird.) Insofern erstaunt es auch nicht, dass der Diskussion der Arbeitsteilung unausgesprochen ein sehr hierarchisches Organisationsmodell unterlegt scheint.

- Auch die zweite Überschreitung der Präkonzepte mit dem Verweis auf mögliche Interessenpluralität in der Organisation, wird harmonisierend zurückgenommen, noch bevor sie theoretisierend überhaupt schärfer gefasst wird.

Insofern werden *keine Zugänge* geöffnet zu *theoretisch motivierten Fragen* der subjektiven Befangenheit in organisatorischen Strukturen, zur Organisierbarkeit von Interessen, der Macht und Machtverteilung, der Interessenkonflikte, der Bedeutung formaler Strukturen usw.

- Der Text deutet die Möglichkeit an, dass Begriffe unterschiedliche inhaltliche Bedeutungen tragen und dabei abweichenden *Perspektiven* zuarbeiten können. Gleichwohl belässt es der Text bei Eigenschaftszuschreibungen, die letztlich alle dem *klassischen Muster* von Organisation als rationalem Aufgabenerfüllungssystem verhaftet bleiben. Mit dieser Entscheidung wird auch die Möglichkeit zurückgenommen, die Ökonomik bevorzugt als Sozialwissenschaft zu interpretieren, wie wir das vorstehend vorgeschlagen hatten.

- Eine befriedigende *Begriffsbildung* wird im Text nicht erreicht. Das wird einerseits durch die *Entproblematisierung* des Organisationsproblems verhindert: Die Fragestellung, auf welche Fragen eine betriebliche Organisation (in welcher Ausgestaltung) eine Antwort ist, wird weder klar benannt, noch überhaupt eine Fragestellung aufgeworfen. Der Sprachfluss ist davon dominiert, in der Sache fortwährend „*didaktisch zu reduzieren*“, also Informationen vorzuenthalten oder vage anzudeuten, in dieser Vagheit aber zugleich etwas zu behaupten und als *offensichtlich hervorzuheben* (plausibilisieren).
- Die Texte bestehen vornehmlich aus Eigenschaftszuschreibungen in einer Sprache, die zwar Verben enthält, die auch ihre grammatische Funktion richtig erfüllen, die aber keine aktive Rolle im Sinne von Knotenpunkten in einem Begriffsnetz wahrnehmen: Dazu sind sie zu *ereignislos und handlungsarm* und dazu sind auch die Kontexte zu wenig mitgeführt.
- Im Sinne des *semiotischen Dreiecks* wird keine gut greifbare Beziehung zwischen Term, Begriff und Sache hergestellt. Eine explizite Definition wird nicht versucht.
- Die didaktischen Fragen, die sich aus dem komplizierten Verhältnis von subjektiven Präkonzepten und wissenschaftsbestimmten Begriffen ergeben können, bleiben hier aus. Zwar wird offenbar an den Präkonzepten angeknüpft. Da aber nicht wirklich zu einer wissenschaftsbestimmten Perspektive gewechselt wird, erübrigt sich die Einschätzung, ob ein balanciertes Verhältnis zwischen beiden Strukturierungen entwickelt werden konnte.
- Nähme man dieses Buch bzw. diesen Textausschnitt als prototypisch für das aktuelle Gesamt an Schulbuchliteratur und setzte es zur chinesischen Reformdiskussion in Beziehung, wäre nicht ganz einfach zu entscheiden, welche der in der Diskussion anzutreffenden „Reformlinien“ hier am stärksten bedient würde. Der Text ist zwar theoretisch nicht anspruchsvoll, aber damit nicht zugleich mit praktischen Implikationen ausgestattet, die Schüler in dem Sinne fördern würden, dass sie sich bestimmte Bereiche der Berufswelt nun handelnd besser erschließen könnten. Betrachtet man es unter dem Gesichtspunkt, die studierfähigkeit der Schüler zu fördern, so ist der Text sicher zu anregungsarm und zu theorielos. Und das wäre zugleich ein hinreichender Grund anzunehmen, dass auch die dritte Linie, die der Kompetenzorientierung, nicht wirklich bedient wird.

2) *Vergleichende Analyse: Ausgangsbeispiel und sonstige Exempel*

Die Textbeispiele aus den anderen Büchern sind nur graduell anders gestaltet und kaum anders einzuschätzen. Manche Hervorhebungen in den Ereigniszuschreibungen sind auffällig oft vertreten. Das begründet die Vermutung, dass sich in China bereits so etwas wie eine Tradierung herausbildet, die sich in konventionell werdenden stofflichen Routen niederschlägt.

Der Textauszug BO1 von WANG BOTAO aus dem Jahr 2007, der ebenfalls dem Aspekt der „Funktion des Managements“ untergeordnet und der Funktion von deren Planung nachgeordnet ist, wodurch Organisation als Umsetzung von Managementplanungen erscheint (BO1:18–22), wirkt wie eine abgespeckte Variante des gerade betrachteten Beispiels BO3. Die Ziel- und Aufgabenbezogenheit werden genannt, die grundsätzliche Vielzahl (!) der einbezogenen Menschen (BO1:27), die Zielbezogenheit und deren nicht weiter erläuterter Effekt auf die Inhalte und Struktur der Organisation (BO1:32-37). Es schließt sich dann ein Abschnitt mit Mustern von Organigrammen an. – Der Text entstammt der Elektronischen Bibliothek.

Der Textauszug BO2 von ZHANG RONGSHENG aus dem Dezember 2006 verdient Interesse, weil er aus einem Hochschulverlag stammt. Es fällt mit 169 S. knapper aus. Der Text ist erneut dem Managementaspekt untergeordnet, wobei sich noch ein Abschnitt über Unternehmenssysteme einschachtelt. Auch dieser Text, der mit (deutschen) 20 Zeilen sehr knapp ausfällt, ist dem Aufgabenerfüllungsmuster verpflichtet und verwendet zur Charakterisierung des Begriffs die Eigenschaftsverknüpfungen. Organisieren sollen die effektive Kombination der Produktionsfaktoren zur Erreichung der betrieblichen Ziele gewährleisten (BO2:83-88) und gliedern sich dazu nach „Einheiten und Ebenen“ (BO2: 89-91). Genauer als in anderen Texten wird dabei auf das Phänomen der Verantwortung und Befugnis von Personen und der „Art und Weise der Kommunikation von Informationen“ verwiesen (BO2:91-95), also auf Gesichtspunkte von Stellenbeschreibungen. – Insgesamt wirkt der Text fast lexikalisch abstrakt und hält bei aller Vagheit eine gewisse Distanz zu alltagsweltlicher Plausibilisierung. Er erfüllt die Erwartungen an eine Definition zwar etwas besser als BO3, hilft aber in seiner Entproblematisierung und in seiner Behauptungsattitüde Schülern wenig beim Verständnis ihrer beruflichen Lebenswelt. Damit bestätigt zumindest dieser Text auch etwas die Verurteile, die bei der Charakterisierung der Verlage diskutiert worden sind.

Von Ende 2004 stammt der Text von WANG XINCHI (BO4); er ist dem umfangreichen Buch von 304 S. aus einem kommerziellen Verlag entnommen und umfasst knapp 40 (deutsche) Zeilen. Die Darstellung beginnt zwar mit einer Definition, die aber nur in sehr unspezifischer und unzureichend auf die Koordination der Aktivitäten mehrerer Personen zur Erreichung gemeinsamer Ziele abstellt (BO4:218-221). Es folgt dann eine Auflistung von sechs Eigenschaften, die allen Organisationen zugeschrieben werden (BO4:224-251). Die ersten fünf Punkte greifen klassifikatorisch sehr vage Facetten des Aufgabenerfüllungsmusters von Organisationen auf. Der letzte Punkt (BO4:245-251) könnte als Öffnung für Aspekte der Unternehmenskultur und Unternehmensumwelt gemeint sein, bleibt dazu aber zu blass und unbestimmt, um eine neue Perspektive zu begründen. In seiner Gesamtheit bietet auch dieser Text weder Fragen, noch erkennbare Anregungen.

ZHANG WENCHANG hat im Januar 2004 in der elektronischen Bibliothek einen langen Text (BO5) mit 391 Seiten herausgebracht, von denen etwa 50 (deutsche) Zeilen in den Begriff der Organisation einführen sollen. Ein Hinweis auf die

Mehrperspektivität zum Begriff (BO5: 291) dient der Einführung einer nicht ganz durchsichtigen Einteilung in eine „materielle Organisation“, die offenbar als Organigramm repräsentierbar wäre, und die „Organisation als Managementmittel“ (BO5:275-283), die dann wieder mit der klassischen Aufgabenerfüllungsperspektive verbunden ist. Die nachfolgende Charakterisierung der materiellen Organisation stellt in drei Punkten auf die Zielorientiertheit, auf die Abteilungsgliederung und Kooperation von Betriebsteilen und Personen ab und spricht schließlich Stellenmerkmale wie Macht, Befugnis, Verantwortung an. In dieser letzten Hinsicht geht es über den Vergleichstext BO3 hinaus, entwickelt den Gedanken aber nicht systematisch und streift moralisierende Argumente (BO5:315 –320). Betont wird eine funktionalistische Sicht in plausibilisierender Argumentation, die sich Reihungen von Bezeichnungen etwa von Organisations- oder Abteilungsbeispielen bedient, um wohl Realitätsbezüge herzustellen. Die eigentlichen Organisationsprobleme kann ein sensibler Schüler aber wohl nur ahnen.

Der Text (BO6) von LOU CHENGWU vom Herbst 2002 stammt aus einem Buch der Elektronischen Bibliothek mit 297 Seiten und umfasst etwa 30 (deutsche) Zeilen. Er schreibt der Organisation zunächst in drei Punkten Eigenschaften zu: erstens den Zielbezug (BO6:343-347), zweitens die Arbeitsteilung (in Form von Abteilungen) und Zusammenarbeit sowie eine damit einhergehende Hierarchie, Macht und Verantwortung (BO6:349-358). Drittens wird die Koordination der Aktivitäten der Einzelnen auf jeder Ebene zur Erreichung der gemeinsamen Ziele (BO6:360-363). Einschachtelt ist das Argument, Organisationen arbeiteten effektiver als der offenbar organisationslose einzelne Handwerker (BO6:351-354). Es folgt ein Ausblick, in dem der Gesichtspunkt der Faktorkombination durch die Organisation sehr allgemein angesprochen wird (BO6: 365-369) und der denkbare Einfluss des Organisationsumfelds beispielhaft erwähnt wird (BO6:369-374). Sieht man von der Nennung des Umweltaspekts der Organisation ab, der in seiner Bedeutung nicht qualifiziert wird, weicht dieser Text von den Vergleichstexten nicht systematisch ab

Eine systematische Durchbrechung findet sich im nächsten Beispiel BO7 von SHAO XINGFENG aus einem Buch mit 317 Seiten aus dem Jahr 2006. Es beginnt die Darstellung mit einer knappen Fallschilderung über Reorganisationsabsichten des koreanischen Autoherstellers Daewoo. Dem schließen sich 3 Fragestellungen (BO7:394-399) an, die teils rekapitulierend sind, teils analytisch ausgerichtet sein könnten, wenn deutlicher würde, wie sie bearbeitet werden sollen. Der nachfolgende Text stellt keine expliziten Bezug zu Fallschilderung und Fragestellungen her.

Der Text setzt sich fort mit einer expliziten Definition der Begriff Organisation, der sehr weit gefasst scheint (BO7:404-408). Es schließt sich eine klassifikatorische Unterteilung in immaterielle und materielle Organisation an, deren Gründe nicht verdeutlicht werden (BO7:410-415). Diese Unterscheidung wird danach in sehr abstrakter Form ein zweites Mal besprochen und wird in die Nähe der Unterscheidung von Aufbau- und Ablauforganisation gebracht (BO7:417-421). Diese Teilorganisationen werden abschließend nochmals vor dem Aspekt interpretiert, dass

die Organisation ihre Ziele erreichen muss (BO7:423-428). – Obwohl der Text insgesamt etwas systematischer in den wenigen Punkten ist, die er anspricht, folgt er inhaltlich wie in der Darstellungslogik und –attitüde dem Vergleichstext BO3. Einzig die Anreicherung mit einem Fallbeispiel und der Einführung von Fragestellungen durchbricht er die bisher gesehenen Muster. Vordergründig ähnelt das Buch dadurch etwas aktuellen deutschen Lehrmitteln. Allerdings scheint der Einbau dieser Anreicherungen in den Gesamttext didaktisch noch wenig schlüssig.

In dem Textbeispiel von WANG XIONGWEI (BO8) aus dem Jahr 2006, das einer Schrift eines Privaten Verlages mit 339 Seiten entnommen ist und etwa 65 (deutsche) Zeilen umfasst, wird einerseits eine Abweichung vom Referenztext BO3 erkennbar, andererseits wird hinsichtlich der Behandlung von Aufbau- und Ablauforganisation eine besondere Nähe zum vorstehend besprochenen Text BO7 hergestellt. In die Sätze der Eingangspassage werden viele in den klassischen Organisationstheorien zentrale Ausdrücke (zusammenarbeiten, effektiv, Aufgaben, Ziele, Verantwortlichkeit, Befugnis, Organisationsstruktur) eingebettet, da sie aber begrifflich nicht geklärt und nicht systematisch entfaltet werden, dürfte ihre Bedeutung eher überlesen werden (BO8:452-459). Der Text setzt daher nochmals neu an, betont die Vielfalt von Perspektiven zu dem Begriff und bietet dann gleich zwei knapp gehaltene Definitionen des Begriffs an und benennt deren Verfasser (BO8:459-470). Er deutet die Definitionen als abweichend und nimmt sie – ein richtiges Verständnis unterstellt – als Auffassung über zielführende Aktivitätskoordination und als Idee des Stellenplans samt zugewiesenen Aufgaben und Rechten, was sich ergänze (BO8:470-475).

Bemerkenswert ist hier weniger die abermalige Übernahme der Organisationsvorstellung des rationalen Aufgabenerfüllers. Auffällig sind der Rückgriff auf explizite Definitionen und der Versuch ihres Abgleichs. Da ist es beinahe zweitrangig, dass die Ausdeutung in ihrer Abstraktheit und Unbestimmtheit eher Unklarheiten schafft. Der Autor setzt denn auch noch einmal mit einem eigenen Definitionsversuch nach, der aus vier Punkten besteht und Eigenschaftsverknüpfungen vorschlägt (BO8:478-501). Das vertraute Muster des rationalen Aufgabenerfüllers wird allerdings nicht nur reproduziert, sondern in seinen hierarchischen Implikationen (BO8:594-501) überhöht. Es werden soziale Aspekte ignoriert (BO8:478), wenn Organisationen grundsätzlich als künstliche Systeme gedeutet werden. Und es ist normativ bedenklich, wenn man sich die Arbeitsweise der Organisation wegen des Werts der „gemeinsamen“ Ziele unter ein „einheitliches Kommando, einen einheitlichen Willen“ wünscht (BO8:482-484) und es angesichts dieses Werts, den alle Mitglieder der Organisation akzeptieren sollten (BO8:486), als wichtig angesehen wird, „möglichst die Abweichung zwischen persönlichen Zielen und den Zielen der Organisation [zu] beseitigen“ (BO8:487-488).

Der abschließenden Abschnitt (Z BO8: 503-516) enthält eine etwas undurchsichtige, mit Verweisen auf Beispiele durchsetzte Argumentation, die in umständlich-abstrakter Form auf die Unterscheidung von Aufbau- und Ablauforganisation abstellt.

Das Beispiel BO8 fällt an zwei Punkten etwas aus dem Rahmen. Es wagt die offene Hinwendung zu wissenschaftsbestimmten Argumenten – zumindest im Aspekt der Definitionen. Die inhaltliche wie die didaktische Durcharbeitung der Definitionen wirken dann allerdings wieder sehr konventionell nach den Standards des Beispiels BO3. Die andere Abweichung besteht darin, dass die Idee von der Organisation als Rationalmodell einer funktional optimierten Erfüllung der „irgendwie“ vorgegebenen ‚gemeinsamen Zielen und Aufgaben‘ angesichts faktischer Interessenkonflikte offenbar auf Kosten der Ziele der Mitglieder der Organisation gesichert werden soll. Das ist eine normativ nicht begründete, empirisch falsche, im Tenor ideologische Behauptung. Sie erhält ihre zusätzliche energetische Aufladung.

Der Text von ZHANG GUOZHONG und WIE XINGHUI (BO9) aus einem Schulbuch, das im Jahre 2007 in einem Universitätsverlag veröffentlicht wurde, zeigt auf knapp 30 (deutschen) Zeilen keine Besonderheiten gegenüber den bisher betrachteten Texten. Es folgt völlig uneingeschränkt dem Bedeutungsmuster der rationalen Aufgabenerfüllung und nutzt dazu Eigenschaftszuschreibungen. Die implizit benutzte Trennung von Aufbau- und Ablauforganisation scheint schwer nachvollziehbar und erkennbar; sie wird offenbar mit den Ausdrücken „statische Seite“ und „dynamische Seite“ der Organisation etikettiert (BO9:544, 557). Die Darstellung ist knapp, sachlich distanziert, in einer von didaktischen Reduktionen geprägten Grundstrategie gehalten, die zu vagen Verknüpfungen führt und vorstellungs- wie begriffslose Ausdrücke verwendet. In seiner klassifikatorischen Anlage ist er das völlige Gegenteil einer problembasierten Darstellung, die die Leser zu eigenen Überlegungen und zur Entdeckung von Zusammenhängen einladen könnte. Er bedient etwas das Vorurteil, dass Verfasser, die in Hochschulverlagen veröffentlichen, recht schülerfern argumentieren.

Zusammenfassung des allgemeinen Einschätzung und des allgemeinen Vergleichs

Die ausgewählten Textbeispiele, die aufgrund der Auswahlgesichtspunkte eher Vielfalt, aber auch ein gewisses Maß an Akzeptanz und ‚Bewährung‘ in den Schulen widerspiegeln sollten, erweisen sich unter den Analysegesichtspunkten als eher sehr ähnlich.

- Das betrifft die inhaltliche Seite, bei der durchgängig ein einziges Bedeutungsmuster präferiert wird, dass klassische, fast noch taylorische Verständnis der rationalen Aufgabenerfüllung.
- In den wenigen Fällen, in denen sich in Texten kurze Passagen finden, die auch anderen Bedeutungsmustern zugerechnet werden könnten – etwa hinsichtlich der Organisationskultur oder der Organisationsumgebung – wird das nicht nur nicht systematisch entfaltet, sondern zum Teil geradezu ideologisch umgedeutet.
- Das behandelte Paradigma wird auch keineswegs sauber entfaltet. So ist eigentlich immer dort, wo von Stellen und Stellenbeschreibungen die Rede sein müsste, von Menschen und z.T. deren moralischen Qualitäten die Rede (was in einem anderen, dem kulturtheoretischen Kontext ja Sinn machen könnte). Die personale und die funktionale Sicht auf die Dinge bleiben unentwirrt.

- Die inhaltlich große Ähnlichkeit zwischen den Texten könnte auch bereits ein Indiz dafür sein, dass sich in der Wirtschaftspädagogik stillschweigend ein Grundverständnis darüber herausgebildet hat, was zur stofflichen Route gehört, die Unterrichten zugrunde zu legen sind. Beispielsweise fällt auch auf, dass sehr viele Texte auf die Aussage Wert legen, dass es ohne Menschen keine Organisationen gäbe. Es ist nicht klar, warum das betont wird und was man damit gewinnt, z.B. Bienen oder Ameisen oder Vögeln eine Organisation abzusprechen. Bemerkenswert ist, dass man eine solche Aussage in deutschen Wirtschaftslehrebüchern nicht findet. Sie gehört hier offenbar nicht zur stofflichen Route.
- Alle Texte sind in der Machart charakterisiert durch klassifikatorische Strategien der Informationsorganisation und Auswahl. Es handelt sich bei den Begriffskennzeichnungen um Eigenschaftszuschreibungen, die sich aufgrund der Grundstrategie der didaktischen Reduktion in vagen Ausdrücken und Zusammenhangsbehauptungen ihren Niederschlag finden.
- Umgekehrt: Die Texte treten dem Leser als gedrängte Ansammlung unscharf formulierter Behauptungen und Setzungen entgegen, die einerseits aufgrund der Unschärfe nicht wirklich gefüllt oder gar geprüft werden können, die andererseits mit recht platt plausibilisierenden Einschüben versehen sind. Kein Text stellt darauf ab „Störungen“ einzuführen, zentrale Probleme einzuführen und den Informationsfluss darüber zu steuern, kein Text lädt zum Nachdenken ein und bietet Chancen für Entdeckungen. In einem der Texte wird zwar eine Fallschilderung eingeführt, die problemhaltig sein könnte. Sie wird aber im Sachtext ignoriert, er profitiert davon nicht.
- Lerner sind aufgrund dieser Textgestaltungen daran gehindert, elaborierend und problemlösend zu lernen, Gelerntes und Verstandenes auf subjektive alltägliche Kontexte zu beziehen und auszudeuten, das Erkannte intelligent zu verdichten, sich im Ausbau metastrategischer Konzepte zu üben, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen usw. Die Texte können in großen Teilen – so die zusammenfassende Einschätzung – von den Lernern nur mit Hilfe memorierender kognitiver Strategien „aufgenommen“ werden.
- Damit arbeiten die Texte nicht den Reformzielen der Berufsbildung in China zu – gleichgültig welcher Reformströmung man zuneigt. Es können weder die Schüler und Lehrer profitieren, die den beruflichen Alltagskontext in praktischer Perspektive aufhellen wollen. Es gewinnen überhaupt nicht die Schüler und Lehrer, die anregende Materialien suchen, um sich auf ein Studium vorzubereiten. Und da nur memorierende kognitive Strategien zum Zuge kommen, werden auch keine Beiträge für die bereitgestellt, die in kompetenzorientierte Curricula eingebunden sein sollen.
- Die problematische Qualität der wissenschaftsbestimmten Darstellungen, die Schüler vermutlich nicht unterstützen, neue begriffliche Konzepte konsistent und

klar zu entfalten, macht die Frage überflüssig, ob die Präkonzepte und die neuen Konzepte in ein fruchtbares Verhältnis gebracht werden.

Die Frage, inwieweit die Textbeispiele die Vermutungen stützen können, die über die Produkte und Verfasser bestimmter Gruppen von Verlagen geäußert werden und in Kap. 2 diskutiert wurden, kann nicht wirklich bearbeitet werden. Das ergibt sich nicht nur aus der kleinen Zahl von Texten, sondern aus der großen Ähnlichkeit in der Machart, wenn man die hier eingeführten Kriterien anwendet. Es müssten vermutlich weitere sprachwissenschaftliche Kriterien eingeführt und benutzt werden, um hier weitere Aufschlüsse zu erhalten. Es würde sich dann aber sofort auch die Frage neu stellen, was bei einem „schlechten“ bzw. „wenig verständlichen“ Text eine angemessene Übersetzung ist. Da diese Fragen didaktisch im Augenblick eher nachrangig sind, soll der Aspekt nicht weiter verfolgt werden.

3) *Spezielle Analyse der Eigenschaftsverknüpfungen*

Die Betrachtung der Schulbuchauszüge hat gezeigt, dass die Kennzeichnung des Begriffs Organisation in ihnen ganz dominant über die formale Zuschreibung von Merkmalen versucht wird. Das macht es lohnend, die Verknüpfungsregeln noch einmal gesondert zu untersuchen.

Wenn wir chinesische Schulbücher betrachten, fällt auf, dass in der Regel die kaufmännischen Schulbücher bei der Wissensvermittlung über ein bestimmtes Wirtschaftsthema mit Begriffen beginnen. Die Begriffe scheinen vor allem nach den Abstraktionstheorien der Begriffsbildung (vgl. *Begriffsfindung(Pilzbeispiel) nach AEBLI, 2003: 246*) konstruiert zu werden. Jedenfalls enthalten die Texte Zusammenfassungen abstrakter Urteilssätze, deren Rückführbarkeit auf Expertenmeinungen nahegelegt wird.

Die traditionellen Auffassung über das Textverstehen gingen davon aus, dass dabei eher elementare Prozesse (Buchstaben- und Worterkennen) bzw. Oberflächenstrukturmerkmale von Sätzen im Vordergrund stehen. Das ist inzwischen der Auffassung gewichen, dass es sich um recht komplexe kognitive Prozesse handelt. Auch sind inzwischen die früheren Vorstellungen aufgegeben worden, Textverarbeitung resultiere aus einem bloßen Reagieren auf Stimuli, die dem Text entnommen werden, beziehungsweise laufe auf eine einfache Übertragung sprachlicher Information in eine kognitive Repräsentation hinaus. Demgegenüber wird Textverstehen in den neueren Modellen als eine *fortlaufend aktive, kommunikative, konstruktive Handlung* aufgefasst. „Unter konstruktivem Charakter der Verstehensprozesse ist gemeint, dass bei der kognitiven Repräsentation eines Textes über den unmittelbar vorgegebenen sprachlichen Input hinausgegangen wird und demgemäß die Repräsentation in Interaktion der Textinformationen und der rezipientenseitig bereits vorhandenen kognitiven Wissensstrukturen konstruiert wird.“ (FARKAS (o.J.): 1) Diese theoretischen Verschiebungen in der Einschätzung des Textverstehens ziehen einen Übergang von der *additiv-elementaristischen* zu einer *holistischen Auffassung* nach sich

(vgl. SCHNOTZ 1984). Zudem zeigen sich Verschiebungen von Konzepten, kognitiv autonom arbeitenden Subkomponenten annehmen, zu interaktiven Modellen. Das geht einher mit einer Verlagerung des Interesses der Verstehensforschung hin zur Auseinandersetzung mit den Prozessen der Textverarbeitung und den dabei eingesetzten Wissensarten und kognitiven Strategien (Vgl. BALLSTEADT, MANDL, SCHNOTZ. 1981)

Beim Verstehen von Texten werden aus semantischen Einheiten (so genannten Propositionen) in einem komplexen Vorgang Wissensstrukturen gebildet, die dann über inferentielle und elaborative Prozesse zu einem kohärenten Ganzen verknüpft werden. Normalerweise lehnt sich die propositionale Darstellung an die Prädikatenlogik an: ein allgemeines Relationskonzept (das Prädikat) stellt zwischen spezifischen Inhaltskonzepten (Argumenten) eine Verbindung her. Aber im Laufe der Zeit und wegen der schlechten Integrierbarkeit üblicher, durch didaktische Reduktion erzeugter kaufmännischer Stoffe in konventionellen Präsentationen erscheinen die Schulbuchtexte zunehmend nicht mehr als Fließtexten (ähnlich wie eine Geschichte mit Personen, Ort, Zeit, Ziel, Episode, etc.) und werden zudem auch immer abstrakter und schwerer zu „entschlüsseln“. Weil in den Sätzen der Texte zwar Verben (Prädikate) auftreten, die aber selbst keine wesentliche Information beisteuern, ist das strukturbildende Verknüpfungselement entweder der Ausdruck ‚ist ein‘, durch den Aussagenbestandteile eine Unter- bzw. Gleichordnung erfahren, oder der Ausdruck ‚hat die Eigenschaft‘, mit dem Aussagenbestandteile Merkmalszuschreibungen erhalten. Das soll nun für den Begriff ‚Organisation‘ überprüft werden.(vgl. Gerdmeier. SS99: 146).

Ausgehend von den Schulbuchtexten über ‚Organisation‘ kann man angesichts der Darstellungsweise der Begriffe zu der Vermutung und These kommen, dass Begriffe in Schulbüchern eine Klassifikationsstruktur haben.

In Bezug auf ‚Organisation‘ gibt es drei unterschiedliche Darstellungsweisen in den chinesischen Schulbüchern. Zum einen gibt es die sogenannte ‚Polydarstellung‘, die Definition der ‚Organisation‘ selbst enthält nicht nur die ‚Verbimplikation‘ („ein organisierender und koordinierender Prozess“), sondern auch die ‚Nomenimplikation‘ („eine soziale Entität“). Das zeigt sich z.B. in den Schulbüchern von WANG BOTAO, ZHANG RONGSHENG sowie SHAO XINGFENG (Texte BO1, BO2 und BO7).

Die zweite Darstellungsweise kann man als ‚differenzierte Darstellung‘ bezeichnen. Diese Definitionsweise versucht die Bedeutung der ‚Organisation‘ seitens zweier relativ ‚isolierter Aspekte‘ (z.B. rein „dynamische Richtung“ oder rein „statische Richtung“) zu interpretieren. Diese Vorgehensweise wird z.B. in den Schulbüchern: BO3, BO5 und B6 gewählt. Die dritte Darstellungsweise betont die nominale Implikation der ‚Organisation‘ wie z.B. im Schulbuch von WANG XIONGWEI (Text BO8). Aber obwohl die drei Definitionsweisen von verschiedenen Blickwinkel ausgehen und die unterschiedliche Eigenschaften der ‚Organisation‘ betonen, zeigen sie in der Machart letztlich alle eine hohe Übereinstimmung, Alle drei Darstellungsweisen haben die

übliche klassifikatorische Beschreibungsweise benutzt. Das heißt, dass in diesen Darstellungsweisen seitens der Semantik entweder der Ausdruck ‚ist ähnlich, ist analog, ist wie oder entspricht‘ benutzt wird, woraus sich eine analoge Verknüpfung ergibt, oder der Ausdruck ‚hat die Eigenschaft, ist gekennzeichnet durch, ist Merkmal, ist Eigenheit, ist Aspekt, ist Attribut‘ wird verwendet, woraus sich eine explizite Eigenschaftsverknüpfung ergibt oder sich die Verwendung andere ähnliche Ausdrücke erklärt. Die Ergebnisse werden in der folgenden Tabelle 3 dargestellt.

Buchnummer	Subjekt	Prädikat	Objekt (Merkmale)	Ausdifferenzierungen
BO1	Organisation	ist	zu organisieren und koordinieren (V ⁴² .) eine Entität (N ⁴³ .) (mit Clusterstrukturen) (analoge Verknüpfungen zu errichten)	1) Organisation besteht aus mehreren Menschen 2) Organisation hat ein gemeinsames Ziel 3) Organisation ist ein System mit Arbeitsteilung und Kooperation
BO2	Organisation	ist	- die Arbeit (V.) - eine Ansammlung (N) (mit Clusterstrukturen)	1) Betrieb soll in verschiedene Abteilungen und Schichten gegliedert werden 2) jede Abteilung hat bestimmtes Personal 3) Pflichten und Rechte des Personal und der Abteilung sind zu bestimmen
BO3	Organisation	ist	-seiten Verb: Es besitzt Funktion des Managements; - seiten Nomen: eine Ansammlung (mit Clusterstrukturen) (analoge Verknüpfung zu errichten)	1) Organisation besteht aus mehreren Menschen 2) Organisation hat gemeinsames Ziel 3) Organisation ist ein System mit Arbeitsteilung und Kooperation
BO4	Organisation	ist	ähnlich wie 1	ähnlich wie 1
BO5	Organisation	ist	- seiten Nomen: Ein Kollektiv(N). (mit Clusterstrukturen) (analoge Verknüpfung errichten) - seiten Verb: systematisch zu arrangieren (V)	1) ein bestimmtes Ziel 2) besteht aus Menschen 3) systematische Struktur 4) mit einer bestimmten Aktivität zu beschäftigen 5) bestimmte Ressourcen zu brauchen 6) in einer äußeren Umwelt zu stehen
BO6	Organisation	ist	ähnlich wie 3	ähnlich wie 1
BO7	Organisation	ist	ähnlich wie 1	ähnlich wie 1
BO8	Organisation	ist	Ein Kollektiv der Menschen (N). (mit Clusterstrukturen) (analoge Verknüpfungen errichten)	1) ein klares Zuständigkeitssystem zu besitzen 2) Organisation hat ein gemeinsames Ziel 3) Organisation ist ein System mit Arbeitsteilung und Kooperation
BO9	Organisation	ist	ähnlich wie 1	1) wie 1 2) wie 1 3) wie 1 4) klare Zuständigkeiten zu besitzen

Tabelle 3: die Darstellungsmerkmale des Begriffs ‚Organisation‘

⁴² V: es enthält Verbsbedeutung

⁴³ N: es beinhaltet Nomensbedeutung

Tabelle 3 zeigt, dass die Definition des Begriffs *Organisation* in den ausgewählten Schulbüchern eine hohe Übereinstimmung aufweisen. Alle besitzen eine verwandte klassifikatorische Struktur (vgl. Abbildung 9a, 9b).

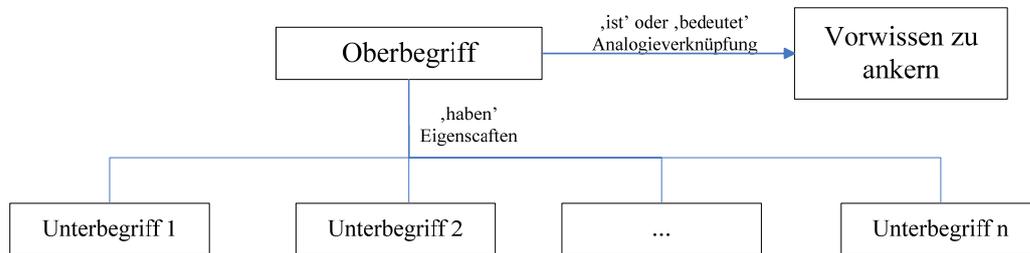


Abbildung 9a. Klassifikatorische hierarchische Struktur des Begriffs

Für den Begriff ‚Organisation‘ könnte die hierarchische Struktur z.B. wie in Abbildung 9b aussehen.

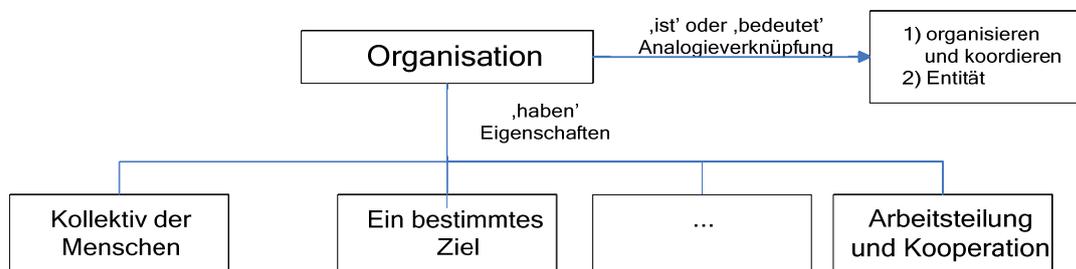


Abbildung 9b. Klassifikatorische hierarchische Struktur der Organisation

Obwohl Klassifikationen ordnen, differenzieren, und spezielle Begrifflichkeiten verfügbar machen können, und sie es erst erlauben, bestimmte Verallgemeinerungen (Allaussagen, Tendenzaussagen, Gesetze usw.) überhaupt gehaltvoll zu formulieren usw., besteht aber das Problem, bei der Definition eines Begriffs ausschließlich die Klassifikationen zu benutzen, darin, dass dabei fortwährend auf Vorrat unterteilt, etwas zugeschrieben, mit Fachtermini neu bezeichnet wird, ohne dass mit den Produkten irgendetwas erkennbar Wichtiges gemacht würde. Erkennbar ist in aller Regel nicht einmal, warum gerade die vorgetragene Klassifikation vorgestellt wurde bzw. warum sich gerade diese in der Wissenschaft durchgesetzt hat. Denn die Möglichkeiten, die Welt einzuteilen und zu ordnen, scheinen fast unbegrenzt (vgl. GERDSMEIER. 1999: 150).

Die Ausdifferenzierung der Merkmale eines Begriffs spielt eine große Rolle bei der Darstellung des Begriffs. Die Schulbuchttexte über ‚Organisation‘ zeigen, dass nach jeder Definitionsdarstellung fortschreitend eine weitere Ausdifferenzierung erfolgt, wobei die Differenzierungen in Sprache und Länge unterschiedlich ausfallen. Z.B. bezieht sich im ersten Schulbuch ein Merkmal von ‚Organisation‘ darauf, dass „Ziele als grundlegende Elemente zur Begründung der Organisation funktionieren, Ziele zeigen, was die Organisation tun soll“. Demgegenüber werden im dritten Buch einige Beispiele für ‚Organisationsziele‘ aufgezählt: „Unternehmensziel orientiert sich an der Herstellung des Produkts und dem Anbieten von Dienstleistungen“, „Bildungsziele

richten sich auf die Förderung der Begabungen“ usw. Sie illustrieren methodisch die allgemeinere Aussage, dass alle Organisationen Ziele verfolgen. Damit wird einerseits versucht zu korrigieren, was bei didaktischen Reduktionen an Informationen verloren geht, andererseits ist es weiterhin Teil dieser Strategie, weil an die Stelle wissenschaftsbestimmter Ausdrücke alltagsweltlich formulierte, singuläre Beispiele gesetzt werden.

Bemerkenswert ist somit, dass selbst da, wo die Definitionen des Begriffs ‚Organisation‘ und der Grad der Ausdifferenzierung von Merkmalen sich ähneln, die Zahl der zugeschriebenen Merkmale stark variieren kann. So zeigt sich beim Begriff der ‚Organisation‘ für die Zahl der Merkmale in den Texten z.B. die folgende Tendenz: im fünften Schulbuchtext werden sechs Merkmale aufgeführt, im neunten vier und in den anderen drei Merkmale. Der Unterschied besteht nur darin, dass die Verfasser bei der Darstellung der Merkmale die Unterteilungskriterien anders wählen.

Eine weitere Anmerkung soll noch einmal das Augenmerk darauf lenken, dass die Erläuterung eines Begriffs in den Texten durch eine Aufzählung seiner Merkmale versucht wird, die in ihrer Verwendung selber problembehaftet ist. Begriffe werden in Schulbuchtexten häufig dadurch charakterisiert, dass eine Aufzählung von Ausdrücken vorgenommen wird, die selber Begriffe repräsentieren sollen. Diese neuen Begriffe werden jedoch selbst nicht expliziert und (ungeprüft und vermutlich häufig unberechtigt) als geläufig unterstellt, obwohl auch sie eine spezifische wissenschaftsbestimmte Bedeutung haben (unbeschadet ihrer möglicherweise in alltagsweltlichen Kontexten ähnlichen anzutreffenden, aber nicht sinngleichen Bezeichnung). Z.B. enthält die Organisationsdefinition des fünften Buches (BO5) eine Reihe von Ausdrücken: Ziel, Kooperation, Kollektiv, Mission, System, etc. Keiner der damit angesprochenen Begriffe wird dabei geklärt und in seinem Verhältnis zu den jeweils anderen nachvollziehbar beschrieben. Zugleich verwenden die Ausdifferenzierungen der eingeführten Merkmale bevorzugt wieder die bekannten ereignisarmen oder vagen Verknüpfungen. Man denke etwa an folgende Formulierungen:

- „man unterscheidet...“
- „es gibt einen Zusammenhang zwischen X und Y...“
- „es gibt eine Beziehung...“
- „...somit...“
- „daher...“

Es wird damit zu einem gewissen Grad sozusagen verschleiert, dass der Text lediglich klassifikatorische und häufig schwer verstehbare Ergänzungen enthält.

■ Analyse ausgewählter Schulbücher zum Begriff der Handelsbedingungen

1) Zur Auswahl des Begriffs

Der zweite Begriff, der untersucht werden soll, ist der der Handelsbedingungen im internationalen Handel. Das mag zunächst etwas überraschen und man mag auch zunächst überlegen, ob es lohnt, hier von einem eigenen Begriff zu sprechen, zumal einem wissenschaftlich geformten Begriff. Und es mag zunächst unverständlich sein, warum gerade ein so unspektakulärer Begriff gewählt wurde.

Für die Auswahl waren zwei Überlegungen maßgeblich. Zum einen muss man einfach sehen, dass der angesprochene Gegenstandsbereich, der internationale Handel, im Berufsschulsystem Chinas gegenwärtig eine Bedeutung einnimmt, die aus der Berufs- und Berufsfeldschneidung in Deutschland gar nicht nachvollziehbar ist. Nicht wenige Berufsschulen in China sind allein auf diesen Gegenstand ausgerichtet. Er repräsentiert quasi ein eigenes Berufsfeld. Um das zu verstehen, muss man sich das in Erinnerung rufen, was eingangs über die Reformprozesse in China gesagt wurde, über den Beitritt zur WTO und alle damit verbundenen Folgen. Und in den mit dem Gegenstand verbundenen Themen spielen im chinesischen Curriculum ‚die Handelsbedingungen‘ eine hervorgehobene Rolle. Es ist alles andere als ein Feld-Wald-und-Wiesen-Thema.

Der zweite Grund, den Begriff zu wählen, steckt gerade in seiner begrifflich scheinbaren Strukturlosigkeit. Er beruht auf der Wahrnehmung, dass es eine didaktische Praxis zu geben scheint, den Begriff als Begriff zu umgehen und ihn durch Tabellen mit Verfahrensvorschriften, den sogenannten Incoterms, zu ersetzen. Tatsächlich bedürfen diese Normen aber eines Verständnishintergrundes, wenn man ihre Relevanz durchschauen will, der den Normen selbst nicht zu entnehmen ist und einer eigenen Grundierung bedarf. Genau dass wäre es, was in der Explikation des Begriffs Handelsbedingungen geleistet werden müsste.

Tatsächlich muss man fragen, was diesen Gegenstand so besonders macht. Fast alle der üblicherweise herausgestellten Merkmale treffen ja auch auf jede andere Transaktion zu: Es gibt (einen ausgewählten) Lieferanten (Anbieter) und (einen ausgewählten) Abnehmer, es gibt einen Kaufvertrag, der eine Fülle von Angaben über Preise, Mengen, Qualitäten, Liefertermine, Lieferorte (Erfüllungsort), Versandarten usw. Und natürlich sind auch bei einem inländischen Geschäft logistische Entscheidungen zu treffen, können Speditionen, Frachtführer und Versicherungen auftreten, die in „irgendeiner“ Weise mit dem Grundgeschäft vertraglich und z.T. operativ verbunden. Und natürlich werden hier die Entscheidungen der Käufer bzw. Verkäufer, wie sie all das vertraglich und prozedural regeln wollen, davon beeinflusst, wie der Vertragsinhalt zu den üblichen Geschäften des Betriebes im Allgemeinen und mit diesem Geschäftspartner im Besonderen passen, in welchem Kontext sie also zu sehen sind. Man denke hier daran, ob es sich um einen einmaligen Vorgang handelt, ob es Erstkontakte sind, ob derartige Geschäfte für das Unternehmen übliches Tagesgeschäft

ist und dafür eine „bewährte“ Organisation geschaffen wurde, ob das Geschäft selber – wie etwa bei Just-in-time-Beziehungen – zu langfristigen Verbindungen führt, ob ein Geschäft ungewöhnliche Risiken enthält usw.

Und natürlich werden die verschiedenen Möglichkeiten, derartige Geschäfte mit all den Beteiligten durchzuführen vor dem Hintergrund der bisherigen Kontexte und Erfahrungen auch monetär abgebildet, also in Kosten dargestellt und durchgerechnet, so dass Entscheidungsgrundlagen für die Abwicklung der Geschäfte entstehen.

Neu ist im Kontext des Internationalen Handels einzig, dass hier Ländergrenzen überschritten werden. Das bedeutet, dass es besondere „staatliche Eingriffe und Regelungen“ geben kann, die bei der Ausgestaltung des Geschäfts zu berücksichtigen sind und Kosten, Zeitverzögerungen, das Anlaufen bestimmter Orte und Benutzung bestimmter Verkehrswege bzw. Verkehrsmittel, die Abgabe bestimmter Informationen, die Bereitstellung bestimmter Dokumente usw. nach sich ziehen können. Neben diesen staatlichen Einflüssen können sich auch Differenzen im Privaten Recht zwischen den beteiligten Ländern als für die Ausgestaltung des Geschäfts und der Verträge als bedeutend erweisen wie auch die kulturellen, sozialen und politischen Bedingungen Recht durchzusetzen. Weiterhin mag die Internationalisierung des Handels spezielle Risiken hervorrufen – durch Wettereinflüsse, Schädlinge, Korruption, Bürgerkriege, Piraterie usw. Schließlich verlängern sich in der Praxis

Der Begriff der (*internationalen*) *Handelsbedingungen* bindet also in sehr spezifischer Weise verschiedene Aspekte zusammen:

- Monetarisierungen und monetäre Kalküle auf der Basis spezifischer ökonomischer Begriffe (Kosten, Preise, Materialfluss, Risiken usw.)
- vertragsrechtliche Aspekte bei möglicherweise rechtlichen Differenzen in beteiligten Ländern mit Bezug zu grundlegenden rechtlichen Konzepten (Vertrag, Haftung, Verpflichtungs- und Erfüllungsgeschäfte, Lieferstörungen, Versicherung usw. – einschließlich der Frage, welche vertraglichen Aspekte (z.B. Eigentumsübertragung, Zahlungsbedingungen, Gerichtsstand usw.) aus welchen Gründen ausgeklammert bleiben)
- Wettbewerbsaspekte bezogen auf die Teilmärkte, in den die verschiedenen Akteure operieren und die Relevanz von Marktmacht
- staatliche Aspekte aufgrund von Grenzüberschreitungen (Zölle, Kontingentierungen, Verbote, Auflagen usw.)
- die organisierte Interaktion einer Reihe von Akteuren und deren Rolle (auf wiederum verschiedenen Betrachtungsebenen: im Vorfeld von Vertragsabschlüssen, im Kontext der geschlossenen Verträge, in der Abwicklung der Geschäfte)

- die konkreten Handlungskontexte und Zielvorstellungen jedes der Akteure und deren Einfluss auf das Zustandekommen konkreter Verträge und Geschäftsabwicklungen
- den Aspekt theoretisierender Reflexion über das Zusammenwirken der benannten Aspekte
- der Aspekt der Standardisierung der Verträge und Abläufe in internationalen Geschäften
- den Aspekt des Erfahrungswissens darüber, welche Praxen in welchen Branchen bzw. bei welchen Betriebstypen und zwischen welchen Ländern aus welchen Gründen

Der Begriff Handelsbedingung erweist sich also als ein Konstrukt, das schon von der Sache her nur in Beziehungsgeflechten gedacht werden kann. Und das war ein zentraler Grund, ihn auszuwählen. Es ist nun von Interesse, ob auch dieser Begriff in den Schulbüchern eher klassifikatorisch durch bloße Eigenschaftszuschreibungen abgehandelt wird, oder ob Beziehungen herausgearbeitet werden. Aber auch dann ist zu fragen, welche der Beziehungen herausgestellt werden, welche nicht und wie präzise diese Beziehungen dargelegt werden. Man muss ja im Hinterkopf behalten, dass die Thematik in den Schulen immer in die Darstellung einer Tabelle einmündet, in der verschiedene mögliche international standardisierte Vertragsgestaltungen, eben die Incoterms, synoptisch wiedergegeben werden. Eine vorgeschaltete Beschäftigung mit den Incoterms kann didaktisch ja nur den Sinn haben, Hintergründe auszuleuchten bzw. allgemeine Grundlagen für den Gegenstand zu schaffen bzw. das Verständnis dafür zu schaffen, welches Problem da letztlich gelöst werden soll.

Die spezifischen Prüffragen an den Text, die neben die früheren Gesichtspunkte (Implikationen des semiotischen Dreiecks, Einfluss der Präkonzepte, Bezug zur Curriculumsdiskussion in China, Einfluss der Verlagstypen usw.) treten, sind vorstehend (in den Spiegelstrichen) bereits skizziert worden. Im Kern geht es darum zu schauen

- ob Schüler über das Spezifische des Begriffs informiert werden und ob das über mehr als Eigenschaftszuschreibungen versucht wird,
- ob die dabei herausgestellten Zusammenhänge sachlich angemessen und präzise sowie hinsichtlich der mitgeführten Komplexität hinreichend sind,
- ob die Besonderheiten und deren Gründe erkennbar werden, die sich aus der Internationalität des Handels ergeben,

2) Analyse eines Ausgangsbeispiels

Betrachten wir etwas eingehender den Textauszug aus dem Schulbuch ‚Die internationalen Handelsbeziehungen‘ von ZHANG YANXIN aus dem Januar 2005

(BH3) Er stammt aus dem 4. Kapitel des 20 Kapitel umfassenden Buchs und enthält etwa 40 (deutsche) Zeilen.

Zunächst einmal fällt auf, dass die Handelsbedingungen eingangs mit den Incoterm-Codes gleichgesetzt werden, also den *Bezeichnungen* für bestimmte Vertragsstandardisierung (BH3:701-706). Die Standardisierungen selbst bleiben unerläutert, auch die systematischen Differenzen zwischen ihnen. Das soll aber vermutlich der Einschub leisten, dass ‚Preis, Haftung, Kosten und Risiko‘ jeweils differieren (BH3: 702-704). Die logistische Kette und ihre kostenverursachenden Glieder sowie die im Liefervorgang beteiligten Akteure werden nicht systematisch eingeführt und nur beispielhaft erwähnt (Spediteur, Verschiffungshafen usw.)

Es gibt Ansätze, die Verwendung der Incoterms zu erläutern, wobei die Freiwilligkeit der Vertragspartner nicht erkennbar wird. Es wird herausgestellt, so gelinge die Zurechnung von Risiken, Kosten und Haftungen, wobei weder klar ist, was hier Risiken und Haftung meint und wie die drei Größen zusammenhängen könnten, noch wird diskutiert, warum genau diese drei Größen zu beachten sind. Es wird auch nicht angesprochen, welche Rolle hier Versicherungen spielen könnten und wie das mit Kosten, aber auch mit Risiken und Haftung verknüpft sein könnte. Außerdem wird als Vorteil der Handelsbedingungen herausgestellt, dass mit ihnen die Transaktionskosten gesenkt werden können, um es weniger umständlich auszudrücken als im Text. (BH3: 708-713).

Es folgt eine Verknüpfung der Handelsbedingungen mit der Preisbildung, die irreführend ist weil nicht genau genug zwischen der Anbieter- und Nachfragerperspektive sowie deren verschiedenen Kostenformen und Preiskalkülen unterschieden wird. Wie sich zum Beispiel der Selbstkostenpreis eines Käufers verändert, wenn er die Ware nicht erst ab der Verladung übernimmt, sondern bereits ab Werk, lässt sich ohne weitere Kontextinformation gar nicht sagen. Möglicherweise sinken sie, weil er über viel Marktmacht verfügt und bei den Versicherungen bessere Bedingungen durchsetzen kann. Insofern sind die Aussagen im Text mit ihrem undifferenzierten Gebrauch des Terms Preis bedenklich, wonach FOB-Preise geringer als CIF-Preise seien und dass das im Warenpreis seinen Niederschlag finde. (BH3: 713 –718).

Der letzte Absatz (BH 718-736) führt keine neuen Informationen mehr ein. Er versucht das zuvor Gesagte nochmals klar zu machen und versucht dabei besonders die so nicht benannten „Abgabepreise“ des Lieferanten in Beziehung zu setzen zu differenten Ausgestaltungen der Incoterms.

Der Text baut nur eine geringe Komplexität auf, was es wiederum begünstigt, dass viele Begriffsfestlegungen vom Leser nur als Eigenschaftszuschreibungen wahrgenommen werden, obwohl das vom Verfasser wohl nicht intendiert ist. Eine höhere Vernetzung und damit Komplexität hätte vermutlich erreicht werden können, wenn die dem Begriff innewohnenden Schemata sauber bloßgelegt und für Erklärungen genutzt worden wären.

- (a) Ein Schema betrifft die dem Geschäft zugrundeliegenden Vertragsinhalte sowie die Vertragsstruktur und deren Verhältnis zu den Handelsbedingungen (Verhältnis der Normen zueinander).
- (b) Ein Schema betrifft die detaillierte logistische Sequenzierung der Lieferung, die Einfädelung verschiedener Akteure in diesen Prozess und gegebenenfalls die Ausmalung der zugehörigen Handlungen, Vorgänge und Dokumente (skriptbasierte Repräsentation).
- (c) Ein weiteres Schema behandelt die Konkretisierung der zentralen Konzepte Risiko, Haftung, Kosten und deren Interpretation im Kontext der Incoterms (Vorstellungen über Ereignisse und Monetarisierungen).
- (d) Ein kaufmännisch zentrales Schema ist zudem das Kalkulationsschema. Seine Anwendung aus der Sicht eines der Vertragspartners unter verschiedenen Rahmenbedingungen wäre von großem Interesse, denn es müsste sich erklären lassen, welche der ca. 13 Standardisierungen in einem konkreten Fall die günstigste wäre und unter welchen Bedingungen die auch durchgesetzt werden kann. Einige große deutsche Unternehmen scheinen von ihren Lieferanten die Warenübernahme ab Werk zu verlangen und scheinen das offenbar auch durchsetzen zu können. (Kalkulationsschema und dessen Anwendung).
- (e) Angesprochen ist weiterhin das Konzept der Transaktionskosten. Darauf werden Argumente bezogen, die Standardisierungen erklären sollen (Formen von Transaktionskosten)
- (f) Letztlich spielen gleich eine Reihe kultureller, sozialer und politischer Konzepte eine Rolle, um zu erklären, warum die Handelsbedingungen gerade im internationalen Handel zu so großer Bedeutung gelangt sind (außerökonomische Konzepte)

Der ausgewählte Text spricht nur Sachverhalte an, die als Verständnishintergrund die Konzepte b, c und e benötigen bzw. mitgeliefert bekommen müssten. Diese Schemata können bei den Schülern u.E. nicht vorausgesetzt werden. Im Text werden sie nicht entfaltet und nicht konkretisiert – allenfalls zum Punkt E auf der pragmatisch-beispielhaften Ebene ohne Rückbindung an das Konzept. Insofern bleibt dieser Text in Angeboten stecken, die von Schülern absehbar überwiegend als unverständene Eigenschaftszuschreibungen rezipiert werden.

3) Vergleichende Analyse: Ausgangsbeispiel und sonstige Exempel

Viele der anderen Textbeispiele ähneln in Machart und Schwerpunktsetzungen dem gerade betrachteten Text. Die Beispiele sollen kurz durchgegangen werden, um Abweichungen herauszustellen.

Der Text von LI JIUHUI aus dem Jahr 2006 (BH1) umfasst etwa 40 (deutsche) Zeilen und ähnelt dem Ausgangsbeispiel sehr. Auch hier sind die Beispiele für

Transaktionskosten noch die bildhaftesten. Stärker herausgestellt wird, dass die Handelsbedingungen gewachsen sind und Handel fördern und sich laufend weiter ändern (BH1: 607-610; 618-622). Sehr missverständlich wird auch hier das Kalkulationsschema angesprochen, wenn davon die Rede ist, dass bei bestimmten Handelsbedingungen der Verkäufer „mehr Kosten übernehmen müsse“, was suggeriert, dass der Selbstkostenpreis nun insgesamt steige (BH1: 592-594) .

Im Text von ZHANG XIANGXIAN (BH2) aus dem Jahr 2004 werden auf etwa 30 (deutschen) Zeilen inhaltlich deckungsgleiche Akzente gesetzt. Er behandelt eigentlich nur Punkte zu den Begriffen Risiko, Haftung, Kosten, also Inhalte, die mit dem in Punkt c genannten Schema aufgearbeitet werden müssten. Dieses Schema wird aber nicht entfaltet.

Von HE MINGLE stammt der Text aus dem Jahr 2003 (BH4) mit etwa 35 (deutschen) Zeilen. Der Text ist gegenüber den ersten drei inhaltlich nicht neuartig und stellt auch auf die Bedeutung von Risiken, Haftung und Kosten ab, aber er weicht in der Vorgehensweise etwas ab und wirbt stärker um ein Verständnis dafür, dass die Handelsbedingungen Vorteile bringen. Das stellt implizit auf den Schematyp e ab, der aber nicht systematisch entfaltet, sondern durch verallgemeinerte Beispiele illustriert wird. Der Gesichtspunkt wird aber interessant verknüpft mit dem einleitenden Versuch, über eine Reihe rhetorischer Fragen, einige Stationen der logistischen Kette sowie konkrete Praxen und „Missgeschicke“ vorzustellen und das Problem einzuführen, wer nun jeweils wie zum Handeln aufgefordert sei. (BH4: 761-722). Damit wird in den Aspekt b eingeführt. Das Schema wird aber nicht wirklich weiter entfaltet und dient dann zu einem ersten Versuch, verständlich zu machen, warum die angedeutete Fülle von Einzelklärungen durch standardisierte Bedingungen abgelöst wurde (Aspekt e) (BH:733-835). Darüber hinausgehende Erklärungen finden sich aber nicht im Text.

Der Ansatz, der sich im vorstehenden Beispiel andeutet, wird im Text (BH5) von XIAO TIANSHENG aus dem Jahr 2005 (etwa 30 deutsche Zeilen) ausgebaut. Über eine Reihe rhetorischer Fragen wird das Tor zur logistischen und scriptbasierten Ebene des Gegenstands geöffnet (BH5: 825-830). Das Tor wird dann doch nicht benutzt, sondern nur ein Ausblick auf die Ebene der Transaktionskosten genutzt, um an diesen Beispielen die Sinnfälligkeit von standardisierten Vertragsteilen zu zeigen (BH5: 831-839). Obwohl in diese Perspektive sinnvoll eingeführt wird und der Term Transaktionskosten sogar fällt (BH5: 833-834), wird sie letztlich doch nicht ausgebaut. Bemerkenswert ist immerhin, dass die sonst dominierende Perspektive c (Konzepte Risiko, Haftung, Kosten) hier lediglich eingeschachtelt werden (BH5:822, 844-845).

Der mit etwa 15 (deutschen) Zeilen sehr knappe Textauszug aus dem Schulbuch von YAN SIYI (BH6) aus den Jahr 2004 bezeichnet einerseits nur die Relevanz der unerläuterten Begriffe Risiko, Haftung , Kosten (BH6:870) und setzt die Handelsbedingungen mit den Codes gleich (BH6: 871-875). Es folgt eine Argumentation, die ein sachliches Missverständnis behauptet und gerade dadurch erst einzuführen scheint, dass nämlich eine terminologische Gepflogenheit (z.B. von

FOB-Preisen zu sprechen, was ja nur die dem Preis zugrundeliegende Kalkulationsgrundlage kennzeichnen soll) zugleich auf eine begrifflich und materiell erschöpfende Repräsentation einer Ausprägung des Begriffs dieser Handelsbedingung verweise (BH6:874-880). Es ist nicht zu erkennen, wie dieser Text Schülern helfen könnte, sich den Gegenstand zu erschließen.

Bemerkenswert ist demgegenüber der Text von ZHANG QING (BH7) aus dem Jahr 2005; er ist dem zweiten Kapitel des auf 23 Kapitel angelegten Schulbuch ‚*Die Praxis des internationalen Handels*‘ entnommen und enthält etwa 45 (deutsche) Zeilen. Der Text investiert in die Behandlung der Frage, was im internationalen Handel die Probleme sind und warum die Standardisierungen der Handelsbedingungen darauf eine Antwort sein könnten. Dazu werden nach einer kürzeren abstrakteren „Vorbemerkung“ (BH7: 908-909) viele Facetten in der logistischen Kette und in den geschäftlichen Vorgängen angesprochen und mögliche Störungen und Anstrengungen angedeutet (BH7: 915-926). Es ist eine erste Einführung in das logistische Schema (Aspekt b) und in das der Transaktionskosten (Aspekt e). Beide Schemata werden aber nur zunächst nur angedeutet. Lediglich implizit werden dabei die Konzepte Risiko, Haftung und Kosten einbezogen (Aspekt c).

Die Entfaltung der logistischen und skriptgebundenen Schemata wird dann noch einmal ausführlich aufgegriffen und in historischer Brechung bildhafter beschrieben und dann erneut mit der Überlegung verbunden, dass die Verständigung auf Handelsbedingungen Vorteile bringt (BH: 928-951). Es werden die Situationen im internationalen Handel im Mittelalter vorgestellt und es wird gezeigt, wie Ausbau und Rationalisierung im Handel die Vorgänge und Institutionalisierungen effektiver, aber auch komplexer machen und weitere Akteure „produziert“ und einbindet.

Diese historische Linie wird zwar im Text nicht bis in die jetzige Zeit geführt und die unterlegten Schemata werden nicht systematisch entfaltet, es wird aber so viel Kontext erzeugt, dass Schüler an dieser Stelle im Rahmen einer Lernaufgabe eingeladen werden könnten zu versuchen, die gegenwärtig als relevant angenommene logistische Kette, samt geschäftlichen Vorgängen und Akteuren in einer Eigenmodellierung abzubilden und zu erläutern. Diese Eigenmodellierungen könnten dann in ihrer Sinnhaftigkeit, aber auch in ihren Differenzen zur Fremdmodellierung der Incoterms analysiert und interpretiert und mit weiterführenden Fragen verbunden werden. Das wäre eine aufgabendidaktische und insofern eine moderne didaktische Konzeption. Der vorgestellte Text ist hier anschlussfähig. Er scheint – legt man die bisherige Stichprobe zugrunde – zu den wenigen kaufmännischen Schulbüchern zu gehören, die den verschiedenen didaktischen Optionen in der chinesischen Reformdiskussion Rechnung tragen. Er überfordert weder „schwächere“ Schüler, die an ein Verständnis der Geschäftsprozesse herangeführt werden können, noch werden in einer inneren Differenzierung Studierwillige gehindert, in tiefer gehenden Reflexionen die Zusammenhänge stärker theoretisierend zu durchdringen. Eine Verknüpfung beider Linien würde auch der dritten Linien zuarbeiten, den Aufbau von Kompetenzen zu fördern.

Zu dieser Einschätzung kontrastiert völlig der nur wenige Zeilen lange Text (BH8) von TONG HONGXIANG aus dem Jahr 2006 und aus einem Universitätsverlag. Er enthält in lexikalischer Spiegelstrichmanier lediglich unerläuterte Eigenschaftszuschreibungen.

Bei dem Text (BH9) von LIU JINGHUA aus dem Jahr 2007 handelt es sich um eine 2. Auflage. Er entstammt dem ersten des auf 10 Kapitel angelegten Schulbuchs und umfasst etwa 40 (deutsche) Zeilen. Er konzentriert sich auf den Aspekt Risiko, Haftung und Kosten (Schema c) und deutet dabei Verbindungen zur Entstehung der Bedingungen an (BH9:1009-1011). Im Kern versucht der Text einen Zusammenhang herzustellen zwischen verschiedenen Handelsbedingungen und dem Verkaufspreis des Lieferanten, wobei unzulässig eine *lineare* je-desto-Logik nahegelegt wird, die in bestimmter Weise codierte Verträge mit bestimmten Lieferantenpreisen fest verbindet. Die tatsächlichen Akteure, Vorgänge und Marktverhältnisse werden nicht in den Blick genommen. Die Gefahr, fehlerhafte Schlüsse auf die Gesamtkosten des Käufers zu ziehen entstehen vor allem auch dadurch, dass sie nicht zu dessen Selbstkostenpreis in Beziehung gesetzt werden, dass also das Kalkulationsschema (Aspekt d) ausgeklammert wird.

Der Text von LIN XIAOXIAN (BH10) aus dem Jahr 2007 entstammt dem Eingangskapitel des auf 22 Kapitel angelegten Schulbuchs *„Die Praxis des internationalen Handels“* und umfasst etwa 40 (deutsche) Zeilen. Es handelt sich um den Buchanfang. Es fällt zunächst einmal auf, dass eingangs versucht wird, in das den Handelsbedingungen zugrundeliegende Problem einzuführen. Der Eingangsabschnitt beschreibt recht vorstellbar denkbare Schwierigkeiten und Störungen im internationalen Handel und versucht zu zeigen, dass die Probleme größer sind als im Binnenhandel (BH10:1061-1070). Angesprochen sind hier das Schema zur Logistik und zur geschäftlichen Abwicklung (Aspekt b).

Diese Linie wird dann aber aufgegeben: Es werden zwar noch fünf Fragestellungen nachgeführt und aufgelistet, die sich allerdings nicht argumentativ „zwingend“ aus der Exposition ergeben (BH10:1072-1080) und es wird nahegelegt, dass die Handelsbedingungen die Lösung der Schwierigkeiten bedeuten (BH10:1083-1085), aber es wird dann erstens begrifflich nicht geklärt, was die Handelsbedingungen nun sind. Zweitens wird in die starre je-desto-Logik der Verknüpfung von Lieferantenpreis und Codierung von Bedingungen eingeführt (BH10:1086-1094), die in ähnlicher Form schon im Beispiel BH9 kritisiert wurde und nicht durch ein umfassenderes Kalkulationsschema und situativen Kontext unterlegt wurde. Insofern ist ein didaktisch zunächst sinnvoller Zugriff auf den Gegenstand letztlich durch Rückgriffe auf konventionelle Strategien weitgehend entwertet worden.

Das letzte Beispiel der Stichprobe (BH11) stammt von YAO XINCHAO aus dem 2007 verfassten Schulbuch, das mit 513 Seiten und 31 Kapiteln ungewöhnlich umfangreich ist. Auch der Textauszug aus dem 5. Kapitel ist mit etwa 75 (deutschen) Zeilen deutlich länger als die Vergleichstexte. Der Text ist didaktisch gesehen in gewisser Weise „gut gemeint“, aber eben deshalb nicht „gut“. Einerseits beginnt er zwar mit einer Reihe von

Aussagen, die wohl subjektive Vorstellungen aktivieren sollen (BH11: 1121-1125), aber sie liegen auf ganz verschiedenen Ebenen beziehungsweise wären mit sehr unterschiedlichen kognitiven Schemata zu bearbeiten, so dass der Text eher irritierend ist: Angesprochen werden im allerersten Satz Aspekte der Historie (BH11:1121), der Preisbildung (vermutlich: Lieferantenpreis) (BH: 1122), des Handwerklich-Praktischen (Lieferanschrift u.ä.) (BH: 1123), von Risiko, Haftung, Kosten (BH:1123-1125) und des Terminologischen in den Codes der verschiedenen Incoterms (BH:1124-1125).

Diese Patchwork-Argumentation setzt sich fort und durchzieht den gesamten Text. Der zweite und dritte Satz (mithin der zweite Absatz) lauten z.B.:

„Im internationalen Handelsvertrag können die Handelsbedingungen mit anderen allgemeinen Fragen zusammen formuliert werden, zum Beispiel: PerM/TUSD500CIFNewYorkINCOTERMS2000. Die Handelsbedingungen schließen die Preise und die Geschäftsbedingungen ein, so bezeichnen einige Leute die Handelsbedingungen als die "Preisbedingungen" oder "Terms of Trade", sowie "FOB-Preise" oder "FOB-Bedingungen".“ (BH11: 1127-1132).

Der Absatz enthält eine Konfusion diverser Konzepte. Unklar sind am Satzbeginn noch das Verhältnis von Handelsvertrag und Handelsbedingungen und der Text klärt darüber auch nicht auf. Unklar ist überhaupt noch, was Handelsbedingungen sind und in den Begriff wird auch nicht investiert. Der Begriff wird aber fahrlässig erneut mit terminologischen Aspekten vermengt. Der rein terminologische Gesichtspunkt mündet in eine kryptische Ziffernfolge ein, die dem Text vermutlich den Anstrich von Praxisnähe geben soll, die in ihrer Unerklärtheit und Fehlplatzierung aber abschreckend wirken dürfte. Nach einem vagen Hinweis auf irgendwelche Preise und irgendwelche Geschäftsbedingungen, die in unerklärter Weise in den Handelsbedingungen enthalten sein sollen, wird wieder zur terminologischen Ebene gewechselt, indem andere Bezeichnungen für synonym und materiell gleichwertig erklärt werden. Im ersten Fall ist der Zugewinn einer Neubezeichnung nicht erkennbar, in den drei anderen Fällen ist es sachlich falsch. Der FOB-Preis ist weder Repräsentant „der“ allgemeinen Handelsbedingungen oder „der“ Preisbedingungen im allgemeinen, noch sind FOB-Preise identisch mit FOB-Bedingungen – einmal ganz abgesehen davon, dass Schüler bis zu diesem Zeitpunkt nicht kennen gelernt haben, was FOB ist. Ungeklärt wird auch der Ausdruck Terms of Trade eingeführt. Nur: der hat hier gar nichts zu suchen, weil er begrifflich in der Ökonomik ganz anders belegt ist. Er setzt die gewichteten Preise ausgesuchter Warenkörbe zweier Länder ins Verhältnis und gehört insofern in den Kontext der Wechselkurs- oder Kaufkraftermittlungen⁴⁴.

Der Text wird nachfolgend etwas durchsichtiger und konsistenter, weil bestimmte Perspektiven konsequenter eingehalten werden, und er versucht dabei auch einige der Missverständnisse auszuräumen, die er selber geschaffen hat. Er setzt sich zunächst in

⁴⁴ „Die Terms of Trade sind eine volkswirtschaftliche Maßzahl für das Austauschverhältnis zwischen den exportierten und den importierten Gütern eines Landes, die zugleich den Preis von international gehandelten Gütern auf dem Weltmarkt angibt. Dabei wird ein repräsentativer Warenkorb zu Grunde gelegt. Mit dem Begriff Terms of Trade wird oft der reale Wechselkurs bezeichnet.“ http://de.wikipedia.org/wiki/Terms_of_Trade

der Weise fort, dass Fragen der Sinnhaftigkeit von Handelsbedingungen (Transaktionskostenschema, Aspekt e) mit praktischen Fragen der Geschäftsabwicklung und Störung (Aspekt b) verknüpft werden (BH11: 1134-1146). Eher implizit, jedenfalls unerklärt werden die Konzepte Risiko, Haftung und Kosten (Aspekt c) in der auch für die anderen Schulbücher typischen Unschärfe und terminologischen Unklarheit eingeführt und über das nur angedeutete Stufungs- bzw. Kettenglieder-Schema des logistischen Prozesses (Aspekt b) mit Preisbildungsfragen verknüpft (BH11:1150-1167). Dieser preisliche Aspekt wird – wie schon in den anderen Büchern – eher in mechanischer je-desto-Form unzulässig linearisiert und suggeriert u.a. aufgrund der unscharfen Verwendung der Terme Kosten, Preise usw., dass der Selbstkostenpreis des Käufers steigt, wenn der Lieferpreis des Anbieters aufgrund der Übernahme weiterer Aufgaben und Haftungen sich erhöht. Auch hier ist die Überlegung nicht in ein umfassendes Kalkulationsschema (Aspekt d) oder Analysen des jeweiligen Marktes eingebunden.

Der nachfolgende Text ist wesentlich institutionenkundlich-berichtend angelegt, indem er der Etablierung und Weiterentwicklung der Handelsbedingungen historisch etwas nachgeht und dabei terminologische Abkürzungen ansatzweise erläutert (BH11: 1169-1176) (ansatzweise Gesichtspunkt f). Der Berichtstil macht diesen Teil zum verständlichsten im gesamten Textbeispiel. Auch werden noch einmal Gründe dafür systematischer gebündelt, die den praktischen Erfolg der Handelsbedingungen erklären können (BH11: 1178-1198) (Aspekt e).

Der Text leistet eigentlich nur unter den beiden letztgenannten Gesichtspunkten einen sinnvollen Beitrag. Man kann ihn als Einführung in die Geschichte der Handelsbedingungen und der Gründe ihres Erfolgs lesen und könnte von hier aus weiterführende Lernschritte identifizieren.

4) Zusammenfassung des allgemeinen Einschätzung und des allgemeinen Vergleichs

Die Beschäftigung mit den Beispielen in der gewählten Stichprobe zeigt, dass sich die Stärken, aber auch die Probleme der einzelnen Texte stark daraus erklären lässt, wie sie mit den sachlich (wie kognitiv) involvierten Schemata umgehen. Das betrifft die Frage, welche überhaupt einbezogen werden, in welcher Ausführlichkeit und Genauigkeit sie entfaltet werden, wie die Behandlung sequenziert wird, wenn mehrere Aspekte bzw. Schemata berücksichtigt werden und wie die verschiedenen Linien dann aufeinander bezogen werden.

Es hat sich gezeigt, dass fast alle Texte darunter leiden, dass die einem eingeführten Aspekt zugrundeliegende begriffliche Struktur immer eher angedeutet als expliziert und herausgearbeitet wird. Die Lückenhaftigkeit und Vagheit der angedeuteten Struktur bewirken aber, dass die in den Argumenten verwendeten Behauptungen untereinander unverbunden bleiben, so dass der Leser, der mit dem Gegenstand (noch) nicht vertraut ist, nur der Eindruck bleibt, dass hier klassifikatorisch argumentiert werden, indem

einem Sachverhalt additiv Eigenschaften zugeschrieben werden. Man ist dann unversehens wieder bei den „hat-die Eigenschaft“- und „ist-ein“-Ordnungen. Dieser Gefahr entgeht am stärksten der Text BH7, in dem ein Schema die Gesamtargumentation strukturiert und den Bezug zu anderen Aspekten anbahnt. Im Ansatz findet man es auch im Beispiel BH11 – allerdings nur im Schlussteil nachdem das Vorausgegangene (insbesondere in den Eingangsabsätzen) eher desaströs anmutet. Auf einem Weg zu zentrierter Argumentation kann man auch noch den ersten Teil im Beispiel BH10 sehen, der sich um den Aufbau von Vorstellungen und Problemwahrnehmungen bemüht.

In allen Texten werden mehrere Aspekte angesprochen und es wird mehr oder weniger deutlich versucht, einige von ihnen auch zu verschränken. Das überzeugt i.d.R. schon aus den vorstehend genannten Gründen nicht recht: Wenn die jeweils involvierten Schemata diffus bleiben, müssen auch die Bezüge zwischen ihnen vage oder unausgesprochen sein. Gleichwohl versuchen die Texte, bestimmte Zusammenhänge mit dicken Stiften zu zeichnen. Das misslingt durchgängig am auffälligsten bei dem Versuch, die Stufungen der logistischen Kette, die auch den Stufungen der einzelnen Typen bzw. Kodifizierungen von Handelsbedingungen unterlegt sind, mit den Preisbildungen in jeder dieser Stufungen zu verbinden und das dann auch noch aus der stets unspezifizierten Trinität von Risiko, Haftung und Kosten nachvollziehbar zu erklären. Es wird eine Linearität und Wirksamkeit Mechanik suggeriert, die offenbart, dass das ganze Problem im Grunde weder als Anwendungsfall kaufmännischen Denkens und Handelns angesehen wird, noch dass Aspekte wie Marktmacht, fehlen wirksamer Märkte usw. eine Rolle spielen könnte. Zu dieser Einschätzung passt, dass die Sprachoberflächen so gehalten sind, dass wegen der durchgängigen Abwesenheit eines umfassenderen Kalkulationsmodells die Vermutung genährt wird, dass die Wahl verschieden kodifizierter Handelsbedingungen automatisch zu veränderten Selbstkostenpreisen des Käufers führen müssen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Autoren überwiegend keinen Weg gefunden haben, mit der Vielfalt der Aspekte und der enthaltenen Komplexität ausdifferenzierend und verknüpfend umzugehen. Unbeschadet diverser Versuche, zu Anschaulichkeit zu kommen, bewirkt der Verzicht auf die Klärung der involvierten begrifflichen Strukturen, dass die Texte doch wieder Anwendungen didaktischer Reduktion geworden sind und in Eigenschaftszuschreibungen stecken bleiben..

Auch hier kann man die Texte daraufhin prüfen, welche Eigenschaftsverknüpfungen ihnen dadurch erwachsen, dass die für das Verstehen erforderlichen Schemata unzureichend entfaltet werden. Die nachfolgende Tabelle 3. macht die in den Fließtexten nicht immer sofort erkennbaren Verknüpfungen beispielhaft deutlich.

Ausblick

An zwei sehr unterschiedlichen Begriffen ist überprüft worden, wie sie in ausgewählten Schulbüchern behandelt werden. Der eine Begriff - Organisation - ist dadurch gekennzeichnet, dass er von Haus aus sehr komplex ist und dass er in der Disziplin unterschiedliche Ausdeutungen erfährt, weil sich daran jeweils unterschiedliche Forschungsperspektiven festmachen. Dabei ist bezeichnend, dass sich das Gewicht der einzelnen Forschungsperspektiven im Laufe der Zeit verschoben hat. Dabei hat die klassische Vorstellung an Bedeutung eingebüßt.

Diese Bedeutungsverschiebung wird in den Lehrmitteln nicht rezipiert. Fast alle Darstellungen konzentrieren sich auf das klassische Verständnis. Da wo neue Perspektiven berührt werden, wird der Gesichtspunkt nicht systematisch und konzeptionell entfaltet.

Gravierender ist, dass auch das begriffliche Konzept, auf dessen Darstellung sich die Schulbücher konzentrieren, nicht überzeugend behandelt wird. Um die Bedeutung der Begriffsinhalte erfassen zu können, wäre es wichtig, die inneren Zusammenhänge zwischen den als wichtig herausgestellten Gesichtspunkten herauszuarbeiten. Das heißt, es müsste eine Repräsentation dieser Zusammenhänge erkennbar sein und es müsste einen plausiblen Plan geben, wie die Gleichzeitigkeit der Zusammenhänge in ein Nacheinander der Argumente überführt wird. Beides lassen die Bücher vermissen.

Das ist gravierend, weil die benannten Gesichtspunkte nun mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen und den Begriff lediglich additiv-klassifikatorisch strukturieren. Damit werden Schülern keine Chancen genommen, Lernstrategien zu nutzen, die sich auf elaborierendes und inferentielles Denken stützen. Sie werden auf die Verwendung bloß memorierender Lernstrategien verwiesen. Das ist unter dem Anspruch, es Schülern zu ermöglichen, sich verständig Weltwissen aufzubauen, das in das Vorwissen sinnvoll integriert ist, nicht akzeptabel.

Auf ein ähnliches Ergebnis läuft die Analyse des zweiten Beispiels hinaus. Hier wird ein Begriff herangezogen - Handelsbedingungen - , der zwar weniger komplex ist als der Begriff der Organisation und auch nur mäßigem Bedeutungswandel unterliegt, der aber dadurch interessant ist, dass sein Verständnis darauf zurückgeführt werden kann, dass im Verständnis- und Explikationszusammenhang ein ganzer Satz „kleiner“ kognitiver Schemata zu berücksichtigen ist, die sinnvoll aufeinander bezogen werden müssen. Unterlässt man das, entfaltet man also die implizierten Schemata nicht und verknüpft sie auch nicht, läuft man Gefahr, den Begriff mit dem Term zu verwechseln oder ihn mit den Kodifizierungen zu verwechseln, die den Begriff zeitbezogen mit möglichen Operationalisierungen ausstatten.

Die Analyse hat gezeigt, dass viele Texte dieses Problem nicht sehen und nicht lösen. Sie konzentrieren sich in der Regel darauf, mit den Texten eines der Schemata besonders anzusprechen. Da bei dem zudem wiederum der innere Zusammenhang zwischen den genannten Merkmalen unzureichend entfaltet wird, münden die

Darstellungen in ihrer inneren Struktur auch hier bei additiv-klassifikatorischen Strukturierungen. Die sind auch hier aus den gleichen Gründen inakzeptabel wie beim ersten Beispiel.

Buchnummer	Subjekt	Prädikat	Objekt (Merkmale)	Ausdifferenzierungen
BH1	Handelsbedingungen	ist	Einen kurzen Begriff oder z.B. eine Abkürzung beziehender Fachterminus. (z.B. FOB: <i>Free on Board</i>) (analog Verknüpfung zu errichten)	1) Preisbildung der Handelsgüter zu zeigen 2) Pflichten, Kosten und Risiken der Handelsparteien zu gliedern
BH2	Handelsbedingungen	ist	eine Abkürzung beziehender Fachterminus (mit Clusterstrukturen) (analog Verknüpfung zu errichten)	ähnlich wie 1
BH3	Handelsbedingungen	ist	eine Abkürzung beziehender Fachterminus (mit Clusterstrukturen) (analog Verknüpfung zu errichten)	ähnlich wie 1
BH4	Handelsbedingungen	ist	eine Abkürzung beziehender Fachterminus (mit Clusterstrukturen) (analog Verknüpfung zu errichten)	ähnlich wie 1
BH5	Handelsbedingungen	ist	ähnlich wie 1	1) Wie 1 2) ähnlich wie 1 3) den Lieferort der Waren zu zeigen
BH6	Handelsbedingungen	ist	eine Abkürzung beziehender Fachterminus (mit Clusterstrukturen) (analog Verknüpfung zu errichten)	ähnlich wie 1
BH7	Handelsbedingungen	ist	ähnlich wie 1	ähnlich wie 1
BH8	Handelsbedingungen	ist	ähnlich wie 1	Wie 1
BH9	Handelsbedingungen	ist	ähnlich wie 1	ähnlich wie 4
BH10	Handelsbedingungen	zeigt	- Lieferbedingungen - Warenpreisbildung	- Wo und in welcher Weise fertigen die Verkäufer die Lieferung ab? - Wann wird das Risiko aus der Warenbeschädigung oder dem Warenverlust von Verkäufer zu Käufer umgesetzt? - Wer soll die Formalitäten von Güterverkehr, Güterversicherung und Güterdurchreise abfertigen? - Wer soll die Kosten für die Behandlung der oben genannten Gegenstände übernehmen? - Welche Belege müssen von Käufer und Verkäufer übertragen werden?
BH11	Handelsbedingungen	zeigt	ähnlich wie 10	-Die Entstehung der Handelsbedingungen - Klassifizierung der Handelsbedingungen

Tabelle 4: Eigenschaftsverknüpfungen der Begriffe „Handelsbedingungen“ in ausgewählten Texten.

Begriffsinhalte erfassen zu können, wäre es wichtig, die inneren Zusammenhänge zwischen den als wichtig herausgestellten Gesichtspunkten herauszuarbeiten. Das heißt, es müsste eine Repräsentation dieser Zusammenhänge erkennbar sein und es müsste einen plausiblen Plan geben, wie die Gleichzeitigkeit der Zusammenhänge in ein Nacheinander der Argumente überführt wird. Beides lassen die Bücher vermissen.

Das ist gravierend, weil die benannten Gesichtspunkte nun mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen und den Begriff lediglich additiv-klassifikatorisch strukturieren. Damit werden Schülern keine Chancen genommen, Lernstrategien zu nutzen, die sich auf elaborierendes und inferentielles Denken stützen. Sie werden auf die Verwendung bloß memorierender Lernstrategien verwiesen. Das ist unter dem Anspruch, es Schülern zu ermöglichen, sich verständig Weltwissen aufzubauen, das in das Vorwissen sinnvoll integriert ist, nicht akzeptabel.

Auf ein ähnliches Ergebnis läuft die Analyse des zweiten Beispiels hinaus. Hier wird ein Begriff herangezogen - Handelsbedingungen - , der zwar weniger komplex ist als der Begriff der Organisation und auch nur mäßigem Bedeutungswandel unterliegt, der aber dadurch interessant ist, dass sein Verständnis darauf zurückgeführt werden kann, dass im Verständnis- und Explikationszusammenhang ein ganzer Satz „kleiner“ kognitiver Schemata zu berücksichtigen ist, die sinnvoll aufeinander bezogen werden müssen. Unterlässt man das, entfaltet man also die implizierten Schemata nicht und verknüpft sie auch nicht, läuft man Gefahr, den Begriff mit dem Term zu verwechseln oder ihn mit den Kodifizierungen zu verwechseln, die den Begriff zeitbezogen mit möglichen Operationalisierungen ausstatten.

Die Analyse hat gezeigt, dass viele Texte dieses Problem nicht sehen und nicht lösen. Sie konzentrieren sich in der Regel darauf, mit den Texten eines der Schemata besonders anzusprechen. Da bei dem zudem wiederum der innere Zusammenhang zwischen den genannten Merkmalen unzureichend entfaltet wird, münden die Darstellungen in ihrer inneren Struktur auch hier bei additiv-klassifikatorischen Strukturierungen. Die sind auch hier aus den gleichen Gründen inakzeptabel wie beim ersten Beispiel.

Nur wenige Texte zeigen Ansätze, die im Verständnisprozess benötigten Schemata zu entfalten, zu kultivieren und mit Brücken zu weiteren begrifflichen Konzepten auszustatten. Aber es zeigen sich vereinzelt didaktisch interessante Schritte in diese Richtung. Auch nur selten stößt man auf Versuche, in den Texten Sachverhalte so zu problematisieren, dass „Textverstehen als angeleitetes Denken“ (BALLSTEADT 1996) in Erscheinung tritt.

Die Befunde sind insgesamt gravierend. Begriffe spielen in unserem Denken eine zentrale Rolle. Begriffen kommt besonders dann eine Schlüsselrolle zu, wenn Wissen erworben werden soll, das nicht dem Alltagsdenken entspringt. Bilden Schüler hier unscharfe oder fehlerhafte Repräsentationen, ist ihnen das disziplinäre Denken ganz oder teilweise verbaut. Nimmt man die ausgewählten Bücher hier zum Maßstab, muss

an dieser Stelle künftig didaktisch viel getan werden. Es kann dabei kein Trost sein, dass das auch in den kaufmännischen Schulbüchern, die in Deutschland anzutreffen sind, ein zentraler Schwachpunkt zu sein scheint und die etwas anti-wissenschaftliche Attitüde, die sich mit dem Lernfeldansatz gegenwärtig verbindet, nicht hilfreich scheint, dieses Problem zu lösen.

6.2 Modellbezogene Analyse ausgewählter Schulbücher der Wirtschaftslehre

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Gestaltung und Probleme der gegenwärtigen kaufmännischen Schulbücher zu betrachten. „Ideale ökonomische Modelle“ erweisen sich als ein wesentlicher Bestandteil der wirtschaftlichen Schulbücher. Sie sind auch in der Wirtschaftswissenschaft von zentraler Bedeutung. Sie sind didaktisch schwierig zu fassen und für Schüler nur schwer verständlich zu machen und mit einer nutzbringenden Perspektive zu versehen. In den Analysen zu deutschen Schulbüchern werden immer wieder schwerwiegende Einwände gegen die Art der Behandlung dieser Konstrukte in den Büchern erhoben (vgl. STRECHA; GERDSMEIER 1992, GERDSMEIER 1990, 1998). All das sind Gründe, diesen Gegenstand auch in chinesischen Schulbüchern zu analysieren.

Wenn man sich die heute dominierende Ausgestaltung des ökonomischen Denkens, die neoklassische Ökonomik, beispielsweise auf der Ebene der Lehrbuchökonomik anschaut, stellt man fest, dass sogenannte ideale Modelle zu ökonomischen Gegenständen in ihnen eine große Rolle spielen. Das gilt seit Einführung der sozialistischen Marktwirtschaft auch für die chinesischen Publikationen: Tatsächlich versuchen die gegenwärtigen chinesischen Lehrbuchautoren gerne mit Hilfe derartiger idealer Modelle, die sie aus der „international dominierenden Ökonomik“ übernommen haben, ‚wirtschaftliche Gesetzmäßigkeiten‘, ‚reale Vorgänge und Situationen‘ zu beschreiben und zu erklären.

Diese enge Beziehung, die zwischen Modellen und empirisch beschreibbarer Realität hergestellt wird, ist nicht unproblematisch und muss nachfolgend zumindest in einigen grundlegenden Punkten diskutiert werden.

Das ist vor allem deshalb erforderlich, weil die in den universitären Lehrbüchern anzutreffenden Repräsentationen ökonomischen Denkens auf die Machart wirtschaftlicher Schulbücher durchschlagen. Da sich die Autoren von Schulbüchern an den Werken der universitären Lehrbuchökonomik häufig zu orientieren scheinen und sie ihre Darstellungen unter der Prämisse erstellen, dass die Leser ihrer Bücher weniger vorgebildet und weniger bildsam seien als Studierende, stößt man immer wieder auf das Bemühen, Darstellungen ganz besonders zu „didaktisieren“. So kann es nicht verwundern, dass man auf Darstellungen stoßen kann, die bestrebt scheinen, Modelle noch einfacher, deren Illustrationen noch einprägsamer und die Belege der Weltdeutungskapazität noch schlagkräftiger zu machen als das manchmal schon in den universitären Lehrwerken angelegt ist.

Das ist der zweite Grund, warum die Behandlung idealer ökonomischer Modelle in Schulbüchern genauer betrachtet werden soll. Wenn die Annahme stimmt, dass diese Modelle nur eine „gebrochene“ und instrumentell eingeengte Beziehung zur Realität haben sollten, dann ist zu fragen, wie diese Beziehung in den Schulbüchern thematisiert

wird und ob die eben skizzierte Didaktisierungstendenz begründet und akzeptabel ist. Und es ist dann natürlich von Interesse, was man in den Büchern tatsächlich vorfindet.

Zunächst ist aber die Hauptannahme zu diskutieren, dass nämlich die idealen Modelle der Ökonomik sich faktisch in einem prognostisch relevanten Sinne nicht empirisch gehaltvoll interpretieren lassen, was ja das zentrale Prüfkriterium für den Gehalt einer Theorie oder auch bloß einer Hypothese ist, wenn man die Anforderungen des kritischen Rationalismus eines POPPER (2002¹⁰) zugrunde legt, auf den sich die meisten der neoklassisch arbeitenden Ökonomen berufen. Wenn das so ist, lohnt es zu fragen, warum Ökonomen diese Modelle entwickelt haben und warum sie an ihnen festhalten. (vgl. EICHHORN. 1979) Und weiter: Können diese idealen Modelle den Schülern helfen, die reale wirtschaftliche Welt zu verstehen? Oder können diese idealen Modelle und ihre entsprechende Darstellungsweise in den Lehrbüchern die Lehrer unterstützen, einen modernen Unterricht zu konzipieren, so dass dadurch die Kernkompetenzen der Schüler erhöht werden. Oder: Wie müssen diese Modelle unterrichtlich behandelt werden, damit es für Schüler gewinnbringend sein kann?

Wenn zu diesen Fragen Einschätzungen gewonnen worden sind, liegen zugleich Prüfsteine vor, die zur Analyse der ausgewählten Schulbuchtexte verwendet werden können.

6.2.1 Definition und Funktion des Modells

Über den Begriff des Modells gibt es viele verschiedene Definitionen. Und tatsächlich gibt es sehr viele unterschiedliche Arten von Modellen. Nur eine Art – die idealen Modelle – sollen uns hier interessieren. Insofern muss man sich hier eigentlich auch nicht allgemeiner mit *Modellen an sich* beschäftigen. Wenn doch zwei, drei Sätze darüber verloren werden, dann deshalb, weil in Diskussionen, in denen das Prekäre der idealen Modelle herausgestellt wird, nicht selten Einwände kommen, die sich auf ganz andere Modellarten beziehen und den Wert dieser ganz anders gearteten Modelle als Widerlegung der Kritik an den idealen Modelle zu instrumentalisieren versuchen.

Wenn nicht ohnehin das pauschale Totschlagargument kommt, dass wir doch ohnehin überall mit Modellen operieren, was richtig ist, aber nicht belegt, dass ein jedes Modell akzeptabel ist, wird exemplarisch argumentiert. Ein beliebtes Beispiel ist die Landkarte. Sie ist ganz offensichtlich nicht die Erdoberfläche selber, sondern eine spezifische Repräsentation davon, eben ein geografisches Modell. Nur: Dieses Modell beruht erstens auf erfahrungswissenschaftlichen Sätzen (Beobachtungssätzen) der Beschreibung von geografischer Wirklichkeit, also auf prinzipiell falsifizierbaren Aussagen, die derartigen Überprüfungen bislang faktisch standgehalten haben. Es beruht zweitens auf spezifischen Übersetzungsregeln. Sie besagen, welche Beobachtungssätze in welcher Form im Modell repräsentiert werden sollen. Hinter der Entscheidung, welche Beobachtungssätze ausgewählt werden sollen, steckt ein spezifisches Modellierungsinteresse: Es entstehen eben Straßenkarten, Klimakarten, sozialgeografische Karten, physische Karten usw.

Für ideale Modelle ist es demgegenüber charakteristisch, dass diese beiden Eigenschaften nicht erfüllt sind bzw. keine Rolle bei der Modellbildung spielen (was ja gerade den Ausdruck „ideale“ Modelle charakterisiert). Sie beruhen nicht auf empirisch belastbaren Beobachtungssätzen. (Die Frage der Übersetzungsregeln erübrigt sich dann.)

Ganz im Gegenteil: Sie formulieren über Menschen und Objekte außerwirkliche Annahmen, eigentlich alles, was sie im Modell zur Prämisse erheben, ist empirisch abwegig. Nehmen wir das zentralste Modell dieser neoklassischen Denkfigur, das Modell der vollständigen Konkurrenz: Menschen handeln rational, umfassend (oder in formalisiert eingeschränkter Form) informiert, logisch stringent, optimierend (im Hinblick auf den subjektiven Nutzen bzw. den Gewinn der Wirtschaftseinheit), passen ihre Pläne friktionslos an Datenänderungen an, synchronisieren ihr Handeln in Perioden, antizipieren korrekt das Handeln aller anderen Marktteilnehmer, haben keine Präferenzen für bestimmte Produkte, für Marktpartner, für Orte des Warentauschs usw., die Objekte sind beliebig teilbar (und dennoch komplette Repräsentanten des Ganzen und dessen Nutzen [ein 1 millionstel Auto ist noch ein komplettes Auto und gewährt dem Nutzer 1 millionstel Nutzung aller Funktionen dieses Autos und dabei einen positiv bewerteten Nutzen.]) usw.

Diese beiden Formen zu Modellieren schöpfen das Spektrum des Möglichen bei weitem nicht aus. ZSCHOCKE (1995) unterscheidet nicht weniger als 50 nach Machart und Funktion verschiedene Modellarten. Ein Modell kann ein tatsächlicher, sprachlicher und abstrakter Gegenstand sein, z. B. ähnliche konkrete Gegenstände, ein Kurvenbild, ein Experimentalkonzept, ein ideales Denkergebnis, ein mathematisches Gleichungssystem etc..

All ihnen liegt aber auch etwas Gemeinsames zugrunde, das STACHOWIAK (1973) in seiner Theorie des Modells herausgestellt hat. Es findet in allen Modellen drei Aspekte gegeben: einen spezifischen Realitätsbezug, einen Ausblendungsaspekt, denn das Modell verzichtet gezielt auf eine Fülle von Bezügen zur Realität, und einen pragmatischen Aspekt, der über den Zweck informiert, wozu das Modell überhaupt dienen soll und was man von ihm erwartet.

Selbst die idealen Modelle in der Ökonomik haben noch Realitätsbezüge. Nehmen wir nochmals das Modell der vollständigen Konkurrenz, das geradezu als Paradigma des neoklassischen Denkstils gelten kann, dann stoßen wir dort auf Anbieter, Nachfrager, Konkurrenten, Güter, Preise, Nutzen, Kosten, Gewinne usw. Die Idealisierung beginnt eher damit, wie diese Subjekte und Objekte beschrieben werden bzw. welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden und mit welcher Eigenschaft die Welt ausgestattet wird, in der man sie agieren lässt.

Dieser Dualismus von „Realitätsbezug“ und „weltfremder Idealisierung“ stellt Wirtschaftsdidaktiker regelmäßig vor große Probleme: Welche Seite sollen sie für Lerner besonders hervorheben, um ihnen einen Zugang zu verschaffen, die

„weltzugewandte Seite“ oder den Aspekt des Logisch-Kalkülhaften? Was immer sie machen, sie laufen Gefahr, der Sache nicht gerecht zu werden.

Diese Probleme wiederholen sich auf der Ebene der Implikationen dieser Modelle, also auf der Ebene der Ableitungen, Schlüsse, postulierten und logisch schlüssigen Gesetzmäßigkeiten, um dererwillen die Modelle geschaffen worden sind. Alle diese logischen Deduktionen können zunächst einmal nur modellinterne Gültigkeit beanspruchen. Gleichwohl finden wir in der Ökonomik – zulässig oder auch nicht – Übertragungen in „die Wirklichkeit“, wird mit Verweis auf sie „Wirklichkeit geschaffen“, wenn z.B. Marktverfassungen erlassen werden, oder sogar in ideologischer Absicht eine ganz „spezifisch ausgeformte Wirklichkeit“ mit Rückgriff auf sie gerechtfertigt. Wir begegnen aber auch Versuche, die Realitätsbezüge sehr elaboriert und indirekt herzustellen. Man denke hier beispielhaft daran, dass es Praxen gibt, die Modelle lediglich heuristisch zu nutzen, um erst im konkreten Einzelfall dann spezifisch formulierte Erklärungen oder Vermutungen zu gewinnen. Oder man nutzt diese Modelle und ihre Implikationen bei der Beschäftigung mit konkreten Situationen lediglich als einen mögliche Vergleichsmaßstab, der die Analyse erleichtern und anregen soll usw. – Die Spannbreite der Praxen im Umgang mit den idealen Modellen und ihren Implikationen ist offenkundig sehr groß. Sie reichen von der rein logischen, modellinternen Beschränkung über heuristische und komparative Verwendungen bis hin zum ideologischen Einsatz. Was davon soll didaktisch im Zentrum stehen? Wie viel Verständnis muss aufgebaut werden, um mehrere dieser Verwendungen zu verstehen? Welche didaktischen Wege sind dann hilfreich bzw. kontraproduktiv?

Tendenziell wird man sagen können, dass ein differenzierter Umgang der Lerner mit den Modellen und ihren Möglichkeiten und Grenzen ein tiefes Verständnis der Modelleigenschaften und ihrer faktischen wie fehlenden Bezüge zur Realität voraussetzen. Und zu diesem Verständnis gehört dann wohl auch, warum Ökonomen überhaupt diese idealen Modellierungen bevorzugen. Diese Frage soll nachfolgend zumindest kurz angesprochen werden.

Rückblick auf die Entstehung des wirtschaftlichen „idealen Modells“

Es ist tatsächlich erstaunlich, dass die idealen Modelle im ökonomischen Denken heute eine so große Rolle spielen. Es sah lange Zeit überhaupt nicht danach aus. Über mehr als 100 Jahre, in denen die Ökonomik parallel zur Industrialisierung ihren Aufschwung erfuhr und Strömungen wie die klassische Ökonomik, die Historischen Schulen, die subjektive Wertlehre, den Kathedersozialismus u.ä. in Europa in sich entfaltete, spielten ideale Modellierungen und Mathematisierungen von Modellen, ja Modelle insgesamt keine oder nur eine untergeordnete Rolle. In den Dogmengeschichten wird zwar auf die Leistungen eines COURNOT, eines GOSSSEN oder eines v. THÜNEN mit ihren frühen Modellierungen und Mathematisierungen hingewiesen, aber das sind Blicke von heute auf Leistungen von damals, die heute als Pionierleistungen gerühmt werden, die aber faktisch von den Zeitgenossen weitgehend ignoriert wurden. Selbst die Arbeiten eines RICARDO, die noch gar nicht mathematisiert waren, die aber aufgrund ihrer

Modellierungen und deduktiven Argumentationsweise auffielen, wurden zunächst einmal nicht stilbildend.

Man betrieb eben „politische Ökonomie“, eine Gemengelage aus Volkswirtschaftslehre, Politikwissenschaft, Kameralwissenschaft mit Einlagerungen von Disziplinen, die es so noch gar nicht gab und die sich im 19. Jahrhundert erst herausbildeten: Soziologie und Psychologie. Und während die Soziologie, die Politikwissenschaft usw. methodologisch einem sozialwissenschaftlichen Programm bis heute überwiegend verpflichtet blieben, ist die Ökonomik seit gut 100 Jahren ausgeschert – zunächst die Volkswirtschaftslehre, dann auch das, was allmählich Betriebswirtschaftslehre genannt wurde. (vgl. zu dieser dogmengeschichtlichen Einschätzung GERDSMEIER 1990: 81)

Dass die Ökonomik aus dem sozialwissenschaftlichen Verbund ausscherte, lag an dem Ende des 19. Jahrhunderts erkennbaren Misserfolg, den politischen Erfolg, eine liberal inspirierte Wirtschaftsverfassung begründet zu haben und zu rechtfertigen, auf der Ebene der Ansprüche, die sie an eine erfolgreiche Disziplin stellte, zu wiederholen. Der Gegenstand erwies sich als ungemein komplex und man tat sich schwer, die Geschehnisse in ihm zu erklären. Man hatte so viele Variablen zu berücksichtigen, deren Verknüpfungen teils unklar oder nicht konstant und teils nur in bestimmten Kontexten regelhaft erscheinen. Besonders lästig war die Entdeckung, dass jede behauptete Gesetzmäßigkeit mit einer gedachten Ausnahme konfrontiert werden konnte, die zu einer Reformulierung zwang, der man dann aber das gleiche Schicksal bereiten konnte.

Deshalb blieben den Ökonomen relativ wenige Möglichkeiten, ihr Interesse zu befriedigen, verallgemeinernde Aussagen über den Gegenstand zu gewinnen. So lässt sich daran denken, bei der Erforschung der wirtschaftlichen Gegenstände entweder den Anwendungsbereich seiner verallgemeinernden Aussagen stärker einzuschränken oder seine Behauptung unbestimmter zu formulieren. Der erste Weg reduziert den Aussagegehalt und nachfolgend die Prognosekraft der Aussagen, der zweite führt nicht zu allgemeinen Aussagen, aus denen viele brauchbare Schlüsse gezogen werden könnten. Insofern war auch ein dritter Weg bedenkenswert, verschiedene Anwendungskontexte zu bestimmen, für die sich jeweils Bündel gültiger allgemeiner Tendenzaussagen aufstellen lassen. Dieser Weg ist in der Ökonomik faktisch kaum beschritten worden und würde wohl auch nicht in ein theoretisches System münden (vgl. GERDSMEIER 1990: 81).

Deshalb setzte sich letztlich ein vierten Weg durch. Er stand am Ende einer heftig geführten methodologischen Debatte, die als erster Werturteilsstreit in die Dogmengeschichte eingegangen ist. Das Ergebnis war wohl auch dadurch begünstigt, dass eine Tendenz zur Mathematisierung ökonomischer Modellierungen eingesetzt hatte. Man denke hier insbesondere an die Beiträge von WALRAS, PARETO oder CASSEL. Der Grundgedanke bestand schlicht darin, sich bei der Konstruktion der Ökonomik an den Prinzipien der damals (im Kontext der Industrialisierung) offenbar „erfolgreichsten Wissenschaft“ zu orientieren, der Physik Newtonscher Prägung. Man kann die

Ausrichtung der Ökonomik, die daraus resultierte, die Neoklassik, daher auch als eine ins Soziale gewendete Newtonsche Physik bezeichnen.

In der klassischen Physik sind tatsächlich sehr viele der erfolgreichen Gesetze für Anwendungsbedingungen formuliert, die ideal sind. So beansprucht z.B. das Fallgesetz empirische Gültigkeit und prognostische Relevanz nur für Situationen, in denen (in Nähe der Erdoberfläche) Vakuum herrscht. Dieses Vorgehen wurde von den Ökonomen imitiert: sie versuchten, allgemeine Gesetze für „ideale Kontexte“ zu formulieren, in der (für die Physik bewährten, für die Ökonomik irrigen) Erwartung, mit einer späteren „realistische Umgestaltung“ der Kontexte - und der Nachführbarkeit der Effekte der Korrekturen in die Prognosen selbst - auch die Gesetzmäßigkeiten ins Realistische retten zu können.

Diese pragmatisch bedeutsame Relativierung der Idealisierungen missrät allerdings in der Ökonomik. Die Aufhebung der idealen Annahmen löst letztlich die implizierte Gesetzmäßigkeit auf und verhindert jede gehaltvolle Prognose und Überprüfung⁴⁵. Dafür sind mehrere Gründe verantwortlich. Die eingangs beschriebene Komplexität des Gegenstandes beginnt sich wieder auszuwirken. Auch kann man die Objekte der Physik, ihre Planeten zum Beispiel, nicht gleichsetzen mit Menschen in ihrer Subjektivität, mit ihrer Entscheidungsfreiheit, etwas zu tun oder zu unterlassen usw. Das Subjektive, dabei Autonome und Nicht-Soziale, das Nicht-Ausrechenbare, Spontane, nur begrenzt Rationale usw. ist den Subjekten in den idealen ökonomischen Modellen völlig ausgetrieben worden. Sobald man das Ausgesperrte aber wieder hereinlässt, ist auch das Ausgangsproblem zurückgekehrt, Regelmäßigkeiten nicht mehr zu fassen zu kriegen und Prognosen nicht erstellen zu können. Aus dem Grund bleibt es im gesamten neoklassischen Denken letztlich dabei, sich lediglich mit den idealen Modellen zu beschäftigen.⁴⁶ (vgl. GERDSMEIER 1990: 81. SÖLLNER 2001, SENF 2002)

Bemerkenswert ist dabei noch ein Zusammenhang, der sich zwischen ökonomischer Argumentation und Mathematisierung herausgebildet hat. „Anschließend war es aufgrund der Orientierung am wissenschaftstheoretischen Konzept der Physik klar, dass auch die vermuteten oder zu entdeckenden ökonomischen Gesetze mathematisch zu

⁴⁵ Inzwischen hat sich eine experimentelle Ökonomik etabliert, die innerhalb bestimmter artifizier Design zu zeigen versucht, dass die in den idealen Modellen angenommenen Regelmäßigkeiten auch einen empirisch belastbaren Kern haben. So interessant das ist, die dabei gefundenen Tendenzen sind weder struktur- noch aussagengleich mit den Implikationen der neoklassischen Modellierungen.

⁴⁶ Für Prognosezwecke werden inzwischen ganz andere Modellierungen entwickelt und eingesetzt. Besonders häufig sind es in der VWL sogenannte ökonometrische Modelle. Sie enthalten meistens mehrere hundert interdependente Gleichungen, deren Parameter über Regressionsanalysen bestimmt werden. Die Entwicklung derartiger korrelativer Aussagensysteme unterliegt einer Fülle statistischer Gütekriterien und Tests und sie sind in der Ausgestaltung nicht unabhängig von den Zwecken, die sie erfüllen soll. Mit derartigen Modellen kommen Studierende normalerweise in ihrem Studium nie direkt in Kontakt und auch hier sollen sie deshalb nicht weiter diskutiert werden. Für diese ökonomischen Prognosemodelle besteht – wie angedeutet – eine „selektiv-willkürliche“ Charakteristik: „Nimmt man nun an, zwei Forschungsteams würden damit beginnen, auf der Basis übereinstimmender Orientierungshypothesen jeweils ein ökonometrisches Prognosemodell zu erstellen, so käme vermutlich sehr Verschiedenes dabei heraus: die Auswahl, Verknüpfung, Rückdatierung Periodisierung, Gewichtung usw. der Variablen im Prozess der Modellbildung, die für das Modell unterstellte spätere Verwendungssituation, die Auswahl der erforderlichen Zeitreihen, deren Bereinigung und Länge, die festzulegenden Gütekriterien bei der Bestimmung der Parameter usw. werden deutlich voneinander abweichende Gleichungssysteme entstehen lassen. Normalerweise werden verschiedene Prognosemodelle aufgrund spezieller Vorzüge gestaltet (Schnelligkeit der Prognosen, Stabilität gegenüber bestimmten Störgrößen usw.), so dass sie im Hinblick auf unterschiedliche Zwecke (Datenbeschaffung, Simulation wirtschaftspolitischer Maßnahmen u.ä.) unterschiedlich geeignet sind. Somit kann man angesichts dieser Aussagensysteme der Prognosemodellen nicht mehr fragen, ob sie wahr oder falsch sind, sondern, ob sie für bestimmte Aufgaben leistungsfähig sind oder nicht“ (GERDSMEIER 1979: 219).

formulieren sind. Nachdem einzelne Ökonomen (GOSSEN, COURNOT, PARETO, WALRAS u.a.) bereits gezeigt hatten, dass sich ökonomische Vorstellungen (in bestimmten Teilen) in mathematischen Modellen erfolgreich präzisieren und hinsichtlich der Widerspruchsfreiheit überprüfen lassen, lag es nunmehr nahe, die idealen neoklassischen Modelle von vornherein unter dem Aspekt der Mathematisierbarkeit zu entwickeln. Also wurde „Realismus“ oder empirische Relevanz als Korrektiv bei der Modellbildung vernachlässigt. Das führt dazu, dass das ökonomische Denken nicht mehr der Mathematisierung voran ging, sondern die Mathematik beeinflusste die ökonomischen Konstruktionen maßgeblich, z.B. repräsentierten eine Fülle von mathematischen Gleichungen ideale Modelle. Um solche Gleichungen zu entwickeln, müssen Konstante hinzugefügt werden oder es muss eine Korrektur der Variablen vorgenommen werden.“ (vgl. BLUM, FINGERLE, GERDSMEIER 1992: 58, 59)

Diese Konzentration der neoklassischen Ökonomik auf die Beschäftigung mit idealen Gesetzen hat ihr den Vorwurf eingebracht, nicht das zu tun, was man von einer Wissenschaft erwarten sollte, die sich überwiegend auf die wissenschaftstheoretische Position des kritischen Rationalismus beruft, nämlich begründete Hypothesen zu erzeugen und diese an der Realität zu überprüfen. Diese Immunisierung gegenüber denkbaren Falsifikationen ist von ALBERT (1965) in einem berühmten Artikel als „Modell-Platonismus“ geißelt worden.

Man wird mit den Modellen nachsichtiger umgehen, wenn man sie aus der Pflicht entlässt, empirisch belastbare Gesetzmäßigkeiten zu formulieren. Es eröffnen sich dann Wege, zu denen sie Fruchtbare beisteuern können.

- Einmal kann man sich ihre Schwäche, logisch wahre, aber empirisch leere Regelmäßigkeiten zu produzieren, zunutze machen: Es ist nicht ohne Meriten, bestimmte Zusammenhänge logisch zu durchdringen und dabei Denkfehler nachzuweisen. So hat gerade die Spieltheorie zeigen können, dass es für Konstellationen Lösungen gibt, die man zuvor gar nicht erwartet hätte.
- Zweitens kann man die Modellierungen in komparativer Absicht heranziehen, wenn man konkrete Situationen untersuchen will. Interessant und aufschlussreich können dann gerade die Differenzen sein, die sich in ausgewählten Punkten zwischen beobachtbaren Ausprägungen des Gegenstandes und dessen modellhafter Beschreibung ergeben.
- Schließlich können ideale Modelle in Teilen oder zur Gänze heuristische Aufgaben übernehmen. Sie können Ideengeber für ex-post-Erklärungen sein. Oder man kann die idealen Bedingungen als Wegweise nutzen, nach ausgegrenzten Variablen zu suchen, die helfen könnten, einen konkreten Fall zu erklären usw.

Die logische, komparative und heuristische Funktion sind allerdings etwas deutlich anderes als der üblicherweise betonte Anspruch, aus den Modellen heraus die Welt zu erklären und Ereignisse hypotesengestützt voraussagen zu können.

Diese Differenzen gerade für den erkennbar zu machen, der sich lernend auf die Welt der idealen ökonomischen Modelle einlässt, und ihm zu helfen, aus einigen der Funktionen persönlichen Nutzen zu ziehen, also in bestimmter Weise reflexiv zu sein, ist eine wichtige Aufgabe von Schulbüchern. Diesem Anspruch soll nun näher nachgegangen werden.

Problemstellen von Darstellungen zu idealen ökonomischen Modellen in Schulbüchern

Über ein ideales Modell mit Schülern zu arbeiten, mit ihnen darüber zu sprechen oder es sogar für Schüler in einem Schulbuch aufzuschreiben, ist eine sehr schwierige Sache, wenn man den Anspruch hat, dass sie etwas Gehaltvolles mitnehmen, dass sie es verstehen und das Gelernte in außerschulischen Kontexten anwenden. Wir haben gesehen, dass die Schwierigkeiten zunächst einmal aus all den Problemen resultieren, die die Ökonomen selber haben, für ihren Gegenstand Regelmäßigkeiten in Form von Gesetzen und Theorien zu formulieren. Das, was dann entsteht, ist in der Sache komplex, methodologisch kompliziert, mit anderen Theorieteilern so stark verwoben, dass es Teil eines großen systematischen Gebäudes ist; es ist zudem mit einer Fachsprache versehen und i.d.R. mathematisiert. Die postulierten Regelmäßigkeiten sind modellintern logisch wahr, im Referenzsystem von Realität empirisch leer.

Ein solches Modell Schülern vorzustellen, bleibt ein Problem: Sie müssen sich sehr anstrengen, das Konstrukt überhaupt zu durchschauen, und stehen dann am Ende doch zunächst einmal – im Hinblick auf den Erklärungsanspruch – mit leeren Händen da. Das ist nicht sehr attraktiv.

Gleichwohl könnte das eine unterrichtliche Option sein. Es könnte lohnend sein, ein ideales Modell – bleiben wir beim Modell der vollständigen Konkurrenz – sehr gründlich zu studieren, um daran den gesamten neoklassischen Denkstil *exemplarisch* zu erfassen. Das würde dann aber mehreres voraussetzen:

- Das Modell müsste vollständig wiedergegeben werden, da seine logische Schlüssigkeit nur feststellbar ist, wenn der gesamte Rahmen eingeführt ist.
- Das Modell müsste in seiner empirischen Aussagekraft durchschaubar gemacht und vor dem Hintergrund der Gründe für das Erklärungs- und Prognoseproblem in seiner Machart verstanden werden.
- Das führt zu zwei Vertiefungen. Das eine berührt die wissenschaftstheoretische Verortung, Wird hier nicht die geringste Verankerung versucht, treiben die Argumente der empirischen Leere der Modelle haltlos davon.
- Das Verständnis für das Erklärungsproblem könnte zudem dadurch verbessert werden, dass das Modell dogmengeschichtlich verortet ist, also die Geschichte vorausgegangener Erklärungsversuche und –fehlschläge in sich mitführt.

In einem Didaktisierungsvorschlag, der Ansatzpunkte für Problembildungen identifizieren sollte, ist das folgendermaßen dargestellt worden:

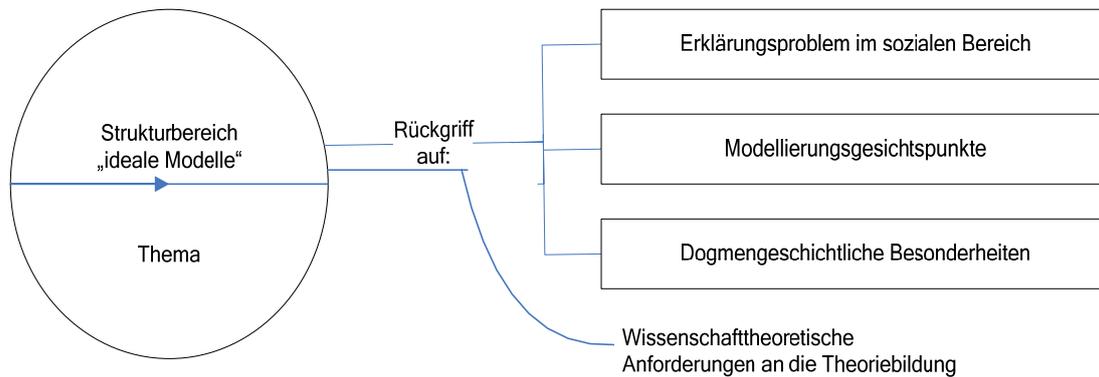


Abbildung 10: Elemente zum Strukturkern im Strukturbereich „idealer Modelle“ (vgl. Gerdsmeier, 1990: 87)

Diesen Weg zu gehen, verlangt Schülern viel Anstrengung und Aufgeschlossenheit ab. Er stellt auch sehr hohe Anforderungen an die Kenntnisse und diskursive Fähigkeit der Lehrkraft und man Zweifel haben, dass das im Regelfall gegeben ist.

Ein weniger ambitionierter Versuch, Schüler in das ideale Modell (der vollständigen Konkurrenz) einzuführen, könnte darin bestehen, die Schüler zu einem konkreten Beispiel Erklärungen modellieren zu lassen und das später mit der Aufforderung zu versehen, es so zu formulieren, dass es gehaltvoll auf möglichst viele Fälle angewendet werden kann. Die Schwierigkeitserfahrung dieser Eigenmodellierungen könnte Schülern dann helfen, die besonderen Eigenschaften, aber auch Grenzen des zugehörigen idealen Modells zu verstehen. Man könnte bei diesem kritisch-kontrastierenden Umgang mit den Eigen- und Fremdmodellierungen vermutlich auf das flankierende Argumentieren auf der wissenschaftstheoretischen und dogmengeschichtlichen Ebene verzichten. Wichtig wäre allerdings, dass die Beschäftigung mit den vorfindbaren ökonomischen Modellen am Ende nicht doch wieder affirmative Züge annimmt.

Diese kritisch-konstruktive Vorgehensweise scheint auch bei der Einführung in die anderen denkbaren Funktionen der idealen Modelle begründbar. Wenn es also nicht um Prognosen geht, sondern um Situationsanalysen oder ex post- Erklärungen zu spezifischen Vorgängen, die Schüler in Form von Eigenbearbeitungen versuchen könnten, könnte man ihnen als Fremdmodellierungen entsprechende Darstellungen idealer Modelle an die Hand geben und es wäre am Ende zu reflektieren, welchen Beitrag diese Fremdmodellierungen zum Verständnis der bearbeiteten Situationen und Vorgänge direkt oder indirekt beisteuern könnten.

Keiner der bisher angesprochenen Wege scheint bislang in deutschen Schulbüchern irgendeine Rolle zu spielen (vgl. BLUM, FINGERLE, GERDSMEIER, 1992: 58, GERDSMEIER, 2006: 6.). Es werden im Umgang mit idealen Modellen zwei bzw. drei Strategien bevorzugt und meistens sogar miteinander verwoben, die didaktisch nicht gerechtfertigt scheinen.

Das eine Vorgehen, das eigentlich im Umgang mit fast allen Gegenständen anzutreffen ist (vgl. GERDSMEIER 1979: 221), ist das der *didaktischen Reduktion*. Dass die Strategie der didaktischen Reduktion didaktisch inakzeptabel ist und sich mit konstruktivistischen Ansätzen nicht verträgt, ist oben bei der Auseinandersetzung mit den Begriffen bereits gesagt worden. Im Kontext der idealen Modelle kommt nun aber noch weiteres hinzu.

Didaktische Reduktion meint: Man vereinfacht Aussagen, lässt etwas weg usw. Nun gibt es in logischen Kalkülen nichts, was man weglassen könnte, ohne die logische Stringenz zu zerstören. Und auch das umgangssprachliche Verwaschen von Aussagen ist nichts, was logischen Operationen zuarbeitet.

Zerstört man aber die logische Struktur, die Aussagen zusammenhält, sie verknüpft, dann haben wir wieder die bloße Addition von Aussagen, die durch einen Term zusammengehalten werden, dann bleibt wieder nur ein klassifikatorisches Gerüst, ein Stoff, der nicht dem Denken, sondern dem Memorieren überantwortet wird.

Die zweite Strategie besteht darin, die Idealität der Modelle zu kaschieren oder gar zu leugnen (und vielleicht fühlt man sich dabei sogar im Einklang mit einem großen Teil der Ökonomen, die im tiefsten Herzen eben wohl doch an die Erklärungskraft der Modelle glauben⁴⁷). Oder umgekehrt ausgedrückt: Die Strategie *überhöht die Realitätsbezüge*. Wir hatten oben bei der allgemeinen Charakterisierung von Modellen, wie sie STACHOWIAK vorgeschlagen hat, bereits gesehen, dass jedes Modell Realitätsbezüge aufweist. Sie dürfen aber bei den idealen Modellen gerade nicht auf die Merkmale ausgedehnt werden, die als Idealisierung eingeführt wurden, und natürlich nicht auf die Logischen Implikationen des Modells, die abgeleiteten Regelmäßigkeiten. Genau das ist aber Teil dieser Strategie.

Die dritte Vorgehensweise, die hier aber meistens mit der zweiten verbunden ist, weil sie an den überzogenen Realitätsbezüge anknüpft, besteht in didaktischen Plausibilisierungen. Es geht dabei darum Informationen so zu arrangieren, dass sie in einer gewünschten Richtung kritische Überprüfung unterlaufen und suggestive Kraft entfalten.

Solche Plausibilisierungen können zum Beispiel darin bestehen, dass die Darstellung eines idealen Modells in eine Situationsschilderung eingebettet wird und der Eindruck nahegelegt wird, dass ein Akteur in der Geschichte deshalb erfolgreich agiert, weil er die Implikationen des Modells begriffen und angewendet hat. Das sind suggestive Arrangements von Informationen.

⁴⁷ Man nehme hier die Lehrbücher vieler berühmter Ökonomen und Nobelpreisträger. Man denke hier beispielsweise an einen so reputierlichen und verdienstvollen Ökonomen wie Paul Anthony SAMUELSON, Nobelpreisträger von 1970, dessen Studienbücher ganze Generationen von Ökonomiestudenten beeinflusst haben. [„Paul A. Samuelsons: **Economics** (auf Deutsch: **Volkswirtschaftslehre**) ist ein Best- und Longseller. Vor über 50 Jahren, im Jahr 1948 veröffentlicht, ist es die Bibel der Volkswirtschaftslehre, das Handbuch der Wirtschaftsstudenten in fast aller Welt. (...) Bisher hat es das Buch auf 18 Neuauflagen gebracht.“ Aus: Financial Times Deutschland (2007) WirtschaftsWunder. Lehrmeister, Paul A. Samuelson. <http://www.ftd.de/wirtschaftswunder/index.php?op=ViewArticle&articleId=910&blogId=19> (Zugriff: 20.12.2008)] Samuelson hatte offenbar kein Problem damit, die Realitätsbezüge der Modelle in seinen Darstellungen weit über das hinaus auszudehnen, was m.E. methodologisch zulässig war. Der Didaktiker SAMUELSON wollte offenbar auf Kosten wissenschaftstheoretischer Korrektheit anschaulich, praktisch, überzeugend sein. Und warum sollte man ihm dabei unterstellen, dass er nicht geschrieben hat, wovon er letztlich überzeugt war?

Andere Typen von Plausibilisierung scheinen auf Psychologisierungen zu setzen. Es werden Personen eingeführt, die wir als spezifisch motiviert erkennen. Wir verstehen auch, was sie tun müssten, um ihre Situation zu verbessern. Und wir lernen dann ein Modell kennen, dessen Subjekte – für den Kenner – bis auf einen Rest psychologisch entkernt wurden, und aus dem Konstrukt ergeben sich Implikationen, die den motivational begründeten Orientierungen erstaunlich ähneln. Ist das nicht ein Beleg dafür, dass wir ein erklärungs mächtiges Modell kennen gelernt haben?

Ein dritter Typ von Plausibilisierung setzt nicht offen an den Realitätsbezügen an, sondern zielt darauf, die logische Analyse zu „reduzieren“. In die oberflächliche Darstellung des Modells (der vollständigen Konkurrenz) fügen sich plötzlich jenseits der modelltypischen Allgemeinheit ganz konkrete Zahlenkolonnen ein, tabellarisch erfasst und verknüpft, Datenreihen über Nachfrage- und Angebotsmengen bei jeweils vorgegebenem Marktpreis, der nach einem vorgegebenen System variiert. Diese Datenreihen werden nicht erklärt, nicht in ihrer Herkunft belegt oder erläutert, nicht gerechtfertigt. Sie sind suggestiv gesetzt. Sie werden einfach mit dem Auftrag versehen, sie in eine Grafik zu übertragen und ihr ergibt sich schlüssig, dass es einen (und nur einen) Gleichgewichtspreis auf dem Markt gibt und dass der „deshalb“ auch realisiert wird. Dass diese Einsicht aus völlig willkürlich gesetzten (aber didaktisch hintersinnig gewählten) Daten resultiert, wird bei soviel Offensichtlichkeit offenbar kaum registriert. Die logische Analyse des Modells reduziert sich auf die logische Analyse der Implikationen der Daten.

Damit sind nur einige Formen von Reduktion, Realitätsanreicherung und Plausibilisierung angesprochen. Es mag aber hinlänglich dafür sensibilisieren, woraufhin die nachfolgend vorgestellten Schulbuchtexte zu überprüfen sind.

6.2.2 Problemanalyse des idealen Modells in der chinesischen Lehrbuchökonomik

Festlegung der zu analysierenden Schulbücher

Zur Analyse von idealen Modellen wurden die folgenden acht Schulbücher ausgewählt⁴⁸, die ersten sechs sind dann in die vertiefte Analyse einbezogen worden. Eine Befragung an den Schulen in Shanghai hat ergeben, dass insbesondere die beiden ersten Titel weit verbreitet sind. Auch zeigt sich, dass die Hochschulverlage in der Stichprobe stark vertreten sind. Das hat etwas damit zu tun, dass der Gegenstandsbereich der idealen Modelle allseits als besonders „theoretisch“ aufgefasst wird und insofern ohnehin in die Nähe der Hochschulen und ihrer Autoren und Verlage gerückt wird. Ideale Modelle kommen auch in den Schulbüchern anderer Autoren vor (vgl. z.B. IM4 und IM6), aber insgesamt besteht der Eindruck, dass sich Lehrer, die Schulbücher verfassen, sich hier gern an die Darstellungen der Hochschullehrer anpassen bzw. anschmiegen.

⁴⁸ Die Auswahlmethode und -kriterien entsprechen denen im vorangegangenen Kapitel.

- IM1. YANG LIMING: Die neu abgehandelte Ökonomie. Hochschulbereich Verlag. [06.2005.]
- IM2. XU JIAODAO: Grundlage der Ökonomie: Shanghai University of Finance and Economics Verlag. [08.2006]
- IM3. LI MINGQUAN: Die Grundlage der Ökonomie. Northeast University of Finance and Economics Press. [02. 2004.]
- IM4. WANG JIAN: Grundlage der modernen Ökonomie. SS10856293. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [06. 2002.]
- IM5. ZHENG JIANZHUANG, YAO GANG: Grundlage der Wirtschaftslehre. Qinghua Universität Verlag. [09. 2004.]
- IM6. YAN GUOHUI: Grundlagen der Wirtschaftslehre. SS11718265, Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08. 2006.]
- IM7. SHI HAIYAN: Wirtschaftslehre. Hoher Bildungs-Verlag [07.2002.]
- IM8. ZHANG JINSONG: Grundlagen der Wirtschaftslehre, Wissenschafts-Verlag. [08. 2005.]

Auswahl des zu analysierenden idealen Modells

Wie bereits mehrfach angedeutet, wird der Analyse das Modell der vollständigen Konkurrenz zugrunde gelegt. Dafür gibt es gleich mehrere Gründe.

Zum einen ist es *das* ideale Modell schlechthin. Dogmengeschichtlich bündelt es die Grunderfahrungen, die in der Disziplin mit dem Versuch verbunden waren, zu theoretischen Beschreibungen zu gelangen. Der Bogen spannt sich von den klassischen Wertlehren über die subjektiven Wertlehren zu den Walrasianischen Mathematisierungen und über die ganzen Marktformenlehren der 30er Jahre des letzten Jahrhunderts bis hin zu wohlfahrtstheoretischen und spieltheoretischen Ausdeutungen und Ausdifferenzierungen zu Modellen mit Makler und ohne Makler usw. Das Modell repräsentiert einen bestimmten Denkstil und den großen Bogen der Theoriegeschichte.

Dies Modell steht aber zugleich auch für die Legitimation der gegenwärtig dominanten Organisationsform des Wirtschaftens. Die diesen Organisationen zugrundeliegenden Marktverfassungen, Freihandelsabkommen usw. legitimieren sich über dieses Modell.

Gerade wegen seiner Ubiquität lässt sich auch begründen, warum sich auch Nicht-Ökonomen mit ihm befassen sollten. Sie können den ökonomischen Teil ihrer Welt und die Konsequenzen des Handelns von Akteuren auf den Märkten oder in der Politik nicht wirklich einschätzen, wenn sie die Grundzüge der von ihnen „verwendeten Logik“ nicht durchschauen.

Schließlich steckt in diesem Modell eine erstaunliche Vielfalt. Es gibt nicht nur *das eine* Modell der vollständigen Konkurrenz, sondern es gibt eine Reihe von Modellen, die in den Annahmen und Untersuchungsrichtungen ganz systematische Abweichungen zeigen.

- Das geläufigste Modell ist das sogenannte Gleichgewichtsmodell. Für einen kodifizierten Satz von Annahmen über die gedachten Subjekte, Objekte, Informationsverteilungen, Systemeigenschaften usw. kann gezeigt werden, dass es einen Gleichgewichtspreis gibt und man keine Parameter formal beschreiben. Gerade im Hinblick auf die Informationsverteilungen spielt es eine große Rolle, ob dieses Modell mit oder ohne Makler gedacht wird.
- Nicht verwechseln sollte man diese Gleichgewichtsanalyse mit der zum Modell gehörenden Existenzanalyse. Man gerät da in jenen Teil der ARROW-DEBREU-Welt, die 1954 von KENNETH ARROW⁴⁹ und anfänglich unabhängig von GERARD DEBREU⁵⁰ formal mit seinem berühmten Aufsatz „Existence of an Equilibrium for a Competitive Economy“ geschaffen wurde und zunächst einmal (bevor auch dieser Ansatz dann auch zu einer Gleichgewichtsanalyse ausgebaut wurde) nur die Existenz eines Gleichgewichts innerhalb bestimmter Annahmen⁵¹ nachweist, dieses Gleichgewicht aber nicht weiter charakterisiert. In diesen Modellen erübrigen sich zum Beispiel Informationsannahmen: es wird nicht wirklich gehandelt, der Möglichkeitsraum wird analysiert.
- Hiervon zu unterscheiden sind wiederum Modelle, die sich der Stabilitätsanalyse von Gleichgewichten widmen. Es handelt sich um Modelle, die systematisch von den Gleichgewichtsmodellen abweichen – hinsichtlich der Informationsannahmen und zusätzlich formulierter Reaktionsmuster, die je nach Ausgestaltung dann z.B. PARETO-Stabilität oder WALRAS-Stabilität oder anderes anzeigen. Vor allem aber ist es kennzeichnend, dass sie dynamische

⁴⁹ Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften 1972

⁵⁰ Nobelpreis für Wirtschaftswissenschaften 1983

⁵¹ Die vier Grundbedingungen für diese Form der Analyse lauten:

„Für jede der j Produktionseinheiten ($j = 1, 2, \dots, n$) gebe es Y_j mögliche Produktionspläne, die sich auf eine endliche Zahl von Gütern h ($h = 1, 2, \dots, l$) beziehen, die zumindest teilweise in den Unternehmungen hergestellt werden können. Für jedes Gut und jede Unternehmung gebe es non-increasing returns to scale. Marktein- und -austritte sind frei; Ein Output ist ohne zumindest einen Input ausgeschlossen; nicht der gesamte Output darf zugleich wieder Input sein.

Für die endliche Zahl der i Nachfrager ($i = 1, \dots, m$) ist der Konsum jedes der h Güter, das nicht (in bestimmten Grenzen) anbietbare Arbeitsleistung ist, nicht-negativ. Für jeden Konsumenten gibt es eine Menge X_j von Konsummöglichkeitenplänen definiert ohne

Budgetrestriktion. Das Anbieten verschiedener Arbeitsleistungen zur gleichen Zeit und die Konsumwahl solcher Kombinationen, die das Leben nicht erhalten, seien ausgeschlossen.

Die Auswahl aus den Konsummöglichkeiten eines Subjekts erfolgt in Übereinstimmung mit der Präferenzordnung eines Subjekts, für die eine Nutzenfunktion gelte, die eine kontinuierliche Funktion der Konsummöglichkeiten sein soll; es gebe bei keinem Nachfrager für irgendein Gut einen Sättigungspunkt. Die „Indifferenzflächen der Nutzenfunktion“ seien konvex.

Jeder der i Konsumenten ist mit Anfangsbeständen aller l Güter ausgestattet und erhält einen festen Gewinnanteil am Gewinn jeder der j Unternehmungen. In die Anfangsbestände eines jeden Subjekts können alle seine Schulden und Guthaben eingeschlossen sein. Daneben mag es noch in Arbeitsleistungen ausgleichende Schulden oder Guthaben geben; von jedem Gut muss der Konsument in irgendeiner Weise konsumieren und dennoch einen positiven Betrag am Markt anbieten können, denn das Gleichgewicht erfordert, dass jedes Subjekt irgendein Vermögen besitzt oder irgendeine Arbeitsleistung bei positivem Preis am Markt anbieten kann; für jeden Konsumenten gilt in Bezug auf jede Unternehmung, dass der Gewinnanteil größer oder gleich Null ist und dass bei jeder Unternehmung die Summe der Anteile aller Konsumenten Eins ergibt.“ (vgl. Blum, Fingerle, GERDSMEIER 1992, S.61).

Gleichungen enthalten müssen, also unterschiedlich periodisierte Größen enthalten.

- Vorstellbar sind schließlich noch Prozessmodelle, die komplexere Reaktionsformen der Marktteilnehmer berücksichtigen können. Derartige Modelle spielen in explizierter Form in Lehrbüchern bislang keine nennenswerte Rolle.

Und schließlich spricht für die Auswahl dieses idealen Modells über die vollständige Konkurrenz, dass es in fast jedem ökonomischen Lehrbuch für Berufsbildung in China wiedergegeben wird. Offenkundige Differenzen zeigen sich eher im Umfang der Behandlung und im Grad der Detailliertheit der Darstellung. Das Schulbuch zur Wirtschaftslehre von YANG LIMING (2005) beispielsweise behandelt den Aspekt des „Marktgleichgewichts“, „Gleichgewichtspreises“ und „Gleichgewichtspreismodells“ auf einer einzigen Seite (S.34) (resp. drei Seiten, wenn man die Stabilitätsbetrachtungen hinzurechnet), während dieses Thema im Schulbuch „Grundlagen der Wirtschaftslehre“ von XU JIAODAO (2006) auf acht Seiten (S.33-40) abgehandelt wird (einschließlich der Stabilitätsbetrachtungen). Im Schulbuch „Grundlagen der Wirtschaftslehre“ von SHI HAIYAN (2002) gibt es nur eine halbe Seite, die das Gleichgewichtspreismodell vage beschreibt etc.

Analyse der ausgewählten Schulbuchtexpte

Der Text aus dem Jahr 2005 von YANG LIMING (IM1) versucht auf knapp 100 (deutschen) Zeilen (IM1: 35-127) und mit der zusätzlichen Hilfe von drei Grafiken eine rein modellinterne Diskussion zu führen. Es wird mit Hilfe von Fachtermini (Angebotsmengen, -kurven, Nachfragemengen, -kurven, Kurvenschnittpunkte, P1, Q1, Q2 usw.) argumentiert, weitergehende Realitätsbezüge werden zunächst einmal nicht hergestellt. Es wird mit Kurven und Diagrammen gearbeitet, gleichwohl ist die Argumentation bei allem Bemühen, logisch stringent zu erscheinen, nicht mathematisiert.

Letztlich ist die Argumentation logisch nicht schlüssig, weil das Modell insgesamt nicht entfaltet scheint. Die der Behandlung des Gleichgewichtspreises vorgeschalteten Abschnitte liegen zwar als Übersetzung nicht vor, aber aus der Gliederung des Buches ist zu entnehmen, dass zunächst aus einer jeweils (vorgegebenen) Tabelle die Nachfrage- bzw. Angebotskurve „abgeleitet“ werden.⁵²

⁵² Die Vorgehensweise in dem Kapitel zur Herleitung der **Nachfragetabelle und Nachfragekurve** sieht folgendermaßen aus: Die Nachfragesituation wird durch eine Nachfragetabelle des Marktes charakterisiert. Die Nachfragetabelle des Marktes ist eine Tabelle, die die Nachfragemengen nach einem bestimmten Gut (Äpfel) bei jeweils gesetzten Preisen ausweist. Dieses zeigt Tabelle9-1. Der Preis wird als Zahlungsgeld pro Stück der Ware definiert.

Preis in Yun je Jin (1 Jin=500g) Apfel	Nachfragemenge in Jin (1 Jin = 500g) von Äpfeln je Woche
10	0
8	1
6	2
4	3
2	4

Tabelle 9-1: Nachfragetabelle von Äpfeln einer Familie

Überträgt man die Daten aus der Tabelle 9-1, so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abbildung 9-1):

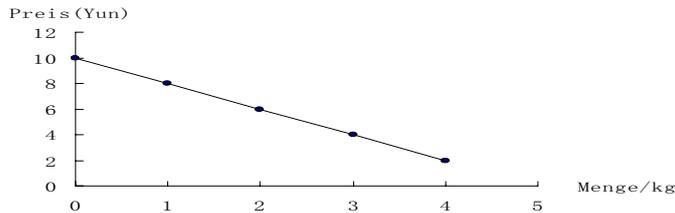


Abbildung 9-1: Nachfragekurve nach Äpfeln einer Familie

Wenn man den obigen Informationen betrachtet, kommt man zu der Einschätzung, dass die Gestaltung der Nachfragekurve die folgenden Schritte enthält:

- 1) Von Anfang an wird der Entstehung der Nachfragekurve eine fiktive Realität (Nachfrage-tabelle) unterlegt, und die Nachfragetabelle 4 wird zudem durch eine Klassifikation („hat die Eigenschaft“) beschrieben.
- 2) Danach werden die Zahlen der Tabelle 4 zuerst in ein Koordinatenkreuz (Abbildung 11) übertragen: Punkte (0,10), (1,8), (2,6), (3,4), (4,2) - [Anmerkung: hier gibt es keine Probleme, die Übertragung von Tabelle 4 auf die fünf Punkte in der Abbildung 11 ist nur eine Transformation der mathematischen Darstellungsweise, die beide Darstellungen demonstrieren den gleichen Sachverhalt.]
- 3) Anschließend werden in diesem Koordinatenkreuz diese fünf Punkte durch eine kontinuierliche Kurve verbunden und diese kontinuierliche Kurve ist die so genannte Nachfragekurve. [Anmerkung: Dieser Übergang von zur Kurve beruht auf der nicht explizierten Vorgabe, dass die Produkte (und das Geld) beliebig teilbar sind und von den Nachfragern auch in beliebiger Stückelungen gewünscht wird. Das ist eine der idealen Annahmen. Ihre unterstellte Gültigkeit ist „grafisch erschlichen“.]

Die auf solche Weise gestaltete Nachfragekurve beinhaltet nicht nur seitens der Wirtschaftswissenschaften viele Probleme (institutionelle, dogmatische und realitätsbezogene), sondern auch seitens der Didaktik gibt es viele Probleme, die im Folgenden kurz angesprochen werden:

Zunächst fällt auf, dass der Text weder ein „einführendes Beispiel“, eine nachvollziehbare Problemstellung oder irgendeine Erklärungen enthält. Das lässt vermuten, dass die Schüler sich motivational nicht unterstützt sehen, sich zu aktivieren und eine Verbindung zwischen dem angebotenen neuen Wissen und ihrem Vorwissen herzustellen. Es ist bekannt, dass ein tiefgehendes Lernen ohne Neugier, Interesse und Verknüpfungen mit den vorherigen Erfahrungen nicht wahrscheinlich ist. Deshalb begünstigen solche Vorgehensweisen in ökonomischen Lehrbücher ein ‚verständnisvolles Lernen‘ nicht.

Anschließend wird eine Tabelle 4 mit konkreten Daten dargestellt. Hier werden die Daten aufgrund von verdeckten Absichten (bzgl. einer Kurve) oder didaktischer Reduktion von dem Autor erfunden und arrangiert. Das Problem ist, dass es gar keine Information darüber gibt, woher diese Daten stammen. Tatsächlich existiert in dem Text weder die Beschreibung der Datenquelle noch eine Erklärung der Datenbehandlung.

- Daraus resultiert erstens ein Problem der Datenwirklichkeit.
- Zweitens: die methodischen und methodologischen Grundlagen der Gestaltung eines idealen Modells werden verschleiert, die Illusion, möglichst nah an der Wirtschaftswirklichkeit zu sein, genährt.
- Drittens: Faktisch entfernt sich die Nachfragekurve, die aufgrund dieser Tabelle gebildet wird, natürlich sehr weit von der realistischen Welt. Einerseits benötigt man im Prozess der „Umwandlung“ von der realen Welt hin zur Darstellung in den Wirtschaftswissenschaft eine Reihe von Annahmen, Datenbearbeitungen und Transformation verschiedener mathematischer Darstellungsweisen und andererseits strukturieren die Schulbuchautoren Informationen während der Transformation von den Wirtschaftswissenschaftswissen hin zum Schulbuchwissen nochmals nach eigenem Ermessen um.
- Viertens repräsentiert die Nachfragekurve der Abbildung 11 der Sonderfall einer Gerade, der nicht erklärt wird und Missverständnisse auslösen kann. Schließlich könnte diese grafische Darstellung bei Schüler das Missverständnis begünstigen, die Kurven als Beschreibung zeitlicher Verläufe zu betrachten. Zeitabläufe spielen in diesen Modell jedoch keine Rolle. Dargestellt sind alternative Merkmalsausprägungen zu einem Zeitpunkt: Angenommene Mengen bei hypothetischen Preisen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Gestaltungsprozess der Nachfragekurve offenbar der Suggestion dient, die Konstruktion solle die ‚Realität‘ wie auch Prognosen über ökonomische Gegenstände beschreiben. Damit wird eine Tradition fortgeschrieben, die von vielen Ökonomen kritisiert worden ist: Diese Form der Ökonomik konzentrieren ihre Aufmerksamkeit immer auf die vorzustellende und angenommene Realität (vgl. LEONTIEF 1970, S. 1)); sie beruhe bloß auf den von Menschen

Die so „gewonnenen“ Kurven werden im hier betrachteten Abschnitt zum Marktgleichgewicht lediglich grafisch übereinander gelegt. Das heißt alle wirklich relevanten Modellannahmen bleiben ungenannt, das im Modell aus den Prämissen Deduzierte wird hier lediglich grafisch arrangiert.

Dass nicht wirklich in Modellen gedacht und gearbeitet wird, zeigt sich auch an dem fügenlosen Übergang von der Gleichgewichts- in die Stabilitätsanalyse (IM1: 37-38, 67ff). Es ist eben schon angesprochen worden, dass es formal grundverschiedene Modelle sind, mit anderen Gleichungen, anderen Informationsannahmen, spezifischen Reaktionsannahmen usw. Interessanterweise wird entgegen der im Text mehrfach erwähnten und sogar in eine Überschrift erwähnten Cobweb-Analyse eine Stabilitätsanalyse im strengen Sinne gar nicht entfaltet. Es wird auf 6,5 Zeilen darüber gesprochen (IM1: 69-75), die aber nicht verständlich sind, weil das zugehörige Modell fehlt und die Aussagen im anderen Modell keinen Sinn machen. Was heißt bezüglich eines mit Kurven fixierten Gleichgewichtspreises ein Satz wie (IM1: 69-73): „Wenn der Preis ansteigt (!), wird sich auch die Angebotsmenge erhöhen (!). Da zu diesem Zeitpunkt (!) die Nachfrage geringer (!) als das Angebot ist, sinkt (!) der Preis...“ usw.? Letztlich werden auch nur Gleichgewichtspunkte verglichen, die sich bei Kurvenverschiebungen ergeben würden (IM1: 77-107, 113-123).

Am Ende des ausgewählten Abschnitts werden dann doch Realitätsbezüge „nahe gelegt“, wenn etwa auf die Einflüsse fiskalischer oder monetärer Entscheidungsträger angesprochen werden oder vom Einfluss der Produzenten und Verbraucher, von der Bedeutung des Marktumfeldes usw. (IM1: 108-111, 125-130) Jedenfalls wird nicht dem Eindruck entgegengearbeitet, man sei gar nicht in einer Modellwelt.

Legt man hier die oben diskutierten didaktischen Ansprüche zugrunde, kann der Text nicht zufrieden stellen. Er bewältigt nicht einmal die modellspezifische Seite des Gegenstandes. Noch weniger sucht und schafft er die Verbindung zu Modellierungsfragen, wissenschaftstheoretischen Fragestellungen oder zur Dogmengeschichte. Er öffnet das Modell auch nicht für komparatistische Betrachtungen oder heuristische Nutzungen.

Letztlich versucht er nach einer Vereinfachung des Modells, die nicht hinzunehmen ist, weil das Modell sich dabei substantiell auflöst, die dem (Rest) Modell hier einfach unterlegte „Gesetzmäßigkeiten“ plausibilisierend zu arrangieren. Als Mittel zum Zweck dienen Preis-Mengen-Tabellen und die Suggestionskraft von Grafiken. Es ist nicht zu erkennen, welchen aufklärerischen Nutzen ein Schüler aus diesem Text ziehen könnte.

Der Text von LI MINGQUAN (IM3) aus dem Jahr 2004, der dem 2. von insgesamt 12 Kapiteln entnommen ist, ähnelt vom didaktischen Ansatz her dem vorstehend beschriebenen Schulbuch sehr. Der Text umfasst etwa 45 (deutsche) Zeilen und enthält außerdem eine Tabelle und eine Grafik.

erdachten Annahmen (vgl. BROWN, 1972 S. 3); diese Annahmen hätten bloß das Ziel, eine mathematische Behandlung zu erleichtern (vgl. FRISCH 1970, S. 62).

Zu Beginn des Kapitels ist von Waren und Geld die Rede, dann beginnt der ausgewählte Abschnitt zum Gleichgewichtspreis. Er wird bemerkenswerterweise mit einer explizit der Physik entnommenen Begriffsbildung zum Gleichgewichtsbegriff eingeleitet (IM3: 264-268) und wird dann mit Berufung auf den nicht weiter vorgestellten ALFRED MARSHALL in kaum verstehbarer Form auf die Wirtschaft und den Marktpreis übertragen. Es mündet sehr schnell in reine Falschaussagen ein, die den physikalischen Begriff zudem auf den Kopf stellen: „Der Gleichgewichtspreis ist ein das Güterangebot und die Güternachfrage regelnder Preis“ (IM3: 274-275). Das Modell wird hier offenbar so wenig durchschaut, dass die „gedachten Preise P “, denen „gedachte Mengen D bzw. S “ in den Nachfrage- bzw. Angebotsfunktionen zugeordnet werden, und der Gleichgewichtspreis P_G , der *eine Funktion von D und S ist*, verwechselt werden: $D = f(P)$, $S = f(P)$, $P_G = f(D,S)$! Und das ist das völlige Gegenteil zu dem, was im Buch steht. Das ist ein gravierender Fehler.

Vor diesem Hintergrund wundert es auch nicht, dass schon im nächsten Satz in stabilitätstheoretisches Argumentieren gewechselt wird (IM3: 273-279). Es lohnt nicht, den Text Satzweise weiter zu kommentieren. Die gesamte Anlage ähnelt dem ersten Beispiel (IM1): Es fällt eine Tabelle mit einander zugeordneten Preis- und Mengenangaben vom Himmel. Diese Angaben werden in eine Grafik übertragen. Ein Gleichgewicht wird identifiziert und in Überschreitung des Modellrahmens als stabil behauptet. Das Modell selber wird nicht expliziert oder erkennbar gemacht.

Alle Einschätzungen, die zum ersten Beispiel vorgetragen worden sind, treffen hier verschärft zu.

Auch der Text aus dem Jahr 2006 von WANG JIAN (IM4) liegt auf der Linie, die wir aus den vorstehenden Beispielen kennen. Wir befinden uns im ersten von 18 Kapiteln, Angebot und Nachfrage sind bereits eingeführt und es folgt ein Textauszug mit etwa 42 (deutsche) Zeilen, die eine Grafik enthalten (IM4: 337-379).

Auch hier wird der Modellcharakter nicht verdeutlicht, obwohl versucht wird modellintern zu argumentieren. Der größte Teil der Argumentation in diesem Kapitel, das dem Gleichgewichtspreis gewidmet ist, wird auf den Nachweis verwendet, dass der Marktpreis sich nie dauerhaft vom Gleichgewichtspreis entfernen könne (IM4: 345-347). Dazu werden nicht einmal Verhaltensgleichungen der Subjekte spezifiziert. Letztlich ist der Verfasser längst wieder in der Stabilitätsanalyse, also einem anderen Modelltyp, die aber mit den Annahmen des Gleichgewichtsmodells verbal bewältigt werden soll. Dazu dienen dann alltagsweltliche Plausibilisierungen: ‚Wenn es einen Angebotsüberschuss gibt, fallen die Preise‘ (IM4: 369-371).

Der Text löst – wie schon die beiden vorstehend besprochenen – keine der oben besprochenen didaktischen Möglichkeiten ein, didaktisch fruchtbar mit dem Modell umzugehen. Als inakzeptable Darstellungsstrategien treten erneut didaktische Reduktionen und Plausibilisierungen hervor.

Auch ZHENG JIANZHUANG und YAO GANG haben einen Text vorgelegt (IM5), der in die bisher erkannte Linie passt. Der Text stammt aus dem zweiten des insgesamt 12

Kapitel umfassenden Werks, das aus dem 2004 stammt, geht über etwa 56 (deutsche) Zeilen (IM5:404- 460) und enthält zusätzlich vier Grafiken.

Auch hier wird im Grundsatz eine modellinterne Perspektive eingenommen, auch hier wird das Modell selbst nicht expliziert, auch hier wird der größte Teil des Textes den Stabilitätsfragen gewidmet (IM5:440-466). Auch hier wurden dazu nicht die Voraussetzungen geschaffen. Daher wird Zuflucht bei plausibilisierenden Sätzen gesucht: Angebotsüberschuss: „Daher sinkt der Preis ohne Zweifel.“ (IM5: 460). Nachfrageüberschuss: „Daher steigt der Preis ohne Zweifel.“ (IM5: 460)

Auf zwei Besonderheiten sei nur verwiesen. Die Verfasser sprechen gegen jede Konvention vom Angebots- und Nachfragegleichgewicht (IM5: 406-409, 421-422, 425-427, 430-431). Außerdem betonen sie explizit, dass die Abweichung des Marktpreises etwas völlig Normales und Häufiges sei. Mit dieser Bemerkung überschreiten sie die Modellanalyse und ihren logischen Rahmen.

Insgesamt treffen alle Vorbehalte, die zu den drei vorstehend behandelten Texten vorgebracht wurden, hier uneingeschränkt auch zu.

Von YAN GUOHUI stammt ein Text (IM6), der etwa 83 (deutsche) Zeilen (IM6: 478-561) umfasst und zusätzlich drei Grafiken enthält. Der Textauszug stammt aus dem zweiten von insgesamt 17 Kapiteln. Wie schon der Text IM4 wurde er nicht von einem Universitätsverlag verlegt. Er wurde 2006 veröffentlicht.

Der Text zeigt bis in bestimmte argumentative Arabesken anfangs bemerkenswerte Verwandtschaft mit dem Text IM3. Auch hier wird mit dem physikalischen Gleichgewichtsbegriff begonnen (IM6:479-483) und dann der sozialwissenschaftlichen Ausdeutung ein ganzer Absatz gewidmet (IM6: 484-495). Auch hier wiederholt sich der Fehler, Den Gleichgewichtspreis als Grund dafür zu sehen, dass Angebots- und Nachfragemengen zur Übereinstimmung kommen (IM6: 496-497). Der nachfolgende Text (IM6: 510 -561) untersucht den Effekt von Kurvenverschiebungen auf den Gleichgewichtspreis. Unzulässig wird dabei meistens nicht von veränderten Kurven, sondern von veränderter Nachfrage bzw. verändertem Angebot gesprochen.

Der Text folgt in der Gesamtanlage den bisher diskutierten Beispielen. Insofern trifft auch alles zu, was zu diesen Beispielen bereits kritisch angemerkt wurde.

Als letzter Text soll der von XU JIAODAO (IM2) untersucht werden. Er stammt aus dem Jahr 2006 und umfasst etwa 97 (deutsche) Zeilen (IM2: 147-244) und enthält eine Abbildung. Wir sind im 3. von 16 Kapiteln. Es ist dem Preis und der Preistheorie gewidmet.

Die Anlage des Textes weicht sehr grundsätzlich von der der anderen Beispiele ab. Der Autor versucht an einer Alltagswahrnehmung zu einem „Markt“ anzuknüpfen, der allerdings alltagsweltlich nicht weiter charakterisiert ist, auf dem aber Eier einen ganz bestimmten (offenbar einheitlichen (?)) Marktpreis haben (IM2:152-153). Es wird die rhetorische Frage aufgeworfen, er ihn „der“ Eigentümer der Hühner und Eier oder „der“ Verbraucher festlege. Schon die Ausgangslage wirkt sehr konstruiert, weil die

Idee eines (alltäglichen) Marktes und eines (alltäglich anzutreffenden) Marktpreises sich nicht gut mit der Vorstellung verbinden lässt, hier agierten nur zwei Personen. (Dass der Text den Leser zunächst einmal – schon durch das gehandelte Gut – an einen Wochenmarkt oder ähnliches denken lässt, ist dann später ein anderes Problem, weil diese Märkte weit weg sind von den Konzepten, die im Modell der vollständigen Konkurrenz mit dem Term Markt belegt sind.)

Es wird sodann zu alltagsweltlich gehaltene Gedankenexperimente übergeleitet. Der Leser möge sich als Eierverkäufer sehen und seine Eier sehr teuer zu verkaufen versuchen. Oder er möge sich als Käufer sehen, der möglichst nichts zahlen wolle. Es wird mit Verweis auf die Alltagslogik zu zeigen versucht, dass man in beiden Fällen keinen Vertragspartner finden werde (IM2:156-172). Als Lösungsweg werden „Beratungen“ genannt, was irritiert, weil es sich bei Verhandlungen um ein prinzipiell anderes Koordinationskonzept handelt als bei Wettbewerb⁵³ (IM2:173-176).

Es erfolge dann aber ein scharfer Schnitt und es wird auf eine nachstehende Grafik verwiesen, die in bekannter Weise eine Angebots- und eine Nachfragekurve enthält. Die Herkunft dieser Kurven wird nicht gezeigt, auch nicht wie sie sachlich mit der Eiersituation verbunden ist. Von Eiern ist ohnehin nicht mehr die Rede, sondern von Käufern, Verkäufern, Linien, Schnittpunkten, Mengen, Preisen, Gleichgewichtspreisen, Gleichgewichtsmengen usw. (IM2:177-185) Gleichgewichtspreisen und Gleichgewichtsmengen werden über die Grafik „definiert“. (IM2: 178-185). Aber nicht nur die Herkunft der Kurven bleibt undurchsichtig.

Der Rest der Darstellung enthält die schon aus den anderen Beispielen bekannte Form verkappter Stabilitätsanalyse (IM2:200-224). Das wird auch hier gemacht, ohne dass besondere Verhaltensgleichungen eingeführt würden, die zeigen, wie die Subjekte auf Planabweichungen reagieren, die sich aufgrund von Überhänge bei Angebot oder Nachfrage als Folge von Marktpreisen ergeben, die nicht Gleichgewichtspreise sind. Und es fehlt auch an Explikationen der im Verhalten festgelegten Dynamik (Periodenverschiebung). Entsprechend schillernd und mit den wissenschaftlichen Bezugsmodellen letztlich inkompatibel sind die Beschreibungen der Anpassungen. Für die Situation des Angebotsüberhangs, der hier zur Überkapazität umgedeutet wird, heißt es zum Beispiel: „...Überkapazität. Zu diesem Zeitpunkt (!) gibt es auf dem Markt einen Abwärtsdruck auf den (!) Preis, die Produzenten werden gegenseitig (!) die (!) Preise reduzieren, so dass der (!) Marktpreis auf einen niedrigeren Preis (!) sinken wird.“ usw. (IM2: 203-205)

Der hier beschriebene Prozess ergibt sich nicht logisch nachvollziehbar aus den Modellprämissen. Er wird als stimmig nahe gelegt, nur muss der Leser auf subjektive Konzepte zurückgreifen, die er sich psychologisierend über das Verhalten von Leuten gemacht hat, die „auf etwas sitzen geblieben“ sind. Insofern wird das Modell in seiner

⁵³ GÄFGEN (1968: 171) hat auf die Möglichkeit von vier Koordinationskonzepten in der Wirtschaft hingewiesen: (*Prinzipien gegenseitiger Steuerung*:) Wettbewerb (Marktwirtschaft), Verhandlung (Selbstverwaltungswirtschaft/ Ständische Organisation), (*Prinzipien einseitiger Steuerung*:) Befehl (Zentralverwaltungswirtschaft), Abstimmung (totaleWirtschaftsdemokratie). Sie sind prinzipiell different, als allgemeines Prinzip unterschiedlich praktikabel und in der Realität in unterschiedlichem Umfang koexistent.

Wirkungsbeschreibung mit Alltagserfahrungen aufgeladen. Das hatten wir oben als Plausibilisierung bezeichnet, die dem Charakter idealer Modelle nicht gerecht wird.

Diese unsaubere Herleitung stabiler Gleichgewichte auf Märkten in idealen Modellen vollständiger Konkurrenz wird abschließend mit der Metapher von der „unsichtbaren Hand des Marktes“ verknüpft, deren segenreiches Wirken gelobt wird (IM2: 227-239).

Insgesamt zeigt sich, dass der Text nicht besser zu beurteilen ist als die vorangegangenen. Die stärkere Hinwendung zu alltagsweltlichen Vorstellungen bringt eher Nachteile als Vorteile: Es wird weder gehaltvoll über Realitäten gesprochen, noch sachadäquat über ideale Modelle. Vielleicht noch stärker als in den andere Texten entnehmen ihm aber Schüler den ideologischen Unterton, Marktwirtschaft bedeute, dass überall funktionsfähiger, effizienter, macht-begrenzender, gerechter, pareto-optimaler Wettbewerb herrsche. Es klingt etwas, als wolle ADAM SMITH den merkantilen Potentaten und seine Untertan von den Vorteilen einer liberalen Wirtschaftsorganisation überzeugen.

Ausblick

Die Analyse der Texte in der gewählten Stichprobe zeigt, dass der Umgang mit idealen Modellen zumindest am ausgewählten Beispiel, dem Modell der vollständigen Konkurrenz, den zuvor formulierten didaktischen Ansprüchen nicht einmal näherungsweise genügt und fast alle „Fehlkonzeptionalisierungen“, die ins Auge gefasst wurden, auch ergriffen worden sind. Das bleibt selbst dann ein gravierender Befund, wenn man berücksichtigt, dass der didaktisch gehaltvolle und für Schüler gewinnbringende Umgang mit diesem Gegenstand zum didaktisch Schwierigsten überhaupt gerechnet werden muss. Und es verringert das Problem auch nicht, wenn man sich darauf besinnt, dass der Umgang mit dem Gegenstand in deutschen Schulbüchern keineswegs elaborierter erfolgt.

Überwiegend wurde zur Behandlung des Gegenstandes eine modellinterne Perspektive gewählt. Sie konnte aber gar nicht zum Tragen kommen und fruchtbar werden, weil das Modell selbst gar nicht eingeführt wurde. Thematisiert wurden Versatzstücke bzw. vom Prämissensatz des Modells eigentlich Impliziertes, das nun aber als eigenständige Setzung auf anderem Wege (Plausibilisierungen über Tabellen, Grafiken, Alltagserfahrungen) eingeführt wird. Obwohl die modellinterne Argumentationslinie gewählt wurde, wird der uninformiert gehaltene Leser den Eindruck mitnehmen, es werde unmittelbar über Wirklichkeit gesprochen. Es macht dabei auch keine systematische Differenz, welcher Autorengruppe der Verfasser jeweils angehört und in welcher Form das Buch veröffentlicht wurde.

Wie ist das nun alles zu beurteilen, wenn man es mit den in der Bildungsreform formulierten Ansprüchen abgleicht?

Die eine pädagogisch-didaktische Betrachtungsweise war kompetenzorientiert ausgerichtet. Nach dem Berufsbildungsgesetz soll die Berufsbildung den Schülern Kernkompetenzen (gemeint sind insbesondere fachliche und methodische Kompetenzen)

für ihr späteres Berufsleben vermitteln. Das bedeutet, dass es dazu notwendig ist, den Schülern die realen wirtschaftlichen Vorgänge zu vermitteln, und darauf basierend die Handlungskompetenzen der Schüler zu fördern. Solche fachliche Kompetenzen sollten nicht durch Aneinanderreihen von Informationen über einzelnen Fakten vermittelt werden, sondern durch Versuche, wirtschaftliche Zusammenhänge durchsichtig zu machen. Realiter wird bei den Versuchen, Zusammenhänge zu erklären, mehr oder weniger unausgesprochen auf ökonomische Modelle zurückgegriffen. Und die Verfügbarkeit über diese Instrumente soll den Schülern helfen, reale Situationen gehaltvoll zu interpretieren – z.B. auf der Basis von Differenzwahrnehmungen.

In den Texten, die wir betrachtet haben, wird diese instrumentelle Möglichkeit allerdings nicht entfaltet: die idealen Gleichgewichtspreismodelle werden vielmehr aufgrund einer Reihe von unaufgeklärten Annahmen durch zwei Vereinfachungsprozesse gebildet, dabei wird zudem ihre mathematische Behandlung sehr stark betont. Für die Schüler wird dabei nicht kenntlich gemacht, dass es sich hier um die didaktische Reduktion von etwas fachwissenschaftlich bereits sehr speziell Konstruiertem handelt. Es wird vielmehr dem Eindruck Vorschub geleistet, dass die mathematisch gefassten Beispiele im Grundsatz auch empirisch relevant seien. Das begründet die Vermutung, dass die Schüler ganz im der Logik des Vorwurfs vom mathematischen Modell-Platonismus „Wirklichkeiten“ sehen lernen, die sich immer weiter von der realen Wirtschaftswelt entfernen.

Auch wenn man nicht sofort eine ideologische Absicht unterstellen will, bleibt es doch bemerkenswert, dass in schulischen (Unterrichten und) Lehrmitteln das Modell offenbar nicht als ideales Modell kenntlich gemacht und in dieser Hinsicht erläutert wird. Vielmehr wird trotz seiner Realitätsferne so getan, als könne es Realität erklären. Das heißt, man muss befürchten, dass Schüler lernen, statt die komplexe Realität besser zu durchschauen, eine undurchschaute Welt (aufgrund schlagender mathematischer Beweise) in prästabilisierter Harmonie wahrzunehmen und zu akzeptieren (vgl. GERDSMEIER 1990: 87). Deshalb ist nicht zu erwarten, dass die Fachkompetenzen der beruflichen Schüler – also ihre Fähigkeiten, realen wirtschaftliche Vorgänge mit Hilfe wissenschaftlich gebildeter Begriffe, Modelle und Zusammenhänge zu verstehen – auf diese Weise verbessert werden können. Aus der unaufgeklärt-reduktionistischen Vorgehensweise in den Büchern resultiert ein zweites Problem, dass nämlich die Methodenkompetenz der Schüler – etwa ihre Kompetenzen Sachverhalte zu modellieren – ebenfalls nicht gefördert wird.

Keineswegs besser sieht es aus, wenn man die beiden anderen bildungspolitisch formulierten Optionen ins Auge fasst, die wir in Kap. 1 kennen gelernt haben, nämlich die Studierfähigkeit bzw. eine praxisnahe „Beruflichkeit“ (im Sinne der Beherrschung eher eingengter Tätigkeitsbögen). Der aufgezeigte Umgang mit den wissenschaftsbestimmten Gegenständen kann schwerlich als inhaltlich und methodisch adäquate Vorbereitung auf einen differenzierten Umgang mit wissenschaftlichen Modellierungen angesehen werden. Und ein positiver Beitrag der Beschäftigung mit

idealen Modellen im Allgemeinen und in der vorgeführten Form im Besonderen zur Förderung praktischer beruflicher Befähigungen ist ohnehin mehr als zweifelhaft.

Im Grunde kommt die Beschäftigung mit dem neoklassischen Denkstil den Schülern grundsätzlich nicht entgegen. Wie oben schon geklärt, geht die Gestaltung des idealen Modells am Anfang mehr von den Anforderungen der Mathematik und von bestimmten Setzungen aus, die dann über Bloßlegung von Impliziertem miteinander verknüpft werden. All das ist schließlich sehr von der Realität entfernt. Die Analysen im oberen Abschnitt haben schon Hinweise darauf gegeben, dass sich aus solchen idealen Modellen didaktische Probleme ergeben. Wie SOLOW (1997: 57) gesagt hat, beschäftigen sich im Wirtschaftsbereich die Gestalter der idealen Modelle intensiv mit wichtigen Fragestellungen, die man aber durch vorliegende Daten nicht beantworten kann. Z.B. entwickeln Wirtschaftsmathematiker Methoden, mit deren Hilfe man versuchen kann, die Parameter mit Hilfe der vorliegenden Daten abzuschätzen. Es entsteht aber zugleich der Eindruck, dass man es hier zugleich mit einem Personenkreis zu tun hat, der größeres Interesse an der Erforschung der Methoden als an den Inhalten der Anwendung hat. Mit der Verfeinerung des Modells verringert sich das Vertrauen in die Daten. Die Schüler würden gerne – so wird angenommen – anhand empirischer Forschung und deren Ergebnisse lernen, da ihnen dieses leichter falle. Das Schulbuch fördere jedoch das Lernen formal beschriebener „Theorien“, grafischer Bilder und idealer Modelle und vernachlässigt empirische Forschungen (vgl. SOLOW 1997: 57).

Wenn man das in den gegenwärtigen Büchern nahegelegte Lehren des Gleichgewichtspreises unter didaktischen Gesichtspunkten betrachtet, stößt man u.a. auf die folgenden Probleme (vgl. GERDSMEIER 1990: 86-87):

1. Es ist für viele Lehrer offenbar nicht recht einzusehen, warum die beruflichen Schüler dieses Modell lernen sollen, da das mit deren Berufs- und Lebensperspektive *unmittelbar* wenig zu tun hat. Daraus ergibt sich, dass die Lehrer bezüglich ihrer Unterrichte Irritationen wahrnehmen, wie sie die Berufsbildungsziele und diese „rein theoretischen Darstellung“ in Beziehung setzen sollen. Betrachtet man die Situation in China, so ist dort zu beobachten, dass es offenbar ein unterrichtliches Ziel ist, Schüler irgendwelche Repräsentationen des idealen Modells, so wie wir sie in den Textbeispielen kennen gelernt haben, „auswendig lernen zu lassen“. Und es wird viel Zeit darauf verwendet, das Bild von diesem Modell in Form der stofflichen Route und der szenischen Muster entstehen zu lassen, die das Schulbuch vorzeichnet. Dies lässt den Unterricht sehr leicht in eine ‚lehrerzentrierte‘, ‚schulbuchorientierte‘ Form einmünden – und damit bleibt man weit davon den Unterrichten entfernt, die von der Berufsbildungsreform angestrebt werden. Das nährt zudem die Befürchtung, dass die Schüler schon bald keinen Sinn darin sehen, sich reale wirtschaftliche Vorgänge und Beziehungen mit Hilfe abstrakter Variablen klar zu machen. Somit kann das Unterrichtsziel der Berufsbildung nicht erreicht werden.

2. Natürlich ist es auch für die Schüler schwer einzusehen, warum sie sich überhaupt mit idealen Modellen beschäftigen sollen, weil sie bei redlicher intellektueller Bearbeitung erfahren, dass die Modelle zum unmittelbaren Weltverständnis kaum etwas beitragen. Daher scheint die stoffliche Route dem Ziel der Berufsbildung zu widersprechen. Denn das Ziel der Berufsbildung verlangt, dass die Schüler die realen wirtschaftlichen Vorgänge möglichst verstehen. Und gerade um ein solch anspruchsvolles Ziel zu erreichen, müssen die Schüler beim Durchdringen realer wirtschaftlicher Kontexte auch in Form selbst verantworteten Lernens beteiligt werden. So wie aber die stofflichen Routen in den untersuchten Schulbüchern angelegt sind, bleibt einerseits fraglich, wo bei den entproblematisierten Texten die Lernmotivation der Schüler herkommen soll, und andererseits zeigen sich dort keine Anregungen für selbständige, aktive Wissensaufbauprozess. Deshalb hat ein auf das stoffliche Konzept der Bücher abgestimmter Unterricht wohl eher zur Folge, dass die Schüler die abstrakten, z.T. mathematisierten, logisch unzureichend verbundenen und empirisch unzureichend interpretierbaren Modellfragmente mit kognitiven Strategien bearbeiten, die auf mehr abstellen als bloße Reproduktion.

3) Die Unstimmigkeit zwischen realen wirtschaftlichen Vorgängen und idealen Modellierungen wird in den Schulbüchern nicht nur nicht thematisiert, sie wird durch didaktisch motivierte Reduktionen der Modelle sogar unkenntlich gemacht. Die in den Schulbüchern entwickelten Modellteile werden überwiegend anhand von zwei Tabellen mit virtuellen Daten (Nachfragetabelle und Angebotstabelle) eingeführt und letztlich in Grafiken repräsentiert, auf deren Kommentierung, die das im Bild Enthaltene in der Regel übersteigt, sich die gesamte – suggestive – Argumentation konzentriert. Und alles, was sich in der komplexen Wirtschaftswelt als so unbestimmt und unregelmäßig erweist, wird in diesen Kommentierungen ‚überwunden‘, weil eine unerklärliche Modellmechanik in den Vordergrund gerückt wird. Die von dieser Mechanik erzeugten Preis- und Mengenbewegungen sind weder von den Blaupausen der Gleichgewichtsmodelle her legitimiert, noch sind sie auch nur nachvollziehbar, wenn sie nicht über Wissen interpretiert werden, das gar nicht den Modellen, sondern den subjektiven Erfahrungen entstammt. Nur: Wozu braucht man die Modelle, wenn letztlich doch nur den Modellen vorgängiges Wissen zählt, um modellbezogene Behauptungen nachvollziehen zu können. Dass bei verhagelten Ernten Hungersnot und hohe Brotpreise drohen, also Nachfrageüberhang Preissteigerungen induziert, wusste die Menschheit schon, als der Begriff des vollkommenen Wettbewerbs noch gar nicht geboren war. So wie der Gegenstand angefasst wird, ist er offenkundig nutzlos. Deshalb wird man sich deutlich von den Zielen der Berufsbildung entfernen, wenn die Unterrichte oder das Lernen auf derartigen Lernstoffen basieren.

4) Die Machart der analysierten Texte zeigt ein für die Berufsbildung in China spezifisches Dilemma auf, das bislang offenbar wenig fruchtbar bearbeitet wird, falls die betrachteten Beispiele repräsentativ sind. Vor dem Hintergrund, wie

„eigentlich“ gehaltvoll über ideale Modelle geredet werden müsste, ist es schwer erträglich, dass die aus einem Modellhimmel gefallene Mechanik in den Darstellungen der idealen Modellbildung als hauptsächliche Betrachtungsweise für Schulbüchern ausgewählt und distanzlos als gehaltvolle Weltbeschreibung behandelt wird. Wenn auf der anderen Seite den abstrakten Anforderungen und den logischen Grundlagen der vollständig explizierten idealen Modellen Rechnung getragen und zunächst einmal zu den Realitätsbezügen hinsichtlich der wirtschaftlichen Welt mehr Distanz gehalten würde, dann sind Überforderungen und starke Frustration bei den Schülern, die bislang in beruflichen Schulen typisch sind, nicht auszuschließen. Das ist ja der Kern des didaktischen Problems, das die Autoren doch offenbar lösen wollen. Sie halten die Schüler kognitiv und motivational für zu schwach, um mit intellektuell redlichen Präsentationen der idealen Modelle verständig umzugehen, sie glauben aber offenbar, dass es „Verkleinerungsformen“ gibt, die dennoch zum Verständnis dessen führen, was die Schüler angemessenermaßen nicht verstehen können. Aber gerade an solchen Kompetenzen mangelt es den chinesischen Schülern in den Berufsschulen. Dass man hier didaktisch ganz andere Wege gehen müsste und zunächst den Stellenwert der Modelle in der Disziplin und für praktische Zwecke kritisch prüfen müsste, ist im Abschnitt vor der Analyse der Beispiele dargelegt worden.

5) Gegenwärtigen Forschungsarbeiten in China fordern (BBE(2000)), die Darstellung solcher Gegenstände wie die idealen Modelle in den ökonomischen Lehrbüchern der Berufsbildung stärker zu vereinfachen, die Illustration der idealen Modelle einprägsamer zu gestalten und die Belege der Weltdeutungskapazität noch zu intensivieren. Das würde allerdings dazu führen, dass der Reduktionsgrad der chinesischen Lehrbuchökonomik noch weiter erhöht und der Gegenstand noch stärker verbogen würde.

Auf ein letzten Punkt soll hingewiesen werden. Wir haben hier ideale Modelle am Beispiel der Preisbildung betrachtet. Da diese Form der Modellbildung Teil der neoklassischen Ökonomik ist, ist es nicht überraschend, dass wir in den Büchern die Reproduktion genau diesen Denkstils analysiert haben. Eine andere Frage ist es aber, ob in den Büchern nicht auch Auseinandersetzungen mit Märkten und Preisen anzutreffen sind, die ganz andere Zugänge und Modellierungen verwenden. Dazu haben wir keine Hinweise gefunden. Und das bedeutet natürlich, dass der Blick, auf Märkte, Preise, Menschen, Institutionen usw. ungemein eingeschränkt ist. Das sollte abschließend noch einmal sehr bewusst wahrgenommen werden:

„Die gängige Darstellung von Lehrbuchtexten zu diesem Thema kann man als problematisch einschätzen. Sie befasst sich ausschließlich mit der theoretischen Sichtweise des neoklassischen Preisbildungsmodells, die ganz bestimmte Marktzustände – meistens Gleichgewichtssituationen – aus dem Verhalten von Anbietern und Nachfragern ableiten. Dieses Verhalten wird als Mengenreaktion auf hypothetisch angenommene Marktpreise beschrieben, die für eine Reihe speziell gesetzter Annahmen als logisch zwingend angesehen werden. Letztlich wird das

Verhalten der Wirtschaftssubjekte nicht wirklich beschrieben, es verschwindet hinter einer funktional aufgefassten Beziehung zwischen Gesamtnachfrage – bzw. Gesamtangebotsmengen – und Marktpreis. Dabei wird gleichzeitig ein nicht vorhandener Praxisbezug suggeriert. Eine solche Darstellungsweise erscheint uns seitens der Didaktik sinnvoll nur, wenn den Schülern zunächst die Komplexität einer Preisbildung an einem realen Markt bewusst wird. Denn Entwicklungen irgendeiner wirtschaftlichen theoretischen Version verlaufen nicht gradlinig, manchmal werden sie auch abrupt abgebrochen. Daher müsste während des Lernens den Schülern erkennbar werden, woran eine bestimmte theoretischen Version, und warum, gescheitert ist. Es sollte auch klar geworden sein, dass für beide Aspekte sehr differenzierte und mehrschichtige Betrachtungen erforderlich werden, die nicht recht zur Idee der Reduktion passen wollen. Wenn man sich die Idee der Reduktion bewahren will, wird man sicherlich der Geschichte der ökonomischen Theoriebildung Leid antun.“ (angelehnt an: BLUM, FINGERLE, GERDSMEIER 1992: 63, 64)

6.3 Didaktische Analyse und Forschung über das prozedurale Wissen in kaufmännischen Schulbüchern in Shanghai

6.3.1 Das prozedurale Wissen in kaufmännischen Schulbüchern

Zunächst ist eine Vorbemerkung zu machen. Das vorliegende Kapitel war zunächst der Analyse von Verfahrensnormen gewidmet und sollte die Analyse der Rechtsnormen ergänzen, die z.B. in deutschen Schulbuchtexten zusammen etwa 40 Prozent des Gesamttextes ausmachen können. De facto sind nun aber doch nicht Verfahrensnormen, sondern das „praktische Verfahren“ bzw. die ihm unterlegte Kognition, das sog. prozedurale Wissen, analysiert worden. Nun verhalten sich Verfahrensnormen und prozedurales Wissen zueinander wie der theoretische und der praktische Teil beim Erwerb eines Führerscheins: Im „theoretischen“ Unterricht lernt man die Verkehrsregeln, ihre Bedeutung, ihre prinzipielle Anwendung, vielleicht auch ihre Begründung, man lernt dort aber nicht das Fahren. Das lernt man in der „praktischen“ Fahrstunde durch möglichst situationsadäquates Tätigwerden und Probieren und den Versuch, dabei u.a. auch die schon gelernten Verkehrsregeln zu beachten.

Der Schritt weg von den Verfahrensnormen und hin zum prozeduralen Wissen hat zwei Begründungen. Der erste Grund besteht darin, dass die Analyse der Rechtsnormen zu Einschätzungen führt, die in leicht modifizierter Weise auch auf Verfahrensnormen zutreffen scheinen. Der zweite Grund hat damit zu tun, dass diesem prozeduralen Aspekt in der chinesischen Reformdiskussion zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird und dass es dabei scheinbar als unproblematisch gilt, dass dieser Ausbildungsschwerpunkt in vollschulischen Ausbildungen durch Schulbücher wirksam gestützt werden kann. Wie das gegenwärtig in Büchern versucht wird, soll nachstehend untersucht werden.

a) Definition des prozeduralen Wissens

Der Kognitionspsychologe ANDERSON teilt das menschliche Wissen in zwei Typen: Das deklarative Wissen und das prozedurale Wissen. Das sogenannte deklarative Wissen bezeichnet Fakten- und Begriffswissen, während sich prozedurales Wissen auf Verfahrens- und Strategiewissen bezieht. Deklaratives Wissen gibt eine Antwort auf die Frage, „was etwas ist“, während prozedurales Wissen eine Antwort auf die Frage liefert, „wie man etwas machen kann“, und unter anderem alle Bewegungsfertigkeiten beinhaltet. ANDERSON meint, dass deklaratives Wissen von Menschen durch Sprache übermittelt werden kann. Umgekehrt kann das prozedurale Wissen häufig gar nicht oder nicht über Sprache übermittelt werden bzw. zumindest eingeschränkt über Sprache, wenn ein großer Teil des prozeduralen Wissens bereits erworben wurde und verbale Hinweise helfen können, subjektives Probieren gezielt anzustoßen. Es kann nur über das Vorzeigen verschiedenartiger Handlungsschritte „vermittelt“ werden. Der eigentliche

Erwerb des prozeduralen Wissens muss durch eine Fülle von Übungen realisiert werden (vgl. PI LIANSHENG 2003⁴, S.41.)

b) Stand des prozeduralen Wissens in den kaufmännischen Schulbüchern in Shanghai

Das gegenwärtige chinesische Berufsbildungsziel konzentriert sich auf die Ausbildung der Arbeiter und Angestellten im Produktions- oder Verwaltungsbereich. Die auszubildenden Schüler sollen durch das Lernen in der Berufsschule verschiedene Fertigkeiten der zukünftigen Arbeitsstellen erlernen. Um dieses Bildungsziel zu erreichen, muß nach einigen der Studien, die wir im Kapitel zur Reform des Bildungsbereichs kennen gelernt haben, eine Reihe von Anforderungen an Schulbücher erfüllt sein. So sollen die Schulbücher nach Möglichkeit mehr prozedurales Wissen beinhalten und vermitteln. Hinsichtlich des deklarativen Wissens sollen die Schulbücher eine eher geringe Tiefe aufweisen (vgl. BCL 2006: S.3.). Daraus resultiert, dass versucht wird, immer mehr prozedurales Wissen in den Schulbüchern „darzustellen“. Zudem scheinen sich die Vertreter vieler Reformgruppen im didaktischen und curricularen Bereich der Berufsbildung einig, dass der Unterricht „handlungsorientiert“, „aufgabeorientiert“ und „schülerorientiert“ sein sollte und die Schulbücher (als eines der wichtigen Unterrichtelemente) entsprechende Unterrichtsformen unterstützen sollen. Im Zentrum dieses Kapitels steht die Beantwortung von Fragen zur Umsetzung und Sinnhaftigkeit dieses Anspruchs:

- Wie sieht die Darstellungsweise des Verfahrenswissens in den Schulbüchern aus?
- Ermöglichen und unterstützen die Darstellungsweisen „handlungsorientierte“, „aufgabenorientierte“ und „schülerorientierte“ Unterrichtsformen?
- Wenn ja, warum und wodurch?
- Wenn nein, wie könnte das Problem eines entsprechenden didaktischen Vakuums gelöst werden?

6.3.2 Analyse des prozeduralen Wissens in kaufmännischen Schulbüchern

Für die weitere Analyse dieses prozeduralen Wissens wird der Gegenstand „Ausführen des Exportvertrages“ ausgewählt. Die Gründe für diese Auswahl sind folgende:

- a) Für die Analyse wurden insgesamt 13 Lehrbücher ausgewählt, die jeweils auf Themen des Handels spezialisiert sind (vgl. Anhang1 und Anhang4). Sechs von diesen Lehrbüchern (Buch: VN1-VN6) enthalten den Inhalt „Ausführen des Exportvertrages“, so dass hier eine einigermaßen tragfähige Schnittfläche für Vergleich vorliegt. Es handelt sich um folgende Titel:

- VN1. HE MINLE: Praxis des internationalen Handels. Northeast University of Finance and Economics Verlag. 2 Band. [07.2005].
- VN2. ZHANG JIANHUA, SONG LANFEN: Praxis internationalen Handels, Hohe Bildung Verlag. [07. 2002].
- VN3. XIAO TIANSHENG: Die Praxis des internationalen Handels. SS11751863. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2005].
- VN4. LIU JINGHUA: Praxis des internationalen Handels. SS. 11868462. Elektronische Bib. SSRead. 4.0.[08.2007] .
- VN5. LI JIUHUI: Neue Praxis des internationalen Handels. SS.11730930. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006].
- VN6. ZHANG XIANGGUANG: Der Überblick des internationalen Handels. Hochschulbereich Verlag. 2004.

Die Entscheidung, sich bei der Analyse auf den Gegenstand der „Ausführung von Exportverträgen“ zu beziehen, hat auch den Grund, dass man davon ausgehen kann, dass dieser Inhalt grundlegendes und beruflich wichtiges Wissen für Lerner behandelt, die im Außenhandel tätig werden wollen. Daher besitzt die Analyse des Auszugs eine große inhaltliche Bedeutung.

- b) Ausgehend von der Definition des prozeduralen Wissens ist zudem zu erkennen, dass das „Ausführen des Exportvertrags“ zum typischen prozeduralen Wissen gehört. Daher besitzt die Analyse des Auszugs prototypisch auch eine große didaktische Bedeutung.
- c) Für jedes Curriculum gibt es im Moment in China offiziell vorgegebene Curriculumkriterien, welche entweder vom staatlichen Bildungsministerium oder von der Erziehungskommission bestimmt werden. In der Regel beachten die Autoren von Schulbüchern die Anforderungen der Curriculumkriterien. Daraus resultiert, dass sich der Inhalt und der Aufbau der Schulbücher an den Curriculumkriterien orientieren. Die Inhaltsauswahl und die Strukturorganisation der unterschiedlichen Schulbücher sind damit sehr ähnlich. Der inhaltliche Teil des Auszugs ist damit repräsentativ, auch was die Organisationsstruktur angeht. Daher besitzt die Analyse des Auszugs auch eine große organisationsstrukturelle Bedeutung.

■ Analyse an Hand ausgewählter Beispiele

Beginnen wir die Betrachtung bei dem Buch von HE MINLE von 2003 zur Praxis des internationalen Handels (Vgl. Anhang4: VN1). Es ist mit 250 Seiten und 9 Kapiteln relativ umfangreich, auch wenn der Textumfang pro Seite selbst eher kleiner ist. Mit knapp 95 (deutschen) Zeilen handelt es sich in der Auswahl um eines der längsten Beispiele. Herausgegriffen ist hier das Kapitel 9 zum ‚Ausführen des Exportvertrages‘,

dem Übergangstexte vorausgegangen sind, in denen das Thema allgemein abgehandelt wird.

Der Text versucht eingangs einen allgemeinen Einblick in die Struktur der Organisation und des Ablaufs zu geben. Zunächst wird ein allgemeiner Überblick über das „Ausführen des Exportvertrages“ (VN1: 23-30) gegeben. Dann folgt ein Ablaufdiagramm (VN1:41-43); das detailliert über die Ablaufschritte informiert, bevor weitere Erklärungen zu jedem Knoten des Ablaufdiagramms gegeben werden (VN1: 35-41, 45-120).

Nachfolgend werden didaktische Probleme des Schulbuchtextes, gegliedert nach den drei zuvor geschilderten Organisationsabschnitten, aufgezeigt:

- Probleme des Einführungsabschnitts: Der erste Teil des Auszugs ähnelt einer Einführungsdarstellung mit wenigen, dafür aber sehr abstrakten Begriffen (vgl. VN1: 23). Diese Begriffe bezeichnen die Hauptkette eines Handlungsprozesses (Durchführung des Exportvertrages). Das Ziel des Einführungsabschnittes besteht vermutlich darin, den Schülern Wissen über die Struktur des gesamten Durchführungsprozesses zu vermitteln. Diese Darstellungsweise des Lernstoffs, die einerseits nicht das Vorwissen oder die Vorerfahrungen der Schüler berücksichtigt und zudem fachliche Begriffe ohne Kontext einbezieht, reicht schwerlich aus, um die Motivation der Schüler anzuregen. Zudem werden die Schüler weder zu Eigenmodellierungen angeregt, noch werden Prozesse des selbstgesteuerten Lernens initiiert.
- Probleme des Ablaufdiagramms: Die Darstellung des Ablaufdiagramms (vgl. VN1: 41-43) ist der wesentliche Lerninhalt des Textauszugs. Der Arbeitsprozess der Exportvertragsausführung wird in 16 kleinere Arbeitssequenzen untergliedert (vgl. VN1:41-43). Das Ablaufdiagramm beinhaltet verschiedene Probleme, die nachfolgend beschrieben werden:
 - a) In der Darstellung des Ablaufdiagramms wird nicht deutlich, nach welchen Kriterien es organisiert ist (z. B. nach der Zeit oder nach dem Ort oder nach einer Mischung aus diesen beiden Dimensionen). Dies führt zu einem unklaren Lernhintergrund. Für die Schüler ist es auf Grund der fehlenden Transparenz schwer, Anknüpfungspunkte für das eigene Lernen zu finden.
 - b) In dem Ablaufdiagramm werden die 16 Arbeitssequenzen (vgl. VN1: 41-43) durch Richtungspfeile miteinander verbunden, aber die Bedeutung der Richtungspfeile wird nicht eindeutig geklärt. Anders ausgedrückt: Zwischen zwei benachbarten Knoten fehlen die Verbindungsverben. Daraus resultiert, dass die Beziehung zwischen zwei Knoten und damit die Bedeutung des Pfeils unklar bleiben. Bezüglich der Verknüpfungsbeziehung zwischen zwei benachbarten Arbeitssequenzen besteht ein Informationsvakuum. Es wird nicht deutlich, ob es sich bei den Verknüpfungen z. B. um

Kausalverknüpfungen oder um Koordinationsverknüpfungen handelt. Übertragen auf die menschliche Sprache ist dieser Zustand mit einem Satz zu vergleichen, der keine Verben enthält. Sprachlich gesehen, hat ein Satz ohne Verben nach grammatikalischen Regeln keinen Sinn. Auch bezüglich des Ablaufdiagramms führt das Fehlen von Verbindungsverben zu einem Mangel, im Unterschied zum angeführten Sprachbeispiel ist dieser Mangel aber didaktischer Art. Als Folge des didaktischen Mangels wird die Beziehung zwischen den Ober- und den Unterknoten (den einzelnen Arbeitssequenzen) innerhalb des Ablaufdiagramms nicht deutlich. Unter kognitionspsychologischen Gesichtspunkten wird den Schülern damit das Verstehen des Ablaufdiagramms sehr erschwert.

Lehrende versuchen eventuell das bestehende Informationsvakuum zu füllen, indem sie die Rolle von Instruktoren einnehmen. Innerhalb des kaufmännischen Unterrichts in Shanghai wird diese Rolle meistens durch referierenden Frontalunterricht bzw. über den sogenannten „fragend-entwickelnden Unterricht“ umgesetzt, in dem sich die Information für die Schüler aus den vom Lehrer als richtig bewerteten Schüleräußerungen auf seine kleinschrittigen und für die Lerner nicht immer nachvollziehbaren Fragen ergeben.

Bezüglich dieser beiden Lehrstrategien gibt es immer wieder neue und konkrete Vorschläge und für einen „richtigen“ Gebrauch dieser Strategien lassen sich auch Begründungen finden (vgl. z. B. das bedeutungsvolle Subsumieren nach AUSUBEL). Chinesische Lehrer scheinen den Einsatz dieser Strategien vor allem im Hinblick auf das chinesische Prüfungssystem als auch im Hinblick auf die tradierten und von ihnen beherrschten Praxen, Gewohnheit und Unterrichtskonzepte zu rechtfertigen. Die lehrerzentrierten Vorgehensweisen scheinen jedoch für das bereits beschriebene Unterrichtsziel der chinesischen Berufsbildung wenig geeignet zu sein, da die hinter diesen Konzepten stehenden Lehrstrategien nicht in der Lage sind, die kognitive Autonomie, die Neugier, die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden anzuregen und zu verstärken. Insbesondere für Fortschritte bei der bildungspolitisch fixierten Absicht, bei den Schülern den Fundus und die Anwendung von kognitiven Strategien (bzw. Metastrategien) zu verbessern, erscheinen sie nicht hilfreich.

- c) In ‚Abb. 9-1‘ (vgl. VN1: 41-43) vertritt jeder Knoten eine konkrete Arbeitssequenz und jede Arbeitssequenz wird durch einen fachlichen Begriff oder durch eine allgemeine Darstellung beschrieben. Eine Reihe von Arbeitsschritten, die in einer Arbeitssequenz enthalten sind, wird didaktisch sehr reduziert dargestellt. Daraus ergibt sich folgende Diskrepanz: Einerseits fordert der reale Arbeitsprozess (in der realen

Berufswelt), der innerhalb eines Knotens bezeichnet wird, für eine bestimmte Abfolge von Arbeitsschritten eine gewisse Analyse der Aufgabe. Zudem spielen in jedem Arbeitsschritt die Aktivitäten zum Ausführen der Aufgabe (Handlung) eine wichtige Rolle. Andererseits bieten die Informationen jedes Knotens aus dem Ablaufdiagramm 9 den Lesern nur, wie bereits beschrieben, Fachbegriffe oder allgemeine Aussagen. Wenn ein Arbeitsprozess jedoch nur durch nominale Fachbegriffe (z. B. „Warenvorbereitung“) dargestellt wird, werden dadurch nur bestimmte Hinweise in Bezug auf die reale Aktivität oder Handhabung gegeben. Dies erschwert sowohl die Vorstellung über die Aktivität als auch die Durchführung des entsprechenden Arbeitsprozesses. Daher macht diese Darstellung den Schülern ein Verständnis dieses Arbeitsprozess unmöglich.

Dieses konkrete Problem, das aus der Anwendung der Idee der didaktischen Reduktion zu resultieren scheint, verschärft sich im Allgemeinen innerhalb eines mehrstufigen Reduktionsprozesses und trifft also die letzte Stufe besonders. Die Reduktion setzt bereits bei den disziplinären Lehrbüchern innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin (hier: den Wirtschaftswissenschaften) ein: Die wissenschaftliche Kommunikation und Forschungen werden zu „Stoff“ vereinfacht, wobei bereits die Kriterien, an welchen Stellen wie viel und nach welchen Verfahren vereinfacht wird, sehr fragwürdig sein können. Im nächsten Schritt werden diese Lerngegenstände auf der schulischen Vermittlungsebene (z. B. von Lehrern oder innerhalb von Schulbüchern) weiter vereinfacht und reduziert, wobei unpräzise und zum Teil widersprüchliche Aussagen entstehen. Dies führt dann z. B. dazu, dass die den Schülern zu vermittelnden Lerninhalte aus Klassifikation bestehen, die um sämtliche Kausalverknüpfungen reduziert sind. Die Schüler setzen sich mit diesen Lerninhalten auseinander und erlangen ein lediglich unvollständiges oder manchmal sogar falsches Verständnis von der realen Wirtschaft. In der Konsequenz bedeutet dies, dass das durch den Unterricht von den Schülern erworbene Wissen keinen Sinn für die alltägliche Arbeit und das alltägliche Leben beinhaltet.

Da „bei der Reduktion Sätze entstehen können, an denen bei logischer Analyse wenig auszusetzen wäre, die wegen ihrer verminderten Präzision und eines fehlenden Kontextes mehrdeutig sind [...], ist es deshalb nicht auszuschließen, dass Sätze von einigen Adressaten ganz anders ausgelegt werden, als sie intendiert waren“ (vgl. GERDSMEIER 1979, S. 228). Ohne zusätzliche Erläuterungen und Hinweise eines Lehrers können die Schüler das Ablaufdiagramm nicht verstehen oder sie verstehen es falsch. Damit wird der Lehrer zum

eigentlichen Brückenbauer zwischen den zu vermittelnden Inhalten und den Schülern. Im Beispiel des angeführten Textauszugs spielt das Ablaufdiagramm keine bedeutsame Rolle, um das Unterrichtsziel zu erreichen.

- Probleme bei der Darstellung der konkreten Arbeitsschritte: Dem Ablaufdiagramm folgt eine ausführliche Darstellung des konkreten Arbeitsprozesses. Diese Darstellung wird im Text jedoch lediglich durch die Definition verschiedener Begriffe und über die Darstellung bestimmter Prinzipien verwirklicht. Ein Beispiel dafür stellt die Arbeitssequenz „Vorbereitung der Waren“ dar. Zunächst wird dabei eine Definition bezüglich der „Vorbereitung der Waren“ angeführt (vgl. VN1: 35-38). Wenn die Schüler jedoch kein Vorwissen über die angeführten Begriffe „Vertrag“ und „Kreditzertifikat“ besitzen, können sie auch den darüber „definierten“ Begriff („Vorbereitung von Waren“) nicht verstehen. Im Anschluss an diese „Definition“ werden die so genannten „Arbeitsschritte“ aufgezeigt. Laut Textauszug handelt es sich um drei Arbeitsschritte:
 - a) Waren organisieren (vgl. VN1: 45)
 - b) Waren verpacken (vgl. VN1: 47)
 - c) Waren mit dem Transport verbinden (vgl. VN1: 49).

Fast alle Verben, die in den Arbeitsschritten auftauchen („organisieren“, „verpacken“ und „verbinden“), haben eine allgemeine, breite Bedeutung. Sie beinhalten keine konkrete Anleitung zur Handlung. Dadurch erhalten die Schüler keine Antwort auf die Frage, „wie man etwas machen kann“. Außerdem wird die Darstellung jedes Arbeitsschritts didaktisch stark reduziert. Daraus resultieren weitere Probleme, die nachfolgend dargestellt sind:

Vom ersten Schritt (Güter aussuchen und die Produktion der Waren organisieren; vgl. VN1: 45-46) über den zweiten (Qualität und Quantität der Waren prüfen, die Ware verpacken und das Label für die Ware fabrizieren; vgl. VN1: 47-48), bis zum dritten Schritt (die Verbindung mit dem nächsten Kettenglied sowie den Transport gut organisieren; vgl. 48-49) nimmt der Informationsgehalt der Aussagen stetig ab. Bemerkenswert ist nun vor allem, dass dieser „Dreischritt“ im Knotenpunkt „Vorbereitung der Waren“ nachstehend noch einmal in fünf Schritten (!) mit ergänzenden Informationen versehen wird (vgl. VN1: 53-120). Diese Informationen bestehen aus einer Auflistung von Soll- bzw. Muss-Bestimmungen. Die Herkunft dieser Normen bleibt ganz überwiegend unklar. Explizite Begründungen für die Bestimmungen fehlen fast völlig, einige mag man sich aus dem Alltagswissen erschließen – z.B. dass die Menge der ausgewählten Güter mit der Angabe im Kaufvertrag übereinstimmen soll. In dieser Verknüpfung von Norm und Alltagswissen mögen auch Ansätze für die Operationen stecken, die der Schüler, wäre er der dort Beschäftigte, ausführen müsste. Aber diese Informationen genügen letztlich in mehrfacher Hinsicht nicht, nutzbares prozedurales Wissen zu erzeugen: Viele der

verwendeten fachlichen Ausdrücke bleiben ohne Erläuterung. Den Schülern fehlt daneben die Anschauung über die Dokumente mit ihren Inhalten, Aufbau, Termen usw. Es fehlt daher die Möglichkeit, die allgemein gehaltenen Normen praktisch „herunterzubrechen“. Und auch die eigentlich anzuwendenden Kalküle und Algorithmen – also der Kern des prozeduralen Wissens – bleiben völlig unbestimmt.

Die bedeutsame Frage, welche Informationen vom ersten über den zweiten, bis zum dritten Schritt verloren gegangen sind, und wie dieser Verlust das Verstehen der Schüler beeinflusst, wird im Schulbuch nicht beantwortet. Um diese Reduktionslücken zu ergänzen und Reduktionen im Allgemeinen verstehen zu können, kann mit GERDSMEIER (1979: 229) auf die Veränderbarkeit der Kontexte bei Reduktionsprozessen verwiesen werden:

„Solche Kontexte können Episoden sein. Akzeptieren und bearbeiten Schüler diese Fälle, entstehen Informationslücken, die im Unterricht wissenschaftlich haltbar aufzufüllen sind. Damit zeichnen sich nicht nur der bislang fehlende Maßstäbe über die Verständlichkeit, Präzision und Unverzichtbarkeit von Informationen ab; die Eigenschaften der Informationen richten sich nach den Erfordernissen, die aus der Bearbeitung des Falls entstehen.“

Zusammenfassend lässt sich über den Text, welcher der Analyse zu Grunde liegt, sagen, dass er nicht nur eine Fülle von Klassifikationsinformationen enthält, sondern auch additiv normative Informationen. Während Klassifikationsinformationen i.d.R. nicht zum Ausgangspunkt für weit reichende Weltdeutungen verwendet werden, beinhalten die additiven Informationen nur Handlungshinweise geringer Reichweite. Beides divergiert mit dem gegenwärtigen Berufsbildungsziel, dem Verstehen von Zusammenhängen den Vorzug vor dem Lernen isolierter Einzelfakten zu geben. Die daraus resultierende Entproblematisierung der Inhalte legt stillschweigend die Unterrichtsmethoden fest, da kein Lehr-Lernkonzept mehr in Frage kommt, das auf Neugier, Problementfaltung, Dissonanzen, Überraschungen u. ä. setzt.

Folgende Fragestellungen sind damit unbeantwortet:

- Auf welche Informationen kann – insbesondere vor dem Hintergrund des Erwerbs prozeduralen Wissens – bei didaktischen Transformationen verzichtet werden?
- In welcher Form dürfen Informationen unpräziser werden?
- Inwieweit verringert eine sinkende Präzision die Verständlichkeit und Nutzbarkeit der Information?

Grundsätzlich sind es die Autoren von Lehr- und Schulbüchern, die über den Umgang mit Reduktionen entscheiden müssen. Sie zeigen dabei jedoch eine große Willkür. Die Ausführungen im untenstehenden Punkt „Fazit“ leiten sich aus der zuvor beschriebenen Analyse des Textauszugs „Ausführung des Exportvertrags“ ab und stellen Vorschläge zum konkreten Umgang mit Reduktionen in Schulbüchern dar. Zuvor soll aber kurz überprüft werden, ob die Texte der anderen Schulbücher ähnlich zu beurteilen sind.

■ Vergleichende Analyse: Ausgangsbeispiel und sonstige Exempel

- Die allgemeinen Darstellungen über die zentralen Arbeitsabläufe sind überall sehr ähnlich. In den sechs Exempeln stehen am Anfang stets die grobe Übersichten über die Arbeitsprozess zur „Ausführung des Exportvertrags“. Alle beziehen sich auf die Kette : Waren – LC – Transport – Zahlung (vgl. NV1: 26-29), (VN2: 155-158), (VN4: 272-273), (VN5: 328-331). Nur im Text VN3 gibt es keine klar Darstellung über die vier Schritte (Waren-LC-Transport-Zahlung).
- Im Exempel VN2 gibt es neben einem längeren Einführungstext (VN2: 134–165), der den Kontext des Arbeitsschritts aufzeigen soll, auch ein darin enthaltenes Ablaufdiagramm (vgl. VN2: 162-164). In diesem Bild wird der ganz Arbeitsprozess („Ausführung des Exportvertrags“) in sogar 12 untergeordnete Schritt gegliedert. Vergleich man das mit dem in VN1 Gesagten, zeigen sich in der Sache keine wesentlichen Unterschiede. Deswegen ist das didaktische Defizit trotz dieser Anreicherung ganz ähnlich zu beurteilen wie bei NV1.
- In der Anhang zeigen alle 6 Exempel fast gleiche Darstellungsmerkmale sowohl bei der Inhaltsauswahl als auch bei deren Strukturierung und Abfolge. Zum Beispiel fangen im Abschnitt ‚Warenvorbereitung‘ drei Exempel mit einer entsprechenden Definition an (vgl. VN1:31-48; VN2:172-174; VN6:373-379), denen sich dann sehr allgemeine Vorgangsbeschreibungen anschließen (z.B.: Warenvorbereitung enthält: ...sucht man zuerst die Güter aus und organisiert die Produktion der Waren...verpackt...den Transport gut organisieren usw.) (vgl. VN1: 45-51; VN2: 176-180; VN4: 285-303; VN5:346-352; VN6: 377-382). Im Text VN3 gibt es keine klare Definition von ‚Warenvorbereitung‘, nur das sogenannte ‚Verfahren der Warenvorbereitung‘. Bemerkenswert ist zudem, dass auch hier die Darstellungsweise zu diesen Verfahren der in allen anderen Texten ähnelt (vgl. VN3: 223-234).

Insofern kann man sagen, dass all das, was für den ersten Text an Problemen herausgestellt wurde, auch auf die anderen Texte zutrifft. Wir scheinen mit einem recht grundsätzlichen Problem zu tun zu haben.

6.3.3 Fazit der Analyse

Vorschläge zur Problemlösung

Die Art und Weise, wie prozedurales Wissen über Schulbücher transportiert werden soll, unterstützt Lehrkräfte nicht dabei, einen Unterricht zu konzipieren, der auf das zentrale Lernziel einer kompetenzfördernden Berufsbildung (Erlernen spezifischer Fertigkeiten und Anwendungen) abstellt. Bezogen auf die Darstellungsweise des prozeduralen Wissens besteht eine zentrale Fragestellung:

Auf welche Weise sollte prozedurales Wissen in Schulbüchern dargestellt sein, so dass es Lehrkräfte bei einer effektiven Unterrichtskonzeption unterstützt?

Aus dieser Frage leiten sich weitere Fragen ab:

- 1) Wie sieht das zentrale Bildungsziel innerhalb des kaufmännischen Fachgebiets aus?
- 2) Wie soll der Unterricht bzgl. der Anforderungen, des Ziels und der Verfahrensweisen konzipiert werden, das heißt, welche Eigenschaften soll ein entsprechender Unterricht besitzen?
- 3) Wie sind die Inhalte zu organisieren, damit die Organisationsstruktur die Konzeption und Durchführung des angestrebten Unterrichts unterstützt?

Zu 1) Bildungsziel des kaufmännischen Fachgebiets

Das Berufsbildungsziel in China wird in manchen Reformausrichtungen ganz grundsätzlich als Erziehung zur beruflichen Kompetenz beschrieben. Das Wort *Kompetenz* kommt dabei vom lateinischen Begriff „competentia“. Dieser Begriff wird übersetzt mit „Zusammentreffen, Symmetrie, Analogie“. Das aus dem Subjekt „competentia“ abgeleitete Verb „comperere“ bedeutet „zusammentreffen, zutreffen, entsprechen“ oder aber auch „angemessen, geeignet sein, zukommen“ (Etymologisches Wörterbuch 2000: 699). In der Alltagssprache wird Kompetenz oft synonym mit dem Wort „Fähigkeit/ Können“ verwendet, wenn es um individuelle Leistungen geht, und häufig – im eher institutionellen Zusammenhang – auch als „Zuständigkeit“ umschrieben. In der wissenschaftlichen Diskussion gibt es verschiedene Definitionen für den Begriff der Kompetenz. Nachfolgend ist eine Definition angeführt, die von einer mehrperspektivischen Begriffserläuterung ausgeht, und in ähnlicher Form auch in den deutschen Rahmenlehrplänen anzutreffen ist. Handlungskompetenz würde danach folgende Perspektiven aufnehmen:

- Kompetenz ist die Voraussetzung, mit fachlichem und methodischem Wissen ausgerüstet Probleme schöpferisch zu bewältigen. Man spricht dann von Fach- und Methodenkompetenz.
- Kompetenz ist die Voraussetzung, sich aus eigenem Antrieb mit anderen zusammen- und auseinander zu setzen, kreativ zu kooperieren und zu kommunizieren. Man spricht dann von sozial-kommunikativer Kompetenz.
- Kompetenz beinhaltet die Voraussetzung, sich selbst gegenüber klug und kritisch zu sein, produktive Einstellungen, Werthaltungen und Ideale zu entwickeln. Man spricht dann von personeller Kompetenz.

Kaufmännische Kompetenz wäre dann nichts anderes als eine bereichsspezifische Auslegung dieser drei Bereiche. Nach meinem Verständnis bedeutet es, dass die Fähigkeiten und Tätigkeiten kaufmännisch situiert werden. Es geht also darum, die Lernenden zu solchen Kompetenzen zu befähigen, dass sie die Aufgaben in Kenntnis der jeweiligen Bedingungen und Ansprüche bestmöglich ausführen können, die diesem

Fachgebiet und Berufsbereich entsprechen. Eine entsprechende Kompetenz enthält komplexe kognitive Dispositionen (z.B. Begriffswissen, Zusammenhangswissen, Fähigkeit zu problemlösendem Denken), reflexive Dispositionen (z.B. Analysefähigkeiten bezüglich der Umweltbedingungen, des Selbstkonzeptes, der Beziehung dieser zueinander, Entwicklung und Anwendung der Kriterien für Bewertungen) und Handlungs-/ Stimulierungsdispositionen. Eine entsprechende Kompetenzkonzeption berücksichtigt damit die sich ständig verändernden Anforderungen an kaufmännisches Handeln.

Zu 2) Eigenschaften eines am zentralen Bildungsziel orientierten Unterrichts

Ausgehend von der gerade beschriebenen Konzeption kaufmännischer Kompetenz, muss das zentrale chinesische Berufsbildungsziel für den kaufmännischen Bereich differenziert werden. Zum einen sollte darauf geachtet werden, dass die Schüler eine spezifisch kaufmännische Berufskompetenz herausbilden. Zum anderen muss die der Berufskompetenz zu Grunde liegende Basis dynamisch auf sich verändernde Anforderungen reagieren können. Für die Unterrichtskonzeption bedeutet dies, dass szenische und stoffliche Routen berücksichtigt werden sollen, die sowohl auf die situierten Kompetenzanforderungen abzielen als auch – aufgrund verständig aufgebauter Grundlagen – auf mögliche wissenschaftliche und technische Veränderungen vorbereiten. Eine geeignete Umsetzung dieser Forderung stellt die Orientierung an Arbeitsprozessen dar. In Abbildung 11 sind die systematischen Eigenschaften eines an Arbeitsprozessen orientierten Unterrichts verdeutlicht:

Zu 3) Organisationsstruktur eines arbeitsprozessorientierten Unterrichts

Es wurde bereits auf „szenische und stoffliche Routen“ von Unterricht hingewiesen und es wurde eben die Idee formuliert, diesen Ausdrücken eine arbeitsprozessorientierte Deutung zu unterlegen. Das ist nicht ganz einfach. Für die szenischen Muster von Unterricht ist das zwar schon vor einiger Zeit vorgeschlagen worden (vgl. GERDSMEIER 1979) und betraf dabei die Rollenmuster von Lehrern und Schülern, von Inszenierungsformen, Standardisierungen in den Abläufen von Unterricht usw. Diese Sichtweise auf die Gestaltung von Unterricht wurde mit Hilfe der „Script-Theorie“ von SCHANK / ABELSON (1978) erklärt und begründet. Aber eine andere Frage ist es, ob sich der Ansatz von SCHANK / ABELSON zugleich nutzen lässt, Hinweise auf die Ausgestaltung der stofflichen Muster von Unterricht zu geben, also nicht nur Lehrerhandeln und –verhalten beschreibbar zu machen, sondern Hilfen anzubieten, wie Unterricht inhaltlich zu füllen und zu gestalten ist, damit Schüler bestimmte professionelle Handlungsschritte und –muster erwerben. Anders gefragt: Kann die „Script-Theorie“ von SCHANK / ABELSON ein theoretisches Fundament für einen arbeitsprozessorientierten Unterricht bieten?

Um das beurteilen zu können, soll die Script-Theorie kurz in ihren Grundzügen vorgestellt werden.

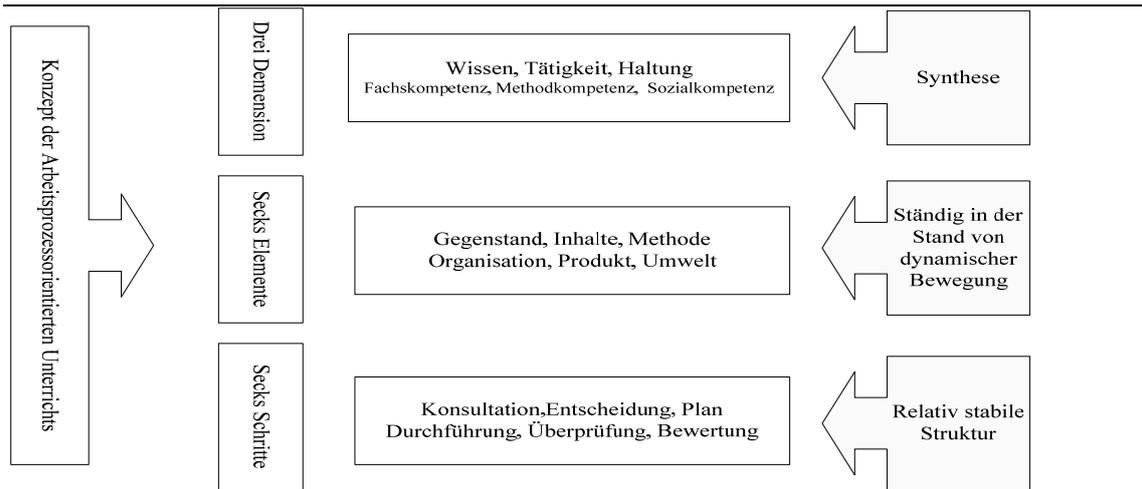


Abbildung 11: systematische Eigenschaften eines arbeitsprozessorientierten Unterrichts (vgl. Jiang Dayuan. 2007)

SCHANK und ABELSON meinen, dass das ‚alltägliche‘ Denken, das dem Verstehen sozialer Situation, den Mitteilungen darüber sowie den Anleitungen von Handlungen zu Grunde liegt, in hohem Maße schematisch strukturiert ist. Ein Aspekt der Gesamtstruktur stellen Episoden⁵⁴ dar. Sie sind kognitive Repräsentationen (Darstellungen, Schemata), die als stimmig eingestufte Ereignisfolgen organisiert sind. Diese Episoden enthalten eine Abfolge von Szenen. Im einfachsten Fall enthält eine Episode zwei Szenen (z. B. etwas Verbotenes tun und dann dafür bestraft werden). Nach SCHANK / ABELSON lernt ein Individuum mit der Zeit und mit einiger Erfahrung, dass Ereignisse bestimmter Situationen relativ gleichförmig ablaufen (z. B. etwas Verbotenes tun – Entdeckung der verbotenen Tat – Moralpredigt – Bestrafung). Die mit derartigen Verallgemeinerungen einhergehenden kognitiven Repräsentationen lassen sich als standardisierte Episoden auffassen. Diese episodischen Stereotypen bezeichnen SCHANK / ABELSON als (kategoriale) Scripts (vgl. GERDSMEIER 1979). Sie bilden die Grundlage für die Ausbildung von Handlungsrouinen. Mit der Zeit entwickeln die Scripts Seitenäste mit fakultativ genutzten Differenzierungen. Die Differenzierungen und weitere Ergänzungen führen zu Script-Erweiterungen (hypothetische Scripts).

Die skizzierte Schrittfolge ‚Episode - standardisierte Episode - erweiterte Episode‘ wird von ABELSON (1980) gelegentlich mit der Begriffsfolge ‚episodisches Script - kategoriales Script - hypothetisches Script‘ gleichgesetzt. SCHANK / ABELSON sind jedoch der Meinung, dass Menschen nicht in allen Lebensbereichen über hypothetische Scripts verfügen, und dass die meisten der im Alltag verwendeten Schemata zwar ungemein informationsgesättigt sind, formal aber recht einfach strukturiert sind. Ein weiteres Element des Ansatzes von SCHANK / ABELSON stellen Pläne (plans) dar. Diese informieren relativ allgemein darüber, wie man angestrebte Ziele erreichen kann. Sie sind als Serie von Aktionen aufzufassen, über die eine allgemeine, inhaltlich noch unbestimmte Verknüpfung von Ereignissen bzw. Zuständen und Zielen versucht wird.

⁵⁴ Episoden (nach Schank und Abelson): Episoden über Ereignisse in alltäglichen Situationen, in die man als Teilnehmer oder Beobachter einbezogen ist, stellen die zentrale kognitive Organisationsform (Schema) dar, die bei der Aufnahme, Erinnerung und Verwertung relevanter Informationen durch die jeweilige episodische ‚Klammer‘ zusammengehalten werden.

Die Scripts erwirbt ein Mensch nach SCHANK/ ABELSON durch die Beobachtung von Situationen und Handlungen anderer oder durch die eigene Teilhabe an Situationen und Vorgängen. Sie denken dabei durchgängig an soziale und sozial arrangierte Situationen, z.B. an den Besuch von Restaurants, Besuch von Praxen, Einkaufen im Supermarkt usw. Diesen Ansatz auf Vorgänge zu übertragen, die die rein formulargestützte Abwicklung von Exportvorgängen betrifft, überschreitet sicherlich die Ausgangsidee von SCHANK / ABELSON. Allerdings gibt sich auch ein Berührungspunkt zu den ‚artifiziellen Handlungen‘ am kaufmännischen Arbeitsplatz: auch hier ist die Herausbildung von Routinen anzutreffen und die zu beachtenden Normen beruhen ebenfalls auf sozialen Übereinkunft. In der didaktischen Auslegung dieses Ansatzes würde es nahe liegen, in Unterrichten die Beobachtung oder situierte Teilhabe an Vorgängen zu ermöglichen. Man mag hier wahlweise an die alte Meisterlehre des Vormachens und Nachmachens denken oder an simulative Praxen z.B. im Rahmen von Übungskontors oder anspruchsvollen Planspielen.

Derartige Vorschläge lassen sich tatsächlich finden. Die in der Script-Theorie angelegte Zerlegung von Informationssystemen in kleinere Einheiten und deren individuelle, gleichwohl kulturell überformte Synthese erkennen BAUMGARTNER und PAYR auch in der Anwendung prozeduralen Wissens (vgl. BAUMGARTNER, PAYR 1994, S. 22.). Sie charakterisieren diesen Prozess über drei Merkmale:

- Prozedurales Wissen ist zielgerichtet
- Bei der Anwendung prozeduralen Wissens wird das Gesamtziel in Teilziele zerlegt
- Es findet eine spezielle Auswahl und Beschreibung, der für die Umsetzung der Teilziele notwendigen Operationen (Handlungen) statt

Das bedeutet, dass zwischen ‚prozeduralem Wissen‘ und ‚alltäglichem Wissen‘ eine Reihe von Gemeinsamkeiten existieren. Allerdings wird das in Unterrichten in China weder berücksichtigt, noch wird die Besonderheit dieser Wissensarten in den Schulbüchern überhaupt gesehen. Man kann das leicht prüfen, wenn man den Erwerb von Scripts mit den Aneignungsvorgängen vergleicht, die Schulbücher bezüglich des prozeduralen Wissens unterstellen. Das schulische Lernen von prozeduralem Wissen verläuft offensichtlich anders als die Aneignung von alltäglichem Wissen, wie die Tabelle 5. verdeutlicht:

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass der Erkenntnisprozess des alltäglichen Lernens auf aktiver Auseinandersetzung mit der sozialen und physischen Umwelt basiert, und zwar mit Hilfe von Sprache, Bildern und Handlungen. Dieses Lernen entwickelt sich bei verschiedenen Personen aus verschiedenen Anlässen und führt zu sehr vielen unterschiedlichen Ergebnissen. Das Individuum steuert als aktiver Teilnehmer den Lernzuwachs selbst. Innerhalb des zur Zeit typischen chinesischen

Wissensform	Prozedurales Wissen	Alltägliches Wissen
Dimension		
Gegenstand (Objekt)	Arbeitssituation	Lebenssituation
Eigenschaften des Gegenstandes	Handlungsschritte Arbeitssequenzen	Episoden Szenen
Subjekt (Individuum)	Arbeitsschritte beherrschen und verfeinern	Scripts aufbauen und verfeinern
Lernweise	‚passive‘ Hinnahme (im Unterricht)	aktive Teilnahme oder Betrachtung
Das Lernen neuer Situationen und Vorgänge	Reproduktiv, dem Lehrer (im Unterricht) zuhören und zuschauen	Selbstgestaltung(durch Planungen; Oberziel zerlegen)
Lernstoffe	Schulbuch/ Demonstration	reale Lebenssituationen
Lernwirkung	begrenzte Verfügbarkeit von Wissen (qualitativ und zeitlich limitiert aufgrund reproduktiver Lernstrategien)	nachhaltiger Wissenszuwachs

Tabelle 5: Vergleich zwischen prozeduralem Wissen und alltäglichem Wissen (eigne Darstellung)

Unterrichts, in dem prozedurales Wissen gelehrt und gelernt werden soll (vgl. Tabelle 5), werden aber alle intentional wichtigen Entscheidungen ohne Partizipation der Lernenden getroffen. Die Steuerung darüber, was gelernt wird, welche Fragen zum Thema werden, was als befriedigende Antwort anzusehen ist, was geprüft wird und welche Arbeitsweise angewandt wird, bestimmt der Lehrende. Dieser pflegt in der Regel auch alle Versuche abzuwehren, daran etwas zu ändern. Die Konsequenzen dieser Folgekette lassen sich in den kaufmännischen Unterrichten wiederfinden: Objektiv und/oder subjektiv uninteressante Inhalte und wenig ansprechende Vermittlungsformen. (vgl. GUO HONGWEI 2008: S. 20-23.)

In Tabelle 5 wird zudem deutlich, dass die Ansatzpunkte der Lernorganisation (beim alltäglichen Lernen die subjektiven Strukturen, innerhalb des gegenwärtigen chinesischen Unterrichts des nicht-alltäglichen Wissens/ u.U. Wissenschaftswissens) und die ihnen folgenden didaktischen Handlungen (beim alltäglichen Lernen die aktive Aufnahme bzw. Suche von Informationen, welche die subjektive Entwicklung vorantreiben, innerhalb des gegenwärtigen chinesischen Unterrichts die Reduktion komplexer Aussagensysteme z.B. des Wissenschaftswissens) zwischen dem Lernen des alltäglichen Wissens und dem Lernen innerhalb des chinesischen Unterrichts sehr unterschiedlich sind. So ist der chinesische Unterricht in der tradierten Form i.d.R. nicht dafür geeignet, die Neugier der Schüler zu wecken und sie zum Lösen von Problemen anzuregen. Stattdessen lernen die Schüler reduzierte Inhalte auswendig. So, wie die Lernstoffe bisher in den Schulbüchern organisiert sind, können auch Schulbücher keinen Beitrag dazu leisten, die beschriebene Wirkungskette zu durchbrechen.

Wenn man nach dem Beitrag fragt, den Schulbücher beim subjektiven Aufbau von prozeduralem Wissen leisten können, und simulative Unterrichtsorganisationen nicht näher betrachtet, weil Schulbücher hier allenfalls zu einem ergänzenden Teil der Lernumgebung (i.S. z.B. von Nachschlagwerken) würden, lohnt es der Frage nachzugehen, ob die Schulbücher nicht wenigstens in Teilen alltägliches Lernen anregen können. Das würde zwar auch nicht direkt in den Erwerb *professionellen* prozeduralen Wissens einmünden, es könnten aber die Voraussetzungen verbessert werden, das Wissen zu situieren, die Übergänge zwischen alltäglichem und professionellem Handeln zu klären und in transparenter Form Anlässe für die Erarbeitung prozeduralen Wissens zu schaffen.

Der enge Zusammenhang zwischen episodischen Scripts und narrativ angelegten Fallstudien ist schon vor geraumer Zeit herausgestellt worden (vgl. GERDSMEIER 1979). In die Narration könnten Arbeitsabläufe und Handlungen einbezogen sein, auf denen das anzubahnende prozedurale Wissen aufgelagert werden könnten. Und wenn die Fallstudie zugleich die Ansprüche berücksichtigt, die sich aus der konstruktivistisch ausgerichteten Aufgabendidaktik ergeben, dann wäre eine Grundlage geschaffen, Schüler zum Aufbau prozeduralen Wissens anzuregen. Schulbücher sind grundsätzlich geeignet, interessante problemhaltige Fälle darzustellen und die für die Beschäftigung damit erforderlichen Lernumgebungen bereitzustellen. Eine mögliche Konzeptualisierung soll nachfolgend kurz erläutert werden.

Bezüglich des alltäglichen Lernens beginnt der Aufbau eines kognitiven Schemas auf der episodischen Stufe. Erst dann wird die kategoriale Ebene hinzugezogen. Die darauf aufbauenden Script-Erweiterungen führen zu einer Fülle konditionaler und konsekutiver Komponenten sowie zu abstrakten Regeln. Für den Unterricht folgt daraus, dass Lerngegenstände anfänglich nicht auf der Ebene des Wissenschaftswissens (oder in der traditionellen Form des Schulbuchwissens) präsentiert werden sollten, sondern Fallbeschreibungen mit Bezug zu realen Arbeitskontexten mit mehr oder weniger vollständigen Arbeitsschritten der Vorzug gegeben werden sollte (analog zu den Episoden im alltäglichen Wissen). Entsprechend kontextgebundene Schemata erlauben es den Schülern auf Grund der Erleichterungen, die sich aus der raffinierten Wissensorganisation der Scripts ergeben, kognitive Prozesse auf niedrigerem Niveau ‚erfolgreich‘ zu handhaben, auf jeden Fall erfolgreicher, als das etwa Kalküle beim wissenschaftsanalogen Denken zulassen.

Die im Alltagswissen repräsentierten Scripts enthalten annahmegemäß mindestens einen Strang, die zu erwartenden Requisiten, Rollen, Eingangsbedingungen sowie Ergebnisse. Diese Elemente werden durch eine Sequenz von Szenen, die um die unverzichtbaren Schlüsselaktivitäten herum gebildet werden, miteinander in Beziehung gesetzt. Jede Szene enthält eine Reihe von Aktionen, wobei das Resultat der einen Aktion erst die Voraussetzungen für die nächste Aktion schafft. Diese Verknüpfung sichert den Scripts ihre Stimmigkeit und ihre prognostische Potenz. Daher sollte die Konzeption der Lern-Lehrmethode die Gestaltungselemente eines handlungsorientierten, induktiven, eigenmodellierten, offenen und schülerorientierten Unterricht

berücksichtigen. Wird diese Forderung erfüllt, führen die Schüler die in den Unterricht eingebetteten Arbeitsprozesse selbstgesteuert durch, was dazu führt, dass sie die Verfahrensschritte (professionellen Routinen) für die einzelnen Arbeitsprozesse aufbauen und damit aktiv lernen.

Wenn die Schüler jedoch noch über keine Erfahrungen mit den angebotenen Arbeitssituationen verfügen, fehlen ihnen die Vorstrukturen zur Verfeinerung ihrer Scripts. Um dieses Problem zu lösen, können allgemeine Arbeitsschritte zur Aufgabenlösung bzw. zur Problemlösung eingeführt werden. Diese besitzen in der Regel relativ stabile Strukturen und beinhalten folgende Schrittfolge: Konsultation, Entscheidung, Planung, Durchführung, Überprüfung und Bewertung⁵⁵ (vgl. Abbildung 16). Um die beschriebene Unterrichtsfigur zu unterstützen, ist es sinnvoll, dass die Unterrichtsinhalte nicht nur eine enge Beziehung zur entsprechenden Arbeitsstelle aufweisen, sondern auch möglichst umfangreich und vollständig sind. Dadurch wird gewährleistet, dass die Schüler genug Informationen bekommen, um für die Durchführung weiterer Arbeitsschritte vorbereitet zu sein.

Ein letztes Problem besteht in der Transformation des Lerngegenstandes in den Unterricht. Ein mögliches und sinnvoll erscheinendes Transformationsmodell stellen Lernaufgaben dar. Die so genannte „didaktische Spinne“ (Oswaldo CHRISTANTE, CHARLOTTE KÖLLER, WOLFGANG KUHN 2007, S.4.) stellt einen Maßstab zur Bewertung dar, inwieweit eine im Unterricht eingesetzte Aufgabe einer Lernaufgabe entspricht. Die didaktische Spinne beinhaltet insgesamt acht Dimensionen, die jeweils einzeln betrachtet und bewertet werden. Nachfolgend werden fünf dieser Dimensionen, die besonders intensiv mit dem Unterrichtsinhalt verknüpft sind, kurz erläutert. Innerhalb einer ersten Dimension wird die Beziehung zwischen dem in der Lernaufgabe enthaltenen Lernangebot und der Motivation der Lernenden analysiert. Eine solche Einschätzung ist naturgemäß nicht ganz zu trennen von den Effekten, die von der Ausprägung der anderen Dimensionen erwartet werden. So ist z.B. zu fragen, inwieweit sich die Unterrichtsinhalte einerseits an der Alltagswelt der Schüler orientieren und andererseits eine berufsbezogene Bedeutung aufweisen. Denn primär in dieser Kombination können die Unterrichtsinhalte dem Individuum Gelegenheit dazu geben, das zu erwerbende Wissen und die zu lösenden Probleme als Teil eines subjektiv bedeutsamen Kontextes aufzufassen (Weinert, 1996). Lernen würde somit produktiver. Zweitens wird die Offenheit der Unterrichtsinhalte betrachtet. Die Offenheit kann sich dabei zum Beispiel auf die Auslegung des zu bearbeitenden Problems, auf die Wahl der Lösungswege sowie auf die Lösungen selbst beziehen. Drittens wird der Grad des selbstgesteuerten Lernens analysiert. Je mehr die Schüler auf Grund des Unterrichts selbständig Methoden, Techniken und Strategien zur Problemlösung finden und einsetzen können, desto höher ist der Grad des selbstgesteuerten Lernens. Eine vierte

⁵⁵ Laut Pisa-Studie (vgl. OECD, 2005) besteht ein vollständiger Bearbeitungsbogen zur Aufgabenlösung aus einer Reihe von aufeinander abgestimmter Arbeitsschritte: Identifikation des Problems, Suche nach relevanten Informationen und eventuellen Einschränkungen, Darstellung der möglichen Lösungswege, Auswahl der Strategie, Lösungsmodellierung, Reflexion über die Modellierungen und Ergebnisevaluation Vgl. dazu auch CHRISTANTE, KÖLLER, KUHN 2007 S.6.

Dimension besteht in der Kommunikation zwischen den Lernenden. Dieser hängt davon ab, inwieweit die zentrale Aufgabe des Unterrichts die Lernenden dazu anregen kann, miteinander über die Bearbeitung der Aufgabe zu kommunizieren. Die Kommunikation im Unterricht kann sich dabei ausgehend von einer gemeinsamen Problemdefinition durch die Phasen der Modellierung, der Ergebnisfindung, der Lösungsdiskussion und der Evaluation erstrecken (vgl. CHRISTANTE, KÖLLER, KUHN 2007, S.5.). Eine fünfte Dimension beschäftigt sich mit der Frage nach dem Problemgehalt der Aufgabe. Während geschlossene Aufgaben in der Regel lediglich eine logische Transformation der gegebenen Informationen erfordern, sind problemhaltige Aufgaben in Bezug auf das zu erreichende Ziel und die Mittel zur Lösungsfindung eher diffus und schlecht strukturiert. Durch die Bearbeitung entsprechend problemhaltiger Aufgaben im Unterricht kann insbesondere die Problemlösungskompetenz der Lernenden gefördert werden.

Anforderung an Schulbücher

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass ein an das scriptbezogene Lernen angelehnte Unterrichtskonzept eine Reihe von Handlungen oder Tätigkeiten in Gang setzt, die dafür sorgen, dass das Gelernte behalten, übertragen und angewendet werden kann. Das an dieses Unterrichtskonzept angelehnte Unterrichtsmodell kann als „scriptsbezogenes Unterrichtsmodell“ bezeichnet werden. Es ist für das Erlernen von prozeduralem Wissen geeignet. Die Frage ist nun, wie Schulbücher diesen „scriptsbezogenen Unterricht“ unterstützen können. Auf Grund der durchgeführten Analyse komme ich zu dem Ergebnis, dass es einige auf Schulbücher bezogene Kriterien gibt, deren Berücksichtigung einen „scriptbezogenen Unterricht“ unterstützen. Schulbücher sollten demnach folgende Anforderungen erfüllen:

- Die Schulbücher sollten in „Schichten“ aufgebaut sein. Zunächst könnte in einem episodischen Text eine Alltagsgeschichte erzählt werden; hieraus wären Fragestellungen abzuleiten. Auf einer anderen Ebene (andere Schicht) könnten die Schüler Hintergrundinformationen z. B. in Form von Zeitungstexten oder Statistiken erhalten. Auf einer dritten Ebene könnten die Schüler kausale Texte erhalten (z. B. ein Text, der die Frage beantwortet, warum der Benzinpreis in den USA im Vergleich zu Deutschland so niedrig ist).
- Des weiteren sollten problemhaltige Lernaufgaben ein Bestandteil von Schulbüchern sein. Dies könnte die Lehrer im Unterricht unterstützen und diese gleichzeitig zur Entwicklung eigener Lernaufgaben inspirieren.
- Es sollten Vorschläge geben, die sich auf die Organisationsform des Unterrichts beziehen (z.B. Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit).
- Es sollte eine vom Autor vorgeschlagene Problemlösung im Schulbuch oder in einem Begleitmaterial existieren, als Beispiel, um die Unterrichtsvorbereitung der

Lehrkräfte zu unterstützen, oder als Fremdmodellierung, mit der die Lerner ihre Eigenmodellierungen vergleichen können..

- Im Anhang des Schulbuchs sollte Expertenwissen in Bezug auf das gewählte Thema dargelegt sein.
- Es sollte Lernaufgabe zur Wiederholung und zur Vertiefung vorhanden sein. Hier wäre es wünschenswert, dass ergänzende Hinweise auf andere Medien und Quellen gegeben sind.

6.4 Didaktische Analyse und Forschung über die Wirtschaftsrechtsnormen in China

6.4.1 Grundlegende Bedeutung der Wirtschaftsrechtsnormen

In erstaunlich großem Umfang behandeln Curricula für die kaufmännischen Unterrichte Normen und dabei überwiegend rechtliche Normen. **REETZ** und **WITT** (1974) stellten zum Beispiel für deutsche Wirtschaftslehre-Schulbücher fest, dass sich fast 40 % der Aussagen auf Normen beziehen (vgl. REETZ 1984, S. 28). Für China liegen vergleichbare Untersuchungen nicht vor. Stichprobenartige Lektüre von Schulbüchern scheint eine derartige Tendenz aber auch hier zu bestätigen. Aus diesem Grund ist es bedeutsam, den Umgang mit diesem Gegenstand genauer zu betrachten.

Es liegt auf der Hand, dass im Kontext kaufmännischer Curricula insbesondere jene Rechtsnormen und Rechtsprechung interessant sind, die für das Handeln von Kaufleuten und Verbrauchern einschlägig sind beziehungsweise das Gesamt der Wirtschaftsverfassung ausmachen. Eine solche Abgrenzung ist für unterrichtliche Zwecke aber zugleich problematisch, wenn man das Verständnis der Lerner für den Gegenstand vor Augen hat, weil es starke Verschränkungen mit anderen Teilen des Rechts gibt und auch die Qualität des rechtlichen Denkens zu beachten ist, die bei Schülern erreicht werden soll.

Richtet man seine unterrichtliche Aufmerksamkeit nur auf eine kleinere Auswahl an Rechtsnormen, die von Schülern gelernt werden sollten, übersieht man leicht, dass diese einzelnen Normen in der Regel nur im Kontext einer normierenden Idee und der zugehörigen Umsetzung nachvollziehbar sind. Eine einzelne Norm ist nicht einfach aus sich selbst heraus zu verstehen. Sie beruht auf davon zum Teil unabhängig gebildeten Begriffen, Grundsätzen, Verfahren und außerrechtlichen Gegebenheiten. Sie muss in interpretativer Absicht auf Sachverhalte bezogen werden, ihre Anwendbarkeit ist zu entscheiden, Folgerungen sind daraus zu ziehen und im Rahmen von Güteabwägungen verändern sich Anwendungsbereiche und Folgerungen aufgrund faktischer Rechtsprechung. Insofern ist immer zu fragen, wie viel Schüler auch von den begrifflichen Grundlagen, von der systemischen Einbettung und vom juristischen Denkstil begreifen sollen, wenn sie sich mit einzelnen Rechtsnormen beschäftigen.

Wie die Schulbücher mit dieser Frage umgehen, soll untersucht werden. Aus diesem Grunde ist es zweckmäßig den Gegenstand der wirtschaftlichen Rechtsnormen zunächst allgemeiner zu charakterisieren und sich nicht sofort auf die Betrachtung einzelner Normen zu konzentrieren.

Mit dem Begriff des *Rechts* verbindet man die Vorstellung, dass gesetzgebende Institutionen ein in sich geordnetes Gefüge von Normen allgemeiner Gültigkeit geschaffen haben, die von den Subjekten und Institutionen des jeweiligen Kollektivs mehr oder weniger beachtet werden und bei artikulierten Anlässen (z.B. Verstößen oder

Konflikten) von den dafür geschaffenen Organen der Rechtspflege angewendet werden. Wegen des in jeder Nation erkennbaren Bemühens, Normen in einer stimmigen Ordnung zu entfalten, spricht man hier auch von Rechtssystemen. Die Gesamtheit der in einem Gebiet auf diese Weise entstandenen und dokumentierten Normen wird als *objektives Recht* bezeichnet. Soweit sich aus diesen Systemen für die Adressaten der Normen bestimmte Berechtigungen ergeben, beschreiben diese *subjektives Recht* (z.B. in Deutschland die Grundrechte des Grundgesetzes).

Für diese Rechtssysteme objektiven Rechts haben sich in der Rechtspraxis und –theorie Unterteilungen herausgebildet. Besonders geläufig ist die Gliederung, die mit Blick auf die angesprochenen Akteure und unterlegten Verfahren die Bereiche des öffentlichen Rechts, des Privatrechts und des Strafrechts unterscheidet. Quer dazu steht eine an inhaltlichen Aspekten orientierte Einteilung. Einer der dabei ausgewiesene Bereiche ist das **Wirtschaftsrecht**⁵⁶ und nach dem Gesagten besteht es aus privatrechtlichen, strafrechtlichen und öffentlich-rechtlichen Rechtsnormen und Maßnahmen. In anderer Ausdrucksweise: Das Wirtschaftsrecht besteht aus den drei Elementen des Wirtschaftsverfassungsrechts, des Wirtschaftsverwaltungsrechts und des Wirtschaftsprivatrechts.⁵⁷ Mit den darin enthaltenen Normen versucht der Staat auf die Rechtsbeziehungen der am Wirtschaftsleben Beteiligten untereinander und in ihrem Verhältnis zum Staat einzuwirken. Wirtschaftsrecht ist der Oberbegriff für das Recht des Wirtschaftsverkehrs sowie die rechtliche Grundlage der Wirtschaftspolitik.

Wirtschaftsrecht entsteht – wie alles objektive Recht – nicht im luftleeren Raum. Es entsteht in enger Beziehung mit wirtschaftlichen, sozialen und technischen Entwicklungen, um nur einige besonders wichtige Bezugspunkte zu nennen. Und dabei überwiegen mal mehr anpassend-kleinschrittige Veränderungen des Rechts, mal handelt es sich um mehr systematisch-reformierende Aktionen, mit denen die Grundlagen für weitere erwünschte Entwicklungen gelegt werden. Derartige Reformschritte lassen sich zum Beispiel in Deutschland beim Übergang von einer ständisch-zünftigen Gesellschaft zur marktwirtschaftlich regulierten Industriegesellschaft mit Blick auf das 1900 in Kraft getretene Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) und Handelsgesetzbuch (HGB) nachweisen. Oder man kann an die Rekonstruktion marktwirtschaftlicher Prozesse mit Hilfe einer soziale Gesichtspunkte ausdrücklich berücksichtigenden Marktverfassung denken, die nach dem Zusammenbruch des totalitären Systems nach 1945 bedeutsam wurde. Gerade am Beispiel dieser erneuten Etablierung einer Marktverfassung, mit der die Fehler früherer Marktverfassungen und deren verheerende Folgen vermieden werden sollten, zeigt sehr deutlich die Schwierigkeiten, wirtschaftlichen Prozessen einerseits den richtigen Freiraum, andererseits den nötigen Rahmen zu geben. Die Idee des Marktes knüpft an der regulierenden Idee an, dass es wohlfahrtsteigernde Energien freisetzt, wenn Menschen ohne Bevormundung durch den Staat versuchen, sich in ihrem Handeln an ihren persönlichen Interessen zu orientieren und dabei anstreben, ihren Nutzen zu optimieren, und dass der dabei verfolgte Egoismus die nötige Begrenzung erfährt, wenn

⁵⁶ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Recht>. (Zugriff: 07.07.08).

⁵⁷ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wirtschaftsrecht>. (Zugriff: 31.05.2008).

jeder einzelne mit vielen anderen im Wettbewerb steht. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass diese Idee nicht verhindern kann, dass Marktmacht entsteht, dass andere wichtige Rechtsgüter der Gesellschaft verletzt werden und dass eine Tendenz besteht, dass Wettbewerb seine eigenen Grundlagen zerstört. Insofern ist der Staat gefordert, durch eine geeignete Gesetzgebung sicherzustellen, dass einerseits funktionsfähiger Wettbewerb mit den ihm zugeschriebenen Freiheiten und Wohlfahrtseffekten ermöglicht wird und erhalten bleibt und dass andererseits die soziale Angemessenheit dieses wirtschaftlichen Koordinationssystems garantiert wird. Insoweit fungiert wirtschaftliches Recht als Regulierungsmedium zwischen staatlichen und sozialen Erwartungen sowie den Kräften marktwirtschaftlicher Dynamik. (vgl. MU HONG 2007, S. 28)

6.4.2 Stand des wirtschaftlichen Rechts in China und dessen Merkmale

Die aktuell wichtigsten wirtschaftlichen Rechtsnormen in China spiegeln die gesamte Umbruchsituation der vergangenen 30 Jahre. Es liegt keine Rechtsordnung aus einem Guss vor und man kann auch nicht davon sprechen, dass es sich um ein historisch gewachsenes System handelt. Einerseits hat sich China dem Weltmarkt geöffnet und in vielen Bereichen der Nationalökonomie eine marktwirtschaftliche Koordination wirtschaftlicher Aktivitäten etabliert. Dazu bedurfte es des Rahmens einer Marktverfassung, für die es in dieser Form in China kein historisches Vorbild gibt. Auf der anderen Seite ist diese Hinwendung zur Marktwirtschaft aber nicht als kompletter Paradigmenwechsel zu deuten, sondern steht eher für staatsentsagende Bemühungen der Regierung. Denn die Hinwendung zur Marktwirtschaft besteht nur graduell, andernorts wird bislang an planwirtschaftlichen Organisationsmustern festgehalten und man findet eine darauf abgestimmte Ausgestaltung des chinesischen Wirtschafts-, Zivil- und Verwaltungsrechts. Allerdings ist der Übergang von der in der Planwirtschaft ursprünglichen ganzheitlichen Verwaltungsintervention zum allmählichen Kontrollverzicht unübersehbar.

Tatsächlich verändern sich seit der chinesischen Reform die Rechtsinhalte der Staatsintervention bezüglich der Wirtschaft sehr stark und grundsätzlich zeigen sie die Tendenz, die wirtschaftlichen Rechte flexibler auszugestalten und die Marktmechanismen zu berücksichtigen. Der Umgestaltung des chinesischen Wirtschaftsrechts folgt einer Konzeption und wird von der Regierung in Gang gesetzt. Diese konzeptionelle Grundlegung für den wirtschaftlichen Sektor führt beiläufig dazu, dass die Beziehungen zum Privatrecht oder zum Verfassungsrecht, die auf längere Traditionen und z.T. pragmatische Anpassungen zurückblicken, nicht immer ganz eng sind.

Man kann also sagen, dass die Inhalte des chinesischen Wirtschaftsrechts einerseits durch Normen bestimmt werden, die aus Zeiten stammen, die der Wirtschaftsreform vor 30 Jahren vorangehen, und dass sie andererseits durch Ideen und Konzepte anderer Länder beeinflusst sind. Neben den rechtlichen Normen, die nach den Bedürfnissen der gegenwärtigen Marktwirtschaft verfasst wurden, beinhalten diese auch Regelungen, die beispielsweise in der Vergangenheit von der Sowjetunion übernommen wurden, und

solche, die nach der Reform und Öffnung Chinas an Gesetze in Japan und Deutschland angelehnt wurden. Traditionelle Einflüsse und Gewohnheiten zeigen sich am klarsten noch im Privatrecht und im Verfassungsrecht, dagegen kaum im Wirtschaftsrecht, weil marktwirtschaftliche Ideen in China historisch jung sind. Da mit der bereichsweisen Implementierung der Marktwirtschaft natürlich ganz bestimmte wirtschaftliche Ziele angestrebt werden, zieht das staatliche Marktregulierungen und gesamtwirtschaftliche Interventionen nach sich, die für China in dieser Form neuartig sind und für die entsprechende rechtliche Grundlagen neu geschaffen werden müssen.

Mit der raschen Entwicklung der Marktwirtschaft beschleunigte sich dieser Einfluss der Legislative auf die Wirtschaft und die Wirtschaftsverfassung in China. Durch die 30jährige Entwicklung hindurch wurde nach und nach eine Reihe von wirtschaftlichen Rechtsnormen erlassen. Das zeigt sich z. B. im Gesellschaftsrecht, im Gesetze gegen unlauteren Wettbewerb, bei den Konsumentenschutzrechten, in den Gesetzen bezüglich der Produktqualität, beim Anzeigen- bzw. Werbegesetz, in den Steuergesetzen, im (kommerziellen) Bankengesetz etc. Mittlerweile hat sich ein relativ vollständiges wirtschaftliches Rechtssystem herausgebildet. (vgl. MU HONG 2007, S. 28)

6.4.3 Stand des Wirtschaftsrechts in Lehrbüchern der chinesischen Berufsbildung

▪ Stand der Inhalte des ökonomischen Rechts in den Bildungsvorgaben

Wie der obere Abschnitt dargelegt hat, entwickelt sich das Rechtssystem im Wirtschaftsbereich in China seit 30 Jahren und zurzeit existiert ein relativ vollständiges Rechtssystem. Nach den Ansprüchen der Lehrpläne und nach einschlägigen Bestimmungen des Bildungsministerium sollen das Systematische des ökonomischen Rechts und die fachlichen Bezüge untereinander nicht im Zentrum stehen, wenn in Schulbüchern Rechtsfragen behandelt werden, sondern es soll vom Rechtswissen nur das thematisiert werden, das für das Handeln in Märkten unmittelbar bedeutsam ist und der Regulation der Märkte dient. Das ist unter kompetenztheoretischen Gesichtspunkten eine recht bedenkliche Position, weil das Problem droht, dass die einzelnen Normen aus dem umfassenden Verständnishorizont herausgebrochen und dem Memorieren überantwortet werden. Tatsächlich sollen sich nach dem gegenwärtigen Diskussionsstand in zahlreichen Reformprojekten der Berufsbildung die Autoren an die folgenden Prinzipien halten, wenn sie für Schulbücher Inhalte zum ökonomischen Recht auswählen:

1. Angemessenes, nicht zu vertieftes fachliches Wissen. „Die von dem Bildungsministerium erlassenen Prinzipien zur Lösung diverser Lehrprobleme an der Berufsschule “(BBR(2000). N. 7 [2000]) weisen eindeutig darauf hin, dass das Lehren an der Berufsschule ‚praktische Eigenschaften‘ herausstellen soll. Das grundlegende Wissen soll der Anwendung dienen und während des Lehrens soll das Prinzip eingehalten werden, an theoretischem Wissen nur das

für die Anwendung Unabdingbare zu behandeln, und „Anwenden“ soll als Schlüsselziel des Lehrens angesehen werden.

Unter Bezugnahme auf das dargelegte Prinzip haben sich die Inhalte des ökonomischen Rechts im Lehrbuch besonders an dem zu orientieren, was die Intentionen des fachlichen, also ökonomischen Curriculums unterstützen kann. Obwohl das Gemeinte klar scheint, erweist sich eine solche Vorgabe praktisch doch als recht unbestimmt, um in Wissensnetzwerken Grenzen zu ziehen. So begegnen die Schüler zum Beispiel im Gebiet des Rechnungswesens an ihrem zukünftigen Arbeitsplatz potenziell den folgenden grundlegenden rechtlichen Gegenständen: Gesellschaftsrecht, Budgetierungsrecht, Steuerrecht, Vertragsrecht etc. Daher sollen Schulbücher zu den genannten Rechtsgebieten Wissen anbieten. Aber welches? Was bedeutet es hier, dass die Schulbücher nur jene grundlegenden Begriffe, Rechtsnormen und Rechtsbestimmungen des wirtschaftlichen Rechtssystems ansprechen sollen, die eine enge Beziehung zum fachlichen Curriculum aufweisen? Es ist daher zu fragen, woran abzulesen ist, was einzubeziehen und was auszublenden ist.

2. Pragmatische Aspekte des rechtlichen Wissens beachten. „Die von dem Bildungsministerium ausgearbeiteten Prinzipien zur Lösung diverser Lehrprobleme an der Berufsschule“ (vgl. *BBR(2000). N. 7 [2000]*) weisen ebenfalls eindeutig darauf hin, dass sich die Berufsschule bei der Auslegung der Lehrpläne an den Bedürfnissen der Gesellschaft orientieren soll. Dabei wird nahe gelegt, dass vor allem an die Herausbildung von eher instrumentell interpretierter Handlungskompetenzen der Schüler zu denken ist. Aufgrund dessen sollen die Inhalte des Schulbuches besonders den pragmatischen Nutzen von Kenntnissen über wirtschaftliches Recht beachten. Dass eine solche instrumentelle Verkürzung der rechtlichen Inhalte, die ja auf spezifischen Begriffen, rechtlichen Konstrukten und Denkstilen beruhen und für die eine bestimmte Form systematischer Logik kennzeichnend ist, sowohl unter dem Anspruch der Handlungskompetenz wie dem des Verstehens nicht unbedenklich ist, soll hier lediglich angedeutet, aber nicht weiter diskutiert werden. Es sei aber angemerkt, dass ein Bemühen, die rechtlichen Inhalte für Schüler eigenständiger in ihrer konzeptionellen Logik durchschaubar zu machen, keineswegs in eine Abbilddidaktik münden müsste.
3. Die Merkmale der Wirtschaftslehre betonen. Mit dieser Forderung soll offenbar eine abbilddidaktische Behandlung von Inhalten des ökonomischen Rechts in Lehrbüchern verhindert werden. Es wird angenommen, dass kaufmännische Schulbücher in ihrer Struktur und Inhaltsauswahl vor allem ökonomischen Perspektiven folgen und dabei auf bestimmte Tätigkeitsfelder fokussiert werden. Inhalte aus dem rechtlichen Bereiche treten demnach nur fallweise dazu und ergänzen die Darstellung. Bei allem, was die Behandlung der Rechtsnormen überschreitet, die für das Verständnis der marktwirtschaftlichen Austauschprozesse als nötig angesehen werden, soll

beachtet werden, dass die Schüler den unmittelbaren Zusammenhang der Rechtsinhalte mit den ökonomischen Aspekten durchschauen können. Zu denken ist da – um ein Beispiel zu nennen – an den Vermögensaspekt und demzufolge an die Normen, welche eine enge Beziehung mit dem Vermögen in der Marktwirtschaft aufweisen. Das betrifft dann ausgewählte Fragen zum Sachenrecht, zum Eigentumsrecht, zur rechtlichen Behandlung von geistigem Eigentum, zum Erbrecht etc. Bei der Behandlung der als einschlägig eingestuften Normen sollen also – allgemein gesprochen – jene rechtlichen Aspekte besonders berücksichtigen werden, die eng mit der Produktion, der Verteilung, dem Tausch und dem Konsum innerhalb der Marktwirtschaft verbunden sind, z.B. privatrechtliche, arbeitsrechtliche oder sonstige wirtschaftsrechtliche Gesichtspunkte. (vgl. WANG YOUSHENG 2001, S. 97-99)

▪ **Wirtschaftsrecht in den Curricula kaufmännischer Fachgebieten**

Die im vorstehenden Abschnitt beschriebenen Leitlinien, die im Grunde eine didaktische Positionsbestimmung versuchen und den rechtlichen Inhalten eine eher instrumentelle, ergänzende und vordergründige Rolle zuschreiben, stehen in einem auffälligen Gegensatz zu der bedeutenden Stellung, die diesen Inhalten – mit veränderter Begründung – im Gesamtcurriculum zugewiesen werden.

Für die Schüler in China im kaufmännischen Fachgebiet gehört das Curriculum ‚Wirtschaftsrecht‘ neben den Curricula für Chinesisch, Mathematik und Fremdsprachen (Englisch) zur Zeit zu einem Pflichtbereich. Seine erfolgreiche Bearbeitung erweist sich als eine Voraussetzung zum weiteren fachlichen Lernen. Die Begründung für diese hervorgehobene Rolle hebt den Beitrag dieser Inhalte für den Erwerb anspruchsvoller Kompetenzen hervor: Wenn die Schüler wirtschaftliche Rechtsnormen beherrschen, können sie die „legal rights“ einerseits zu ihrem eigenen Schutz und zur Durchsetzung ihrer Interessen nutzen oder andererseits zugunsten ihrer zukünftigen Firma anwenden und so weiter zur Stabilität der sozialen Wirtschaftsordnung beitragen. Das bedeutet, dass das Können und das Anwenden des wirtschaftlichen rechtlichen Wissens ein wichtiger Bestandteil der Kernkompetenzen der Berufsbildung ist. (vgl. ZHANG JIANXIN 2003, S.16-17).

Fasst man die didaktische und die curriculare Positionierung wirtschaftsrechtlicher Inhalte in der kaufmännischen Berufsbildung zusammen, zeigt sich so etwas wie eine doppelte Identität: Einerseits erweisen sie sich die Inhalte als grundlegender Bestandteil des Curriculums, andererseits sollen sie fachliches Wissen der Wirtschaftslehre um rechtliche Gesichtspunkte erweitern.

Vor diesem Hintergrund erhält die didaktische Beschäftigung mit dem Wirtschaftsrecht in Lehrbüchern eine besondere Bedeutung. Dabei soll der in der vorliegenden Untersuchung bisher verwendete didaktische Kontext beibehalten werden. Und das betrifft insbesondere den Aspekt, Schülern eine verstehende und gestalterisch nutzbare

Aneignung von rechtlichen Inhalten zu ermöglichen und interessante Informationen zu einer gehaltvollen Lernumgebung beizusteuern. Daneben bleibt zu prüfen, wie nahe die Texte den gerade vorgestellten Leitlinien kommen.

Die nachfolgende Beschäftigung mit Schulbuchinhalten wird dabei insbesondere den folgenden Fragen nachgehen:

- 1) Wie sehen die Texte über wirtschaftliche Rechtsnormen in Schulbüchern aus und scheinen die Texte geeignet, das Lernen im Hinblick auf das Anwenden und Verstehen von rechtlichen Bestimmungen zu fördern?
- 2) Kann diese Darstellungsweise der Rechtsnormen einen modernen Unterricht, der die Realisation eines auf Kompetenzerwerb gerichteten Berufsbildungsziels intendiert, unterstützen?
- 3) Existiert eine stoffliche Route, welche für die Ausgestaltung moderner Unterrichtsformen gehaltvoll und schlüssig ist?

6.4.4 Analyse der Darstellungsweise der Rechtsnormen in chinesischen ökonomischen Lehrbüchern

■ Festlegung der zu analysierenden Lehrbücher bezüglich des Wirtschaftsrechts

Die Analyse der Darstellungsweise hinsichtlich der wirtschaftlichen Rechtsnormen bezieht sich auf die nachstehend genannten acht Schulbücher. Sie wurden aus verschiedenen Quellen und nach unterschiedlich gewichteten Bedeutungskriterien ausgewählt (z.B. *Verbreitung in den Schulen, Empfehlungen aus der Website der SEK oder des Bildungsministeriums, Zugänglichkeit für Lehrer über Supermärkte und elektronische Bib. SSRead. vgl. Kap. 4.*) Ein weiteres Hauptkriterium, nach dem die Schulbücher ausgewählt worden sind, ist ihr Erscheinungsdatum (Bemerkung: *Das Erscheinungsdatum aller Schulbücher, welche im Folgenden benutzt werden, liegt bei 2004 und später.*). Diese acht Schulbücher werden im Folgenden genauer betrachtet und eingeschätzt:

- RN1. QU ZHENTAO: Wirtschaftsrechte und -vorschriften. SS.90062366.
Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [06.2004.]
- RN2. CHEN BINGXUN: Wirtschaftsrecht. Hohe Bildung Verlag. [04.2003.]
- RN3. MA JINGLIN: Einführung in Wirtschaftsrecht. SS.90086124.
Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [11.2005]
- RN4. CHEN CHENGJUN: Das Lehrbuch über Fallsammlung des
Wirtschaftsrechtes. SS 11909240. Elektronische Bib. SSRead. 4.0.
[03.2007.]

- RN5. HUANG LANGXI: Das Lehrbuch des Wirtschaftsrechtes. SS11759761. Elektronike Bib. SSRead. 4.0.) [07.2006.].
- RN6. ZHOU JIHAI: Der Überblick des Wirtschaftsrechts, SS 11751803. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006.]
- RN7. JI ZAIXIA: Der Überblick des Wirtschaftsrechts und des Handelsrechts. SS11693297. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005.]
- RN8. LONG YUZHONG: Die Grundlagen des Wirtschaftsrechts. SS9090058. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005.]

■ **Analysemethode und Festlegung der zu analysierenden rechtlichen Norm**

Wie der obere Abschnitt dargelegt hat, entstammen die Inhalte des ökonomischen Rechts im Lehrbuch aus unterschiedlichen Rechtsnormen und Gesetzen (z.B. Gesellschaftsrecht, Budgetierungsgesetze, Steuergesetze, Bilanzrecht, Vertragsrecht, Sachenrecht etc). Um die gegenwärtige Darstellung der Rechtsnormen in den chinesischen Schulbüchern möglichst allseitig widerzuspiegeln und die wesentlichen vorliegenden Probleme seitens der Didaktik aufzudecken, adoptieren wir eine gängige Vergleichsmethode – den so genannten ‚transversalen Vergleich‘. Bei dieser Methode wird eine typische Rechtsnorm, die in allen acht Büchern (Buch RN1 – Buch RN8) enthalten ist, ausgewählt. In einem der Bücher werden dann die Darstellungsweise dieser ausgewählten Rechtsnorm und die damit gegebenenfalls verbundenen didaktischen Probleme oder Stärken ausführlich analysiert. Danach werden die Darstellungsweisen, die in den übrigen sieben Büchern vorzufinden sind, mit der bereits ausführlich analysierten verglichen, um die Analyseergebnisse zu ergänzen oder zu schärfen. Durch diese transversale Vergleichsmethode kann eine vollständige, verallgemeinernde Erkenntnis über die existierenden Probleme erworben werden, so dass eine weitere, tiefer gehende Analyse möglich ist. Das Verfahren ist aber auch dann effizient, wenn sich herausstellen sollte, dass verschiedene Texte unbeschadet ihrer abweichenden Oberfläche im Kern mehr oder weniger identisch sind.

Für die weitere Analyse wird die rechtliche Konstruktion des ‚Vertrages‘ gewählt. Das Vertragsrecht hat eine zentrale Position nicht nur im Privatrecht, sondern vor allem auch im wirtschaftlichen Austauschprozess. Bekanntlich bedarf es zur Entstehung von Verträgen keineswegs immer formaler, insbesondere schriftlicher Prozeduren, in vielen Fällen entstehen sie aufgrund bloßer sprachlicher Äußerungen oder auch schon aufgrund stimmig aufeinander bezogener Handlungen. Insofern ist es klar, dass in vielen Situationen, in denen aus alltäglichen Vorgängen in wirtschaftlichen Austauschprozessen oder Handlungen Konflikte entstehen, das Vertragsrecht herangezogen wird, um die Vorgänge zu reinterpreten. Insoweit genügt das Exempel in seiner Nähe auch zu wirtschaftlichen Vorgängen den oben vorgestellten didaktischen Leitlinien des chinesischen Bildungsministeriums.

Zugleich verdient das Beispiel des Vertragsrechts auch deshalb besondere Beachtung, weil seine sich ausdifferenzierende Entwicklung in China gar nicht abzutrennen ist von der Fortentwicklung und Ausweitung der Marktwirtschaft: Viele marktwirtschaftliche Reformschritte seit 1982 sind begleitet worden von Bestimmungen, die vertragsrechtlich relevant sind und die Ansprüche sichern sollen, deren Verwirklichung vom Voranschreiten der Marktwirtschaft in China erwartet wird. Dabei zielen die Bestimmungen mal mehr auf die Verbesserung des ordnungspolitischen Resultate, mal mehr auf die Absicherung der Eigentumsrechte der Wirtschaftssubjekte. Das Vertragsrecht existiert in seiner Verschränkung mit der Marktwirtschaft seit 26 Jahren und es erscheint heute im Vergleich zu anderen Rechtsnormsystemen relativ vollständig und systematisch. Auch aus diesen Gesichtspunkt heraus lässt sich sagen, dass das Beispiel des ‚Vertrags‘ den Vorgaben des Bildungsministeriums genügt, rechtliche Bestimmungen in ihrer Verknüpfung mit ökonomischen Fragen deutlich zu machen.

■ Problemanalyse der Schulbuchdarstellungen zum Gegenstand „Vertrag“

Im Folgenden wird der Text RN1 des Autors QU ZHENTAO analysiert. Anhand dieser Analyse der Darstellung des Begriffs Vertragsrecht werden die weiteren sieben ausgewählten Texte untersucht.

Strukturmerkmale der Darstellung

Der Text ist einerseits sehr knapp, durch bestimmte Wiederholungen dabei sogar noch redundant. Der Text ist auf der einen Seite nicht in dem Sinne abstrakt, dass er juristisches Denken und juristische Begriffsbildung und die damit einhergehende gedankliche Abstraktheit deutlich und spürbar machen würde. Er ist aber auf der anderen Seite alles andere als lebensweltlich fundiert, indem etwa anhand konkreter Ereignisse und Situationen gezeigt würde, wie die verwendeten juristischen Kategorien auf Alltägliches bezogen werden und mit welchen Absichten und Folgen man das macht. Der Text erscheint gerade dadurch abstrakt, dass er weder in die eine, noch in die andere Richtung anschlussfähig ist. Faktisch erweist er sich als didaktische Reduktion von Inhalten, die von Fachleuten zum Begriff des Vertrags im Kontext des (wirtschaftlich zentrierten) Privatrechts benutzt werden. Die Reduktion ist derart einschneidend, dass es nur mit Mühe gelingt, logische Strukturen zu rekonstruieren.

Die implizit verwendete Struktur ist auch hier klassifikatorischer Natur. Es beginnt mit einer Unterscheidung zwischen Verträgen in einem allgemeinen Sinne und einem speziellen Sinne. Diese Unterscheidung ist im Rahmen der Darstellung nachfolgend kaum nachvollziehbar. Das liegt nicht nur daran, dass die beiden Konzepte, die der Verfasser einführen möchte, sprachlich eng verschachtelt bleiben, es hat vor allem damit zu tun, dass überhaupt keine Zusammenhänge aufgezeigt werden und eine Unterscheidung verständlicher Betrachtungsperspektiven unterbleibt. Da zudem in China der Konstruktion und der Beurteilung, was allgemeine und was spezielle Gesichtspunkte sind, Überlegungen zu Grunde liegen, die einem am deutschen BGB

geschulten Leser fremd sind, soll kurz an die Herangehensweise des BGB erinnert werden, um dann die Besonderheiten in China verständlich zu machen.

Das BGB klärt in seinem ersten von fünf Büchern, dem allgemeinen Teil, die grundlegenden Vorschriften über Personen, Sachen und Rechtsgüter sowie über Fristen, Termine, Anspruchsverjährungen usw. Es folgt in einem zweiten Buch die Behandlung des Rechts der Schuldverhältnisse. Da Schuldverhältnisse nicht nur durch Gesetz begründet sein können, sondern aus Verträgen resultieren können, wird hier alles gesagt, was für einen jeden Vertrag gilt. Verträge sind hier Verpflichtungsgeschäfte zwischen Personen; das ist das *Allgemeine*, was zu Verträgen festgelegt und allem Nachfolgenden vorangestellt wird. Es folgen dann drei Bücher, in denen Rechtsgebiete abgehandelt werden, auf die sich Verträge u.a. beziehen können: Sachenrecht, Familienrecht, Erbrecht. In diesen drei Gebieten findet sich eine Fülle von gesetzlichen Bestimmungen, die teils nur dann gelten, wenn keine vertraglichen Regelungen getroffen wurden, teils durch Verträge nicht geändert werden dürfen. Außerdem erfahren die Verträge hier speziellere Ausformungen – z.B. stoßen wir im Sachenrecht auf Kaufverträge mit ihren Spezifikationen, auf Leihverträge, Darlehensverträge usw. Das sind jeweils *spezielle* Vertragstypen mit speziellen Voraussetzungen, Rechtsfolgen usw. Nicht alle gesellschaftlich relevanten Vertragstypen werden im BGB geregelt, für einige gibt es besondere Gesetze; aber auch in diesen Fällen sind in der Rechtsauslegung die allgemeinen schuldrechtlichen Bestimmungen des BGB als vorgeschaltet mitzudenken.

Das chinesische Recht folgt dieser Logik nur in Teilen. Das liegt vor allem daran, dass in China am 1.10.1999 ein eigenes Gesetz zum Vertragsrecht erlassen wurde. Was darin unter Vertrag zu verstehen ist, ähnelt dem, was im BGB über vertraglich begründete Schuldverhältnisse steht. Zugleich aber – und in Differenz zur Logik des BGB – soll dieses Gesetz nicht auf alle möglichen Typen von Verträgen angewendet werden. Zum Beispiel soll es nicht auf Verträge angewendet werden, in denen die Rolle von Personen bzw. ihre soziale Identität sichtbar wird: Heiratsverträge, Verträge über Adoptionen, Verträge über Schutzbefohlene usw. Diese Konstruktionsweise hat zur Folge, dass hier von Verträgen in einem allgemeinen Sinne dann gesprochen wird, wenn alle Vertragstypen gemeint sind, und dass Verträge im speziellen Sinne gemeint sind, wenn sie sich auf das Gesetz zum Vertragsrecht von 1999 beziehen.

Diese Sprechweise von Verträgen im allgemeinen und speziellen Sinne herauszustellen und dabei die schuldrechtliche Konstruktion der Verträge im speziellen Sinne anzusprechen, ist wohl Absicht des Verfassers des Buches. Wofür es wichtig ist, die Unterscheidung und Merkmale des speziellen Vertrages zu kennen, lässt sich dem Text nicht entnehmen. Es kann umgekehrt sogar bezweifelt werden, dass vom Schüler auch nur das Wenige verstanden wird, das ihm sprachlich angeboten wird.

Der Text wird umstandslos mit der klassifikatorischen Information eingeleitet, dass es Verträge im allgemeinen und im speziellen Sinn gibt. Es wird zunächst eine Zusatzinformation zu Verträgen im allgemeinen Sinn angefügt, die sich in ihren Merkmalen („Begründung bzw. Veränderung oder Aufhebung von Rechts- und

Pflichtverhältnissen zwischen Zivilpersonen“) nicht verständlich von dem abgrenzt, was abschließend zur Kennzeichnung von Verträgen im speziellen Sinne gesagt wird (vgl. Abb. 13: „Begründung bzw. Veränderung oder Aufhebung von Forderungs- und Schuldverhältnissen zwischen Zivilpersonen“).

Es schließt sich sofort eine weitere klassifikatorische Information an. Die Struktur sieht drei Ebenen vor, wobei aber eigentlich nur zwei explizit angesprochen werden und die nachgeordnetste unausgefüllt bleibt. In dieser Darstellungslinie werden nun drei Vertragsbereiche genannt, nämlich erstens Verträge mit forderungsrechtlichem Inhalt; dabei ist nicht ganz klar, ob damit Darlehensverträge u.ä. gemeint sind, die im deutschen Recht zum Sachenrecht gehören, oder einfach nur jene Verträge, die im Gesetz von 1999 geregelt sind. Es werden zweitens Verträge sachenrechtlichen Inhalts erwähnt und Verträge, die „soziale Identität“ konstituieren (vgl. RN1: 21-23). Die Auswahl dieser Gebiete wird nicht begründet und es wird auch nicht gesagt, was diese Gebiete auszeichnet und unterscheidet. Es wird überhaupt nichts erläutert oder situiert oder in der Genese charakterisiert oder in seiner praktischen Bedeutung aufgeheilt. Die Schüler müssen schon ein differenziertes Vor- oder Alltagswissen mitbringen, wenn sie diese Information gehaltvoll integrieren wollen. Die Abbildung 12 gibt die Struktur dieses Textteils wieder.

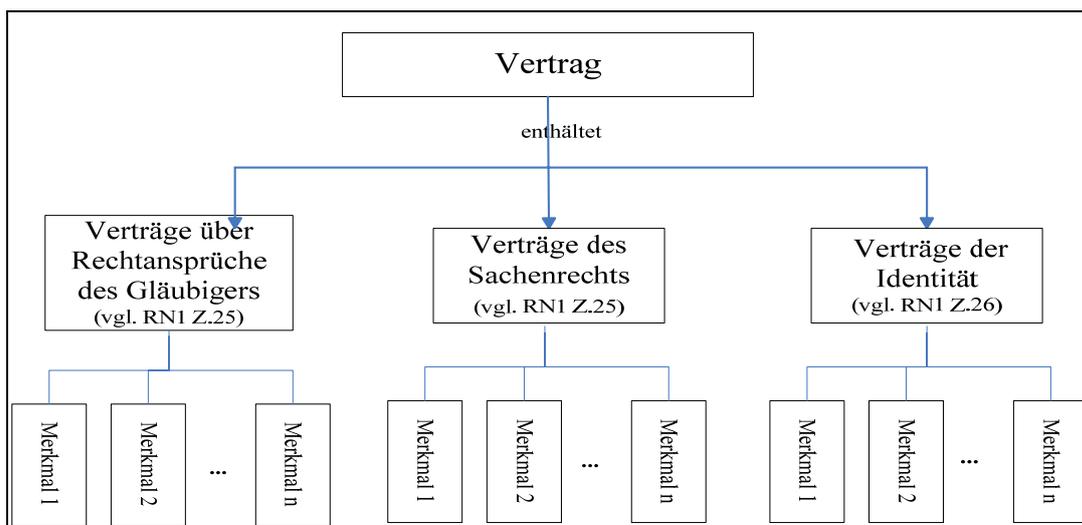


Abbildung 12: Klassifikatorische Definition des ‚Vertrages im allgemeinen Sinn‘

Es schließt sich dann ein Versuch an, Verträge im speziellen Sinne zu kennzeichnen (vgl. RN1: 23-26), wobei die Differenz zur Kennzeichnung der Verträge im allgemeinen Sinne (vgl. RN1: 19-21) dunkel bleibt. Das Problem verschärft sich noch durch eine Wiederholung der Vertragskennzeichnung im speziellen Sinn innerhalb eines sich unmittelbar anschließenden Zitats aus dem Art. 2 des Gesetzes zum Vertragsrecht von 1999 (vgl. RN1: 27-32), das eine große sprachliche Nähe zur eingangs dargestellten Vertragskennzeichnung im allgemeinen Sinne aufweist. Im Gesetzeszitat wird zudem festgestellt, dass Verträge zur Konstitution „sozialer Identitäten“ keine Verträge im Sinne des vorliegenden Gesetzes seien (vgl. RN1: 21-26). Das wird dann vom Verfasser noch

einmal in ähnlicher Worten wiederholt und dabei der Eindruck erweckt, diese Aussonderung der „Identitätsverträge“ sei anhand der Gesetzeswiedergabe bereits verstehbar (vgl. RN1:33-36).

In einer abschließenden Darstellungslinie, die das Merkmal ‚Vertrag im speziellen Sinn‘ nochmals ausführlicher darstellen soll, werden letztlich einige rechtliche Voraussetzungen beschrieben, die erfüllt sein müssen, damit Verträge überhaupt wirksam werden können (vgl. RN1: 38-44). Das wird aber so nicht beschrieben, also als etwas, dass sich aus der Natur und Konstruktion des Vertrages plausibel und zwingend ergibt, sondern vielmehr werden additiv einige scheinbar unverbundene Gesichtspunkte „ergänzt“. Diese scheinbar bloßen Ergänzungen beziehen sich darauf, wer Vertragspartner sein kann, wie das Verhältnis der Vertragspartner untereinander ist, worauf Vertragliches formal gerichtet sein kann, dass Wünsche und Pflichten wechselseitig in Übereinstimmung zu bringen sind.

Diese wenig vernetzten Informationen lassen sich durch die Klassifikationsstruktur repräsentieren, die in der Abbildung 13 wiedergegeben wird.

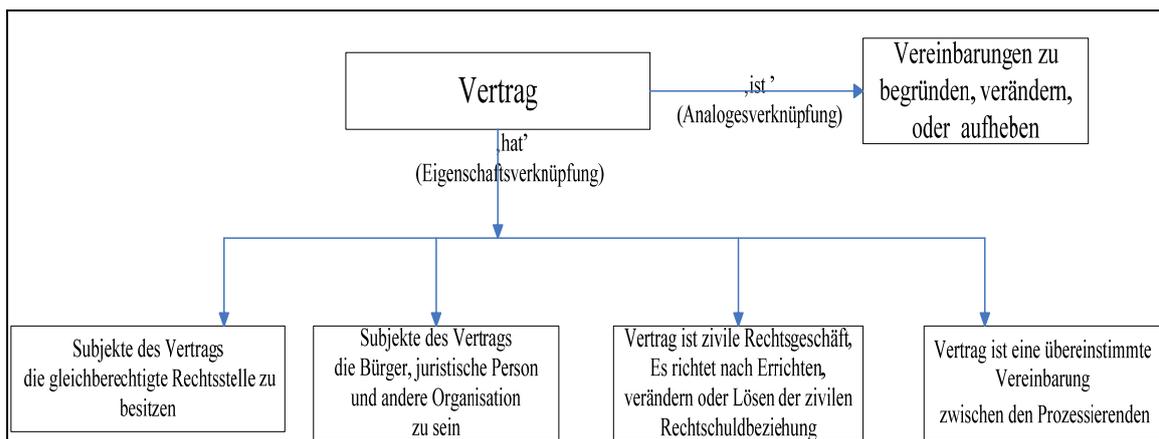


Abbildung 13: „Begründung bzw. Veränderung oder Aufhebung von Forderungs- und Schuldverhältnissen zwischen Zivilpersonen“

Didaktische Analyse der Darstellungsweise

1) Allgemeine Klassifikationsprobleme

In der vorgestellten Darstellung ist erneut eine typische und didaktisch wenig segensreiche Definitionsweise von Begriffen erkennbar. Begriffe werden unzureichend und möglicherweise ungewollt durch Klassifikationen definiert (ganz wie wir das schon im Analyseteil zu den Begriffen gesehen haben). Eine Vielzahl von reduzierten und abstrakten Begriffen, von additiven Informationen und die Verwendung von Verben ohne Handlungsbedeutung beeinflussen und erschweren das verständige Lernen der Schüler. Bei Betrachtung der originalen Textstellen ist zu erkennen, dass versucht wird, eine Verbindung zwischen einem neuen Begriff (Vertrag) und dem Vorwissen der

Schüler (hier ‚Verbindungen‘)⁵⁸ durch analoge Verknüpfungen (hier dient das Hilfsverb ‚ist‘ als Verknüpfungsverb) herzustellen. Danach werden mit Hilfe des Verbs ‚hat (die Eigenschaft)‘ einige als wichtig behauptete Merkmale eines ‚Vertrages‘ benannt, der substantiell unspezifiziert bleibt. Es wird also nicht ganz klar, was man sich als Gegenstand der Verträge zu denken hat und was das an Modifikationen nach sich ziehen würde. Beispielsweise haben – jedenfalls in deutscher Lesart – ein Kaufvertrag, eine Schenkung oder ein Mietvertrag nicht dieselben konstitutiven Voraussetzungen, obwohl sie – folgt man dem BGB – alle drei ins Sachenrecht gehören. (Allerdings ist das Beispiel vermutlich nicht gut gewählt, denn sachenrechtliche Fragen sollten nach Maßgabe der Abbildung 12 ohnehin nicht zu den Verträgen im speziellen Sinn gerechnet werden.) Im vorliegenden Fall werden ‚irgendwie‘ vier Eigenschaften als zentral ausgewiesen. Sie werden ihrerseits wieder mit Begriffen beschrieben, welche auf stark abstrahierende Begriffe zurückgreifen.

Das wirft ein bezeichnendes Licht auch auf den strategischen Ansatz, Definitionen von Fachbegriffen (Vertrag) mit Hilfe von Alltagsbegriffen (z.B. Vereinbarung) verständlich zu machen. Selbst wenn man annimmt, dass der Ausdruck ‚Vereinbarung‘ bei den Lernern alltagsweltlich gefüllt werden kann und sie dabei auch Beispiele finden können, wo eine bestimmte Leistung begründet oder verändert oder aufgehoben wird, bleibt doch zu bezweifeln, dass dabei die juristische Aufladung des alltagswissenschaftlichen Verständnisses erfasst wird. Nehmen wir zum Beispiel die beiden Argumente, dass Vertragspartner entweder Privatpersonen oder juristische Personen oder Organisationen sein können und dass die Vertragspartner „gleichberechtigt“ sind. Was meint hier der Ausdruck Organisation? Ist damit eine (private) Gesellschaft gemeint (z.B. eine Kommanditgesellschaft oder ein Verein) oder eine staatliche Einrichtung? Und sollte an eine staatliche Einrichtung gedacht sein, so ist doch vermutlich für Schüler klärungsbedürftig, ob sich hier zum Beispiel eine Privatperson und die Organisation gleichberechtigt begegnen, weil sich aus dem öffentlichen Recht, aber auch aus der Alltagserfahrung häufig ergibt, dass der Private dem Staat subordiniert ist. Mit anderen Worten: Kann eine staatliche Einrichtung mit einer Privatperson einen Vertrag schließen? Das sind keine Fragen, die sich für Schüler von allein beantworten und die man anhand von Alltagserfahrungen entscheiden könnte.

Insofern kommt eine Strategie, die derart punktuell auf Alltagserfahrungen von Schülern setzt und anhand des Beispiels nicht systematisch die Differenz zwischen alltagsweltlicher und wissenschaftsbestimmter Deutung entwickelt, schnell an ihre Grenzen.

Die klassifikatorische Definitionsweise versucht insofern wenig überzeugend die entsprechenden Rechtsnormen durch Verbindung mit dem Vorwissen der Schüler zu erklären. Diese Vorgehensweise vertraut darauf, dass die Schüler schon über hinlängliches Vorwissen verfügen. Untersuchungsergebnisse an der Berufsschule in Shanghai haben aber dargelegt, dass die Schüler an der mittleren Berufsschule

⁵⁸ Anmerkung: das subjektive Vorwissen wird von den Schulbuchautoren vorausgesetzt, ob die Schüler wirklich Vorwissen besitzen, ist jedoch ungeklärt.

bezüglich des wirtschaftlichen Rechtswissens kaum Vorkenntnisse besitzen. (vgl. HOU HUIZHAN 2008, S.46)

Die vorgefundene Vorgehensweise ist auch aus einem anderen Grunde problematisch, denn sie erzeugt die schon angesprochene Mischung aus Additivität und Redundanz. Wir haben gesehen, dass bei dem Versuch, den Begriff des Vertrags zu definieren, eine Reihe von Voraussetzungen angefügt worden war, die einfach als wesentlich behauptet wurden. Da die Gründe für ihre Bedeutung aber nicht genannt und erklärt werden, sind derartige Merkmalszuschreibungen an den verschiedensten Stellen immer wieder erneut anzubringen. Diese Schwierigkeit würde man entkommen, wenn man die für die juristische Argumentation zentralen Konzepte in ihrer inneren Logik systematisch entfalten würde, wie das zum Beispiel im ersten Buch des Bürgerlichen Gesetzbuches vorgemacht wird. Dem Verständnis von Verträgen gehen dort Klärungen voraus über Rechtsfähigkeit und Geschäftsfähigkeit, über natürliche und juristische Personen, über Sachen, über Rechtsgeschäfte, über Willenserklärungen und über zweiseitige Willenserklärungen. Wären derartige Konzepte den Schülern in den Grundgedanken verfügbar, wäre es ihnen vermutlich sehr schnell klar, dass es sich bei Verträgen um zweiseitige Willenserklärungen handelt, die zum Beispiel beim Kaufvertrag beidseitig verschiedene Verpflichtungen ergeben.

Und vor diesem Hintergrund würde dann vielleicht auch verständlicher, was an den Unterscheidungen, die durch die Abbildung 18 zusammengefasst werden, bedeutsam sein könnte – außer dass sie verschiedenen Gegenstandsbereiche und Quellen angehören. Aber wo liegt ihre systematische Differenz? Wo gibt es Ähnlichkeiten? Gibt es Übergänge zwischen ihnen. Betrachten wir zum letzten Punkt noch einmal eine Konstruktion, die in Deutschland das BGB enthält. Das Vertragsrecht ist hier Teil des Schuldrechts. Aber nach dem Trennungs- bzw. Abstraktionsprinzip der Juristen erfordert zum Beispiel die Umsetzung der Verpflichtungsgeschäfte eines Kaufvertrags nachfolgende Verfügungsgeschäfte, die gedanklich als eigene Verträge „abgetrennt“ gesehen werden können: Dem Käufer muss zum Beispiel das Eigentum an der Sache verschafft werden. Und Fragen des Eigentums werden im Sachenrecht behandelt. In ganz ähnlicher Weise kann man nun fragen, wie eigentlich zum Beispiel Eheschließung, Ehe, Ehevertrag usw. zusammengehören könnten.

Das Unbehagen an dem analysierten Text motiviert dazu, nochmals einen Blick auf die vom Bildungsministerium artikulierten Vorgaben zu werfen. Eine in den Vorgaben hervorgehobene Linie war die, dass Schulbuchttexte das für das Handeln in der Wirtschaft juristisch Wichtige und Anleitende enthalten sollten und dass dabei in der rechtliche Herleitung und Begründung nicht systematisch eingestiegen werden sollte. Ein Text wie der vorliegende erweist sich demgegenüber als so handlungsfern und pragmatisch substanzlos, dass die Vorgaben als nicht erfüllt anzusehen sind.

Aber auch die andere Option in den Vorgaben, sich zwar auf wirtschaftsnahe Rechtsthemen zu beschränken, diese aber so zu behandeln, dass ihr innerer Zusammenhang durchschaut werden kann, wird im untersuchten Beispiel nicht

eingelöst. Abgesehen davon, dass die gewählte Strategie in der Darstellung Zusammenhänge jenseits des Klassifikatorischen ohnehin nicht herausarbeiten kann, taucht hier eine grundsätzliche Frage auf, ob nämlich der in der Vorgabe formulierte Anspruch überhaupt realistisch ist. Zu fragen ist nämlich, inwieweit rechtliche Normen und Begriffe, die zwar auf wirtschaftliche Situationen häufig bezogen werden, die aber zugleich viel allgemeiner gefasst sind und mit anderen „wirtschaftsferneren“ Konzepten intensiv verknüpft sind, wirklich verstanden werden können, wenn die Erklärung den Zusammenhang zur wirtschaftlichen Situation nie aus dem Auge verlieren soll.

Diese Frage kann hier anhand des Schulbuchttextes nicht weiter geklärt werden, weil der Text dafür zu unergiebig ist. Es soll aber ein Zwischenschritt gemacht werden, bei dem ein Vorschlag studiert werden soll, wie das Verständnis für grundlegende rechtliche Konzepte verbessert und erworben werden könnte.

2) Verständnis von Rechtsnormen im Kontext historischer Betrachtung

Lernende in Fachgebiete einzuführen, die sie noch nicht kennen, ist stets eine große didaktische Herausforderung. Das Problem besteht regelmäßig darin, dass Begriffe und Zusammenhänge mit Hilfe von Konzepten verständlich gemacht werden müssen, die noch nicht diesem Fachgebiet entstammen. Ein Fachgebiet kann man nicht einfach aus sich selbst heraus verstehen. Und wie oben bereits gesagt wurde, haben die Schüler, um die es hier geht, annahmegemäß noch kein belastbares Verständnis von rechtlichen Begriffen und Rechtsnormen erworben.

Dass in diesen Fällen klassifikatorische und reduktionistische Vorgehensweisen nicht zum Ziel führen, liegt also auf der Hand und konnte im vorstehenden Abschnitt ja auch im Detail nachvollzogen werden. Wenn zur Unterstützung des Verstehens fachgebietstypischer (hier: rechtlicher) Inhalte ein Außenstandpunkt gewählt werden muss, so besteht eine Möglichkeit stets darin, sich auf die Fragestellung bzw. das Problem zu besinnen, zu deren Lösung die fachlichen Begriffe gebildet wurden und mit deren Hilfe Zusammenhänge identifiziert bzw. Rechtsnormen geschaffen werden konnten.

Diese Probleme können sehr punktuell, zeitgebunden und rechtlich partikular sein, manche erweisen sich jedoch als so allgemein, zentral und überdauernd, dass man sie historisch weit zurückverfolgen kann und dass sie eine auch für den Laien starke Plastizität erhalten. Lässt man sich auf einen solchen historischen Blick auf die Dinge ein, begreift man zudem nicht nur den Wechsel der Lösungen und die Ausdifferenzierung der rechtlichen Begriffe und Normierungen, sondern diese evolutorische Betrachtungsweise spannt auch einen größeren Deutungsrahmen auf: er ruht auf einer Reihe miteinander vernetzter begrifflicher Säulen, die es bald erlauben, dass sich auch ein Novize in diesem Deutungsrahmen bewegt. Dieses didaktische Phänomen des Erschließens von fachlichem Neuland wird nachstehen als das Ausgehen vom *Einfach-Allgemeinen* bezeichnet werden.

Vor einigen Jahren hat P. SIEGHART eine Abhandlung über die Menschenrechte verfasst (*Die geltenden Menschenrechte. Straßburg/Arlington. N.P. Engel Verlag 1988*), in der er verständlich zu machen versucht, worum es beim internationalen Codex der Menschenrechte eigentlich geht, was zu ihrer Erfindung geführt hat und ihre Wirksamkeit erklärt. Diese Abhandlung ist von GERDSMEIER (1990) didaktischen reinterpretiert worden. Das nachfolgende wörtliche Zitat gibt Teile dieser Interpretation wieder:

„Unser Experte stellt an den Anfang seiner Überlegungen nicht nur die Einsicht, dass ein Gegenstand (z.B. eine rechtliche Norm) nicht aus sich selber verstanden werden kann. Er entwickelt nicht nur eine Fragestellung, die den nötigen Abstand, aber auch die differenzierungsfähige Perspektive herstellt („Welches Problem Menschenrechte lösen sollen und wie sich ihre Kodifizierung vollzogen hat.“). Er führt nicht nur mit lockerer Hand bereits das Bündel jener Fragestellung ein, die das Gros des Strukturkerns „rechtliche Normen“ ausmachen. Er macht sich auch an die Beantwortung der Fragen und beginnt bei einem Einfach-Allgemeinen größter Radikalität: bei der Arbeitsteilung frühdörflicher Gemeinschaften! Vieles, was nun folgt, differenziert diesen (typisierten) Sachverhalt aus. Arbeitsteilung impliziert Organisationen, Regeln, Gesetze u.ä., die das Zerlegte wieder zusammenfügen. Deren Durchsetzung (aber nicht nur die) erfordert Machtausübung. Als eine mögliche bildet sich staatliche Macht heraus. Lösungsbedürftig wird damit ein praktikables Gleichgewicht zwischen den Interessen der Regierenden und Regierten. Dafür kommen verschiedene rechtliche Konstruktionen (auf göttlicher, moralischer, naturrechtlicher oder sonstiger Basis) infrage, die historisch auch ihre Bedeutung hatten. Die Beschäftigung mit ihren Voraussetzungen und Grenzen führt zum Konzept der Menschenrechte, die (wie etwa Absprachen über Maße) auf bloßer Übereinkunft beruhen, was sich als spezielle Stärke und Schwäche herausarbeiten lässt.“ (GERDSMEIER 1990, 68ff.)

Entsprechend dem Grundgedanken der wiedergegebenen Argumentation hat GERDSMEIER die folgende Abbildung 20 eingeführt. Sie beschreibt grob die Argumentationsroute des von ihm zitierten Experten. Sie dient gleichzeitig dazu, die Heuristik des „Einfach-Allgemeinen“ zu illustrieren, die solche didaktischen Entscheidungen begünstigen soll, die zum verstehenden Lernen (hier: von rechtlichen Begriffen und Normen) etwas beitragen.

6. Analyse ausgewählter Schulbücher

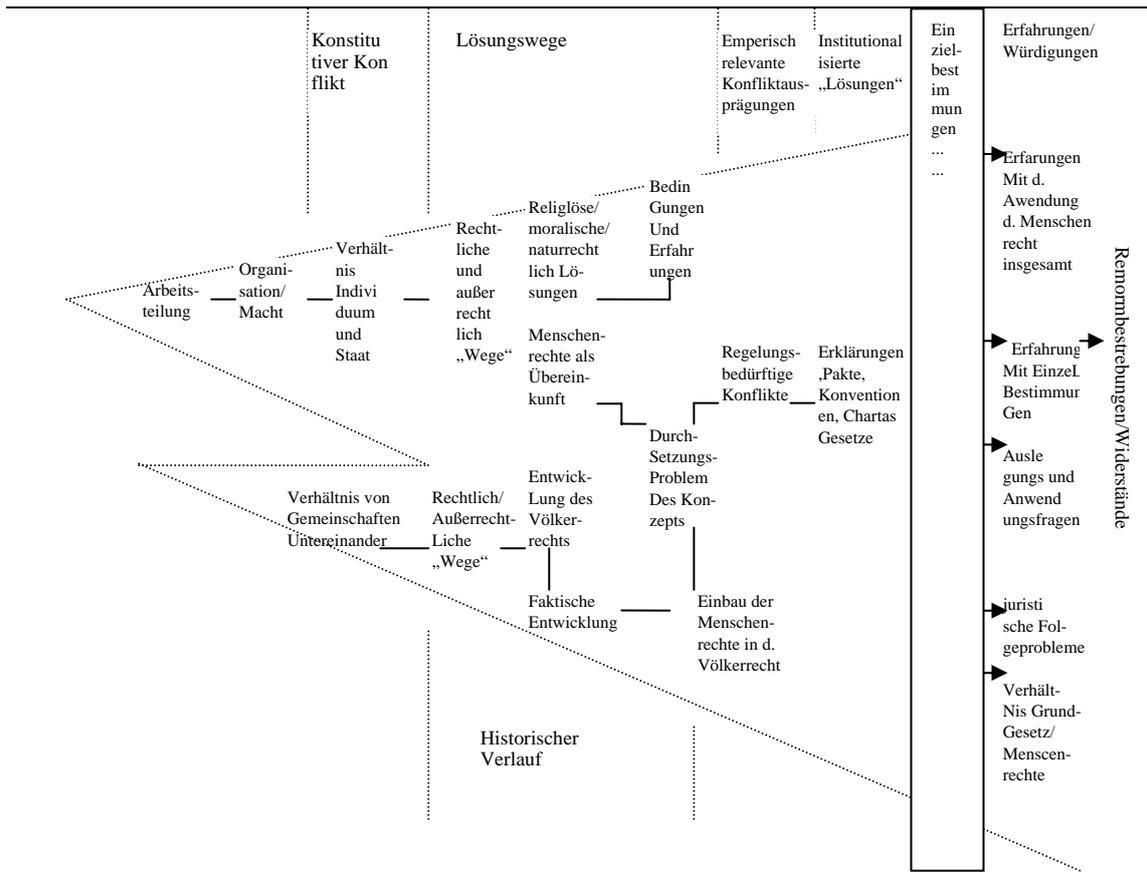


Abbildung 14: Strukturierung des Beispiels „Menschenrechte“ (GERDSMEIER 1990, S. 70)

Wie die Abbildung 14 zeigt, ist die Argumentationsroute des Experten im „Keil“ angeordnet und folgt dem Weg: 'konstitutiver Konflikt – Lösungswege – empirisch relevante Konfliktausprägungen – institutionalisierte Lösungen – Erfahrungen/Würdigungen' und schließlich wird eine Kodifizierung vollzogen. Tatsächlich betont diese Sicht der Entstehung und Ausdifferenzierung der Rechtsnormen, die im Codex der Menschenrechte zusammengefasst sind, den Aspekt einer derartigen Erfahrungsevolution.

Im didaktischen Nachstellen dieses Prozesses kann zugleich eine Anwendung des Prinzips des „Einfach-Allgemeinen“ gesehen werden. Übertragungen dieses Beispiels könnten Schülern helfen, auch eine wirtschaftliche rechtliche Norm richtig zu verstehen. Zugleich ist es nicht schwer sich vorzustellen, dass es am besten wäre, wenn die meisten Prozesse der sieben Spalten der Abbildung 14 persönlich erfahren würden und Fragen wie die folgenden bedeutsam würden: „Warum soll man die Rechtsnorm einhalten; wie kam es dazu, dass die Norm entwickelt wurde; was ging dieser Entstehung voraus und was ist neu; welchem Zweck soll diese Norm dienen; nach welchen Regeln muss man sie auslegen und wo liegen die Grenzen...“ Und bedeutsam werden, schließt hier ein, dass Schüler auch daran arbeiten, zunächst einmal eigenständig Antworten zu finden.

Im Kontrast dazu legen Unterrichte nicht selten Wert darauf, ohne größeren Kontext eine Auswahl einzelner rechtlicher Bestimmungen zu behandeln. Sie stehen in der Abbildung 14 in dem querstehenden Rechteck. Es repräsentiert etwas Additiv-Statistisches, das dort Verzeichnete scheint von dem gedanklichen und historisch-faktischen Prozess abgeschieden. Betrachtet man vor diesem Hintergrund nochmals die Vorgaben des Bildungsministeriums, so ist einerseits die Beschränkung auf Teile innerhalb des Rechtecks unübersehbar – mit allen damit verbundenen Einschränkungen für die Verständnisprozesse. Dort, wo dafür plädiert wird, zwar von einer Auswahl einzelner rechtlicher Bestimmungen her zu denken, für diese aber Verstehenshorizonte zu ermöglichen, unterstellt man letztlich, dass sich innerhalb des „Argumentations-Keils“ beliebig viele kleinere Entwicklungspfade finden lassen bzw. dass es die neben diesem Grundmuster gibt. Das ist zumindest eine spekulative Setzung.

Viele wirtschaftliche Rechtsnormen verdanken ihre Entstehung zahlreichen Ereignissen, Ideen und Bewegungen aus vielen Jahrhunderten und sie sind das Ergebnis vieler zusammenwirkender Kräfte. Man kann daher nicht einfach Texte über rechtliche Normen aufschlagen, in der Hoffnung, sofort ihre Bedeutung zu verstehen oder ihre Verflechtungen zu erfassen, ohne zuvor Kenntnisse über die Entstehung und der dabei wirksamen Zusammenhänge zu erwerben.

Der Text des Schulbuches enthält keine Informationen oder Verweise, die den Lehrern Hinweise geben, einen Unterricht z.B. unter dem Gesichtspunkt der Genese rechtlicher Normen zu konzipieren. Daher kann diese Darstellungsweise weder die Lehrers, noch die Schüler unterstützen diesen Weg verstehenden Lernens und Lehrens zu beschreiten.

3) Didaktische Probleme aufgrund der Gestaltungssituation der chinesischen Normen des Wirtschaftsrechts

Diese evolutorische Betrachtungsweise kommt beim Vertragsrecht in China vielleicht auch schnell an ihre Grenzen. Im Jahr 1978 wurde die Marktwirtschaft in China eingeführt, 21 Jahre später ist das Vertragsrecht der V.R. China⁵⁹ (nachfolgend abgekürzt als Vertragsrecht) erlassen worden. Das bedeutet, dass in China weder Zeiträume noch Erfahrungen ausreichen konnten, dass durch sich allmählich ansammelnde Erfahrungen die damit verbundenen Rechtsnormen ausgeformt wurden. Vor allem: Man benötigte für eine erfolgreiche Einführung und Anwendung der Marktwirtschaft bestimmte Rechtsnormen sofort. Das erklärt, wie eingangs bereits betont, warum in China die wirtschaftlichen Rechtsnormen mehr aus analytischem Geist heraus (und über Anregung durch ausländische Konzepte) entwickelt wurden und daraus resultierend mehr „rationale“ Gestaltungsmerkmale aufweisen (vgl. oberer Abschnitt). Tatsächlich sind die meisten ökonomischen Rechte nach den Bedürfnissen der damaligen wirtschaftlichen Konstellation vom Staat erlassen worden. In diesem Sinne weist ein großer Teil der Vertragsnormen zugleich situationsorientierte

⁵⁹ Das wirtschaftsbezogene Vertragsrecht der V.R. China (erlassen am 01.07.1982) ist durch die Integration des auslandbezogenen wirtschaftlichen Vertragsrecht der V.R. China (erlassen am 21.03.1985) und des technikbezogene Vertragsrecht der V.R. China (erlassen 01.11.1987) umgestaltet worden.

Eigenschaften auf. Das bietet möglicherweise Ansatzpunkte für eine andere didaktische Strategie, nämlich für Lerner verstehbar zu machen, was das juristisch zu lösende Problem war, um auf diese Weise den Sinn von rechtlichen Bestimmungen nachvollziehbar zu machen. Dieser didaktische ‚Rückgriff auf die Entstehungssituation‘ ist für Deutschland am Beispiel der Kaufmannseigenschaften durchgespielt worden, die in den ersten Paragraphen des 1900 in Kraft getretenen HGB behandelt werden (vgl. GERDSMEIER 1990, S.74). Diese Paragraphen werden von Berufsschülern traditionell als wirre Ansammlung völlig verdrehter Bestimmungen rezipiert und ganz überwiegend nur durch striktes Memorieren „abprüfbar angeeignet“. Demgegenüber wird völlig klar, was dort für den gewerbliche Übergang von einer zünftig-agrarischen Gesellschaft in eine marktwirtschaftlich organisierte Industriegesellschaft juristisch zu klären war, wenn man sich in die Rolle der Juristen vor gut 100 Jahren versetzt, die festlegen sollten, an wen sich das Gesetz künftig mit welchen Konsequenzen richten soll, welche Gewerbe sie dabei vorfanden, welche sich neu bildeten usw..

Gehen wir noch einmal zu den Originaltextstellen über den „Vertrag“ im ersten Schulbuch zurück. Wir haben eben bei einem Vergleich des Keils (in der Abb. 14) mit der Darstellung in den Schulbüchern bereits erkannt, dass die Darstellung der Rechtsnormen, welche im Schulbuch vorgestellt werden, nur eine einfache Übertragung der Informationen darstellt, wie sie dem Typ und der Struktur nach im großen ‚Rechteck‘ (siehe Abbildung 14) anzutreffen sind. Anders ausgedrückt: Nimmt man das analysierte Buch als typischen Repräsentanten der gegenwärtigen kaufmännischen Schulbücher in China, dann werden in ihnen nur Einzelbestimmungen aufgezeigt, die aus rechtlich-institutionenkundlichem Blickwinkel betrachtet werden. Der geschichtliche Entwicklungsprozess oder die Entstehungssituation der Rechtsnormen werden dabei vollständig ignoriert. Damit werden – neben anderen – zwei didaktische Möglichkeiten nicht genutzt, Lernenden den Sinn und die Begründung der vorfindbaren Ausgestaltung der Rechtsnormen verständlich zu machen. Da die Normen nicht erklärt werden und so gut wie keine Zusammenhänge herausgearbeitet werden, können Schüler hier auch keine anspruchsvolleren (elaborativen oder problemlösenden) Strategien und Metastrategien des Lernens einsetzen – einmal unterstellt, diese seien bei anderen Lerngegenständen erworben worden. Somit impliziert die Darstellungsweise des Schulbuches den Weg des Auswendiglernens, um sich die Reihe der additiv-statisch aufgelisteten, allenfalls klassifikatorisch verbundenen Rechtsnormen anzueignen. Dabei hätte gerade das Thema des Vertragsrechts gute Ansatzpunkte geboten, anders vorzugehen – selbst wenn man die besondere historische Situation in China Ende des 20. Jahrhunderts berücksichtigt. Gerade Verträge versuchen ja einen besonderen Interessenausgleich zwischen Vertragspartnern herzustellen und nachfolgende Konflikte sind nicht ungewöhnlich. Wie also sind aus juristischer Sicht Vereinbarungen mit rechtlichen Begriffen zu reinterpreten und welche Anforderungen sind an sie zu stellen, damit eine rechtliche Konfliktlösung gar nicht erst nötig wird oder, wenn nötig, auch möglich wird. Was ist da der chinesische Weg? Gibt s andere Vorgehensweisen? Damit wäre man nicht notwendig bei einer historischen Perspektive, aber die in ihr angelegten Kategorien (z.B. *das ursprüngliche Konfliktereignis, der konstitutive Konflikt,*

Lösungswege (historischer Verlauf), empirisch relevante Konfliktausprägungen, Lösungsbestrebungen etc.) sind leicht übertragbar und vermutlich hilfreich für elaborative Lernprozesse. So lässt sich nur sagen, dass der Text mal wieder nur Aussagen mit „*typischen klassifikatorischen Definitionen*“ enthält. Und da haben wir ja schon in Abbildung 13 gesehen, dass die Darstellung des rechtlichen Konstrukts „Vertrag“ zwei Ebenen benutzt: auf der erste (und übergeordneten) Ebene finden sich gleichgeordnete Informationen, quasi als Versuch einer Definition. Die zweite Ebene ist untergeordnet und schreibt dem Begriff einige Eigenschaften zu. Anschließend werden einige Informationen angefügt, die wohl der Absicht geschuldet sind, über Zusätze und Beispielen die Bedeutung dieser Norm plausibel erscheinen zu lassen.

Wenn sich die Vorgehensweise der Lehrer ganz an diesem Schulbuch orientiert, resultiert daraus absehbar eine stoffliche Route, in der Einzelbestimmungen nacheinander abgehakt werden. Das kann nicht das sein, was die vom Bildungsministerium formulierten Prinzipien der Reform der Inhalte intendieren.

4) Analyse der Erklärungskraft von Erläuterungen

Diesen Darstellungspunkt kann man sich hier nahezu ersparen, weil es so gut wie keine Erläuterungen gibt. Man trifft eigentlich nur auf allgemeine Aussagen, die im Grunde nur wiederholen, was in der Erstbeschreibung, die an den Gesetzestext angelehnt war, schon gesagt wurde. Die komprimierte Definition, die im Grunde das einzige reduktionistische Lernangebot darstellt, lässt alle Einordnungen beiseite, die man sich wünschen würde. Somit geht eine große Menge von Kontextinformationen über den Entstehungsprozess des Vertragsrechts verloren, so dass die Schüler keine Möglichkeit besitzen, die ursprünglichen Konflikte oder die Situationen, die zur Entstehung dieser Normen führten, kennen zu lernen. So bleiben wichtige Fragestellungen beispielsweise „wie es dazu kam, dass der Vertrag eingeführt wurde, welchen Zwecken er dienen soll, nach welchen Regeln man ihn auslegt, wie er wirken soll und wo seine Grenzen liegen oder aufgrund welcher Situation diese Rechtsnorm erlassen wurde, um die entsprechenden Konflikte zu lösen, etc.“ unbeantwortet. Hierdurch ist – wie bereits diskutiert – ein verstehendes Lernen kaum möglich. Dass diese Darstellungsweise der Lernstoffe (das direkte Präsentieren der Reduktionsergebnisse) wegen der fehlenden problemhaltigen Eigenschaften wohl nur ein Auswendiglernen zulässt, geht an den Forderungen des Bildungsministeriums zur Reform der beruflichen Bildung vorbei. Aufgrund dessen trägt der Text, wenn sich die stoffliche Route des Lehrers an diesem Schulbuch orientiert, zu einem „modernen“ Unterricht nicht viel bei.

■ Didaktische Analyse der weiteren sieben Texte

Bei Betrachtung der acht einbezogenen Schulbuchtexte ist schnell zu erkennen, dass die Textstrukturen große Ähnlichkeiten aufweisen. Die Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Darstellungsweisen und Inhalten zum Gegenstand ‚Vertrags‘ in den acht Büchern sollen mit Hilfe der Tabelle 6 angezeigt werden. Diese Tabelle beinhaltet einen Vergleich der acht Darstellungsweisen unter drei unterschiedlichen Blickwinkeln.

Text	Merkmale der Definition	Merkmale der Klassifikation	Erklärungen/ Plausibilisierungen
RN1	abstrakte Darstellung durch Klassifikation und allgemeine Aussagen	3 Stufen: 1. Oberbegriff des Wirtschaftsvertrags 2. Wirtschaftsvertrag 3. Merkmale des Wirtschaftsvertrags	1. Allgemeine Aussagen 2. Additive Informationen durch Begriffsanhäufung
RN2	Identisch mit Text 1	2 Stufen: 1. Wirtschaftsvertrag 2. Merkmale des Wirtschaftsvertrags	1) Identisch mit Text 1 2) Identisch mit Text 1 3) Einige Beispiele als Plausibilisierungen
RN3	Identisch mit Text 1	Identisch mit Text 2	Identisch mit Text 2
RN4	Identisch mit Text 1	Identisch mit Text 1, jedoch ausführlichere Darstellung	Keine
RN5	Identisch mit Text 1	Identisch mit Text 1	Identisch mit Text 1
RN6	Identisch mit Text 1	Identisch mit Text 1	Keine
RN7	Identisch mit Text 1	Identisch mit Text 2	Keine
RN8	Identisch mit Text 1	Identisch mit Text 2	Identisch mit Text 2

Tabelle 6. Darstellungsmerkmale des ‚Wirtschaftsvertrags‘ in den acht analysierten Schulbüchern

Die Tabelle 6 soll synoptisch deutlich machen, dass sich die Definitionsmerkmale des Wirtschaftsvertrages in den anderen sieben Schulbüchern von denen des ersten Textes substantiell nicht unterscheiden: „Vereinbarung zwischen natürlichen Personen, juristischen Personen und anderen Organisationen, die gleichberechtigte Subjekte sind, über zivile Schuldrechtsbeziehungen, um diese zu begründen, zu verändern oder aufzuheben.“ (vgl. zweite Spalte in der Tab. 6). Dieser Befund ist in doppelter Hinsicht nicht spektakulär. Die Differenz kann nicht hoch sein, wenn alle Texte sich einerseits eng an den Gesetzestext anlehnen und wenn andererseits nirgends der Anspruch besteht, mehr als über diese Definition zu informieren.

Unterschiede können sich dann nur noch darin zeigen, ob mit unterschiedlichen didaktischen Strategien versucht wird, dieses juristische Konstrukt verstehbar, nachvollziehbar, anschaulich, plausibel zu machen. Dazu ist geprüft worden, ob es Abweichungen zum Referenztext RN1 im Umgang mit der klassifikatorischen Informationsorganisation (Spalte drei) und in der erläuternden Information (Spalte vier) gibt. Tatsächlich zeigen sich in den Strukturierungen hier einige Nuancierungen. Die sollen nachfolgend kurz betrachtet werden.

1) Analyse der Spalte ‚Klassifikationsmerkmale‘:

Die Klassifikationsmerkmale in dem vierten, fünften und sechsten Text sind identisch mit denen des ersten Textes: drei Klassifikationsstufen werden dargestellt. Die restlichen vier Texte (RN2, RN3, RN7 und RN8) weisen Abweichungen zum ersten Text auf: die Darstellung des ‚Wirtschaftsvertrages‘ wird durch ‚zwei Klassifikationsstufen‘ dargelegt. Das bedeutet, dass in diesen Texten zum Thema ‚Vertrag‘ kaum detaillierende Informationen vorhanden sind. Unter dem Gesichtspunkt der Didaktik sind diese Differenzen aber nicht sehr bedeutsam, weil die ganze

Vorgehensweise, Begriffsbildungen durch Definitionen zu ersetzen, die dann auch noch eine klassifikatorische Informationsorganisation transportiert werden sollen, nicht besonders geeignet scheinen, verstehendes Lernen zu fördern. Da ist es dann schon nachrangig, ob in der Klassifikation zwei oder drei Hierarchiestufen benutzt werden.

2) Analyse der Spalte ‚Erläuterungen/ Plausibilisierungen‘:

Das, was in der Tab. 6 als ‚Erläuterungen/ Plausibilisierungen‘ bezeichnet wird, soll Aussagen erfassen, die über die rein klassifikatorischen Informationen hinausgehen und wohl in der Absicht in den Text genommen wurden, zusätzlich „irgendetwas“ zu verdeutlichen. Das kann mal mehr sachlich fundiert sein (Erläuterung) oder vordergründig Zusammenhänge nahe legen (Plausibilisierung).

Bei der Analyse des Textes RN1 hatten wir gesehen, dass es sich bei diesen Ergänzungen erstens um sehr allgemeine Aussagen handeln kann oder zweitens um additive Begriffsanhäufungen. Dieses Vorgehen, recht „einfache strukturierte“ Informationen einzufügen, findet sich auch in den Texten von RN2, RN3, RN5 und RN8. Allerdings gehen die Texte RN2, RN3 und RN8 noch etwas weiter, weil sie illustrative Beispiele einfügen; in dieser Hinsicht sind sie „etwas komplexer“. Eine andere Gruppe von Texten (RN4, RN6 und RN7) enthält demgegenüber keinerlei Erläuterungen.

Das erwähnte Beispiel, das sich in der ersten Textgruppe anzutreffen ist, bezieht sich zum Beispiel in RN2 (S. 86) auf Merkmale eines Vertrages, genauer: Es soll wohl klar gemacht werden, dass die Vertragspartner Verpflichtungsgeschäfte eingehen. Das sieht folgendermaßen aus:

„...z.B. wollen Vertragspartner A und B nach der Rechtsnorm einen Vertrag abschließen. Die Vereinbarung beinhaltet, dass Partner A dem Partner B Stahl anbietet. Das bedeutet, dass zwischen Partner A und B hinsichtlich der Qualität, der Menge und des Preises des Stahls eine Schuldrechtsbeziehung errichtet wurde, also: einerseits besitzen Partner A und B das Recht, das Geld zu bekommen und den Stahl zu erhalten, andererseits müssen beide auch ihre entsprechenden Pflichten erfüllen - Auslieferung des Stahls und Bezahlung des Preises, sonst werden sie dafür zur Verantwortung gezogen.“

Bei diesem Beispiel kann man über dreierlei sprechen: Man kann einmal über den *Inhalt* sprechen, dann über die *didaktische Figur*, etwas wirklich Kompliziert-Abstraktes zu verdeutlichen, das in den vorangestellten klassifikatorischen Informationen für Schüler noch nicht nachvollziehbar scheint, und schließlich über das *ausgesuchte Beispiel* und seine narrative Qualität.

Zum Inhalt: Die Informationen sind in mehrfacher Hinsicht defizitär. Es geht bei diesem Vertrag um das Beispiel eines Kaufvertrags. Es reicht hier sicherlich nicht, über Qualitäten, Mengen und Preise zu reden, als wesentlich erweisen sich i.d.R. auch Lieferzeitpunkte, Lieferort, Gerichtsstand und vieles mehr. Das muss in einem Beispiel zwar nicht alles vorkommen, aber dann muss erkennbar bleiben, dass die

angesprochenen Punkte eine Auswahl darstellen. Entscheidender ist etwas anderes: Die Zusammenstellung der Verpflichtungen dieses Verpflichtungsgeschäfts ist in grober Weise verkürzt: Anstelle der vier Verpflichtungen tauchen nur zwei auf. Der Anbieter des Stahls verpflichtet sich a) das Vereinbarte (am rechten Ort, zur rechten Zeit) zu liefern und b) an der Sache das Eigentum zu verschaffen, der Käufer verpflichtet sich, c) die Sache (am vereinbarten Ort und Zeitpunkt) abzunehmen und d) die Sache zu bezahlen. Eine derart genaue Spezifikation ist für Juristen wichtig, damit sie bei Konfliktfällen erkennen können, worin die Ursachen für „Störungen“ im *Procedere* gelegen haben und welche Rechtsfolgen das dann hat.

Die Verkürzung ist sachlich tatsächlich erheblich. Insbesondere dass der Aspekt des Eigentums verschwiegen wird, ist gravierend: der Wechsel des Eigentums an der Sache ist doch gerade der Clou an der Geschichte. Allerdings handelt es sich beim Eigentum wiederum um einen zentralen und komplizierten Rechtsbegriff, der sich nicht einfach aus sich selbst erklärt. Rechtsbegriffe sind besondere Konstruktionen, die *über* soziale Verhältnisse gelegt werden, aber nicht einfach mit deren sozialer Interpretation zusammenfallen. Zum Beispiel haben fast alle Menschen ein intuitives Verständnis der Konzepte von „Besitz“ und „Eigentum“: Jeder, der sich eine Sache ‚leiht‘, weiß, dass er sie schonend nutzen sollte, um sie nach Gebrauch möglichst wenig verändert zurückgeben kann. Das ist aber eine Regel, die im sozialen Zusammenleben gelernt wurde, quasi soziale Reziprozität spiegelt, die aber nicht ein tieferes Verständnis des Verhältnisses von Besitz und Eigentum impliziert, schon gar nicht in seiner rechtlichen Bedeutung. Eigentum, Besitz usw. sind eigene Rechtsbegriffe, die auch gezielt und begreifbar gelehrt und gelernt werden müssen. Dieser Anstrengung möchte der Text offenbar aus dem Wege gehen. Es zeigt sich hier aber auch, wie berechtigt die Zweifel sind, die oben zu Beginn dieses Kapitels über die Reichweite der vom Bildungsministerium formulierten Prinzipien der Reform vorgetragen worden sind: Es scheint kaum möglich, rechtliche Inhalte einerseits an wirtschaftliche Inhalte bloß anzulehnen, andererseits nicht eingehender zu behandeln. Im Ergebnis sind die Resultate falsch, verzerrt und flach.

Didaktische Figur: Damit sind wir auch längst bei der Beschäftigung mit der didaktischen Strategie, die dem Beispiel unterlegt wurde. Das Vorgehen besteht offensichtlich darin, Hinweise auf Vorgänge zu geben, zu denen zu vermuten ist, dass der Lerner sie mit Hilfe seines sozialen Weltwissens einordnen kann. Da jeder schon einmal etwas gekauft hat, sollte bis zu diesem Punkt kein Problem entstehen. Diese Vorgänge werden dann aber ganz beiläufig mit neuartigen (Schuldrechtsbeziehung) oder neuartig gemeinten (z.B. Verpflichtung) Termen belegt. Da Terme nur die Kürzel für ein Begriffsnetzwerk sind (s.o. Kap. 6.1), die Begriffe selbst in ihrer rechtlichen Bedeutung aber nicht erläutert werden, wird für den Verständnisprozess so gar nichts gewonnen. Die Schüler bleiben in ihrem sozialen Vorverständnis, dass es hier um eine übliche soziale Angelegenheit geht, stecken: Da versprechen zwei Leute einander etwas und unter anständigen Leuten – Ehrensache – hält man so etwas ein. Dieser soziale Kodex mag ja im Alltag hilfreich sein und tatsächlich werden die meisten „Störungen“ bei

Käufen auch sozial gelöst, aber er trägt nicht zum Verständnis bei, wie Juristen auf die Angelegenheit blicken, wenn sie ihnen vorgelegt wird. Um hier urteilsfähig zu werden und zu Konfliktlösungen beizutragen, wenn die sozialen Lösungsversuche misslungen sind, haben sie eben ganz bestimmte Begriffe entwickelt, mit denen sie den Sachverhalt analysieren. Sie benutzen dabei bestimmte Methoden, identifizieren bestimmte Tatbestände, die eine Brücke zu den gesetzlichen Bestimmungen schlagen usw.

Wie wenig diese didaktische Strategie, soziale Vorverständnisse lediglich terminologisch neu zu belegen, wirklich dazu beiträgt, juristisches Denken zu begreifen, zeigt auch der letzte Halbsatz im Beispiel: „sonst werden sie dafür zur Verantwortung gezogen“. Woran hat man hier zu denken? Etwa gar an ein öffentlich-rechtliches Vorgehen, bei dem ‚der Staat‘ den ‚Übeltäter‘, der sein Versprechen bricht, ‚abstrafft‘? Das wird etwas suggeriert, es wäre aber sehr weit weg von dem, was gemeint sein muss, was für Schüler aber nicht erkennbar wird, weil sie offensichtlich nicht mit dem juristischen Denkstil konfrontiert werden sollen. Juristen sind ja so kleinlich bei der Reinterpretation der Vorfälle, weil es einerseits darum geht, rechtlich relevante Tatbestände zu identifizieren und weil andererseits durch das Gesetz und in Teilen auch durch die Rechtsprechung an das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen dieser Tatbestände ganz bestimmte Rechtsfolgen geknüpft sind. Es wäre schön gewesen, wenn Schüler das hätten erfahren können.

Auswahl und Gestaltung des Beispiels: Nach den erheblichen Mängeln im Sachlichen und in der didaktischen Strategie ist es fast schon unerheblich, wie das Beispiel selbst beschaffen ist. Es dürfte von der Alltagserfahrung der meisten Schüler ziemlich weit entfernt sein, aber dahinter steckt möglicherweise sogar eine didaktische Absicht, nämlich das Verständnis über den Kaufvertrag nicht noch stärker ins soziale Vorverständnis über eigene Käuferfahrungen abzudrängen. Narrativ ist die Geschichte völlig unergiebig, aber dem Verfasser lag wohl ohnehin nur daran, das rechtliche Konstrukt zu illustrieren; dass dabei die Illustrationsabsicht und die Strategie der terminologischen Umformung von Vorverständnissen in Konflikt geraten, steht auf einem anderen Blatte. Letztlich ist die Geschichte recht uninteressant und unergiebig. Die Chancen, Verständnisprozesse anzustoßen hätten wohl eher darin bestanden, narrativ eingehender eine Situation vorzustellen, in der die Beteiligten Streit darüber bekommen, ob ein Vertrag zustande kam. Das würde das Augenmerk darauf lenken, worauf es hier doch ankommt, nämlich sorgfältig zu prüfen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, welche Rechtsfolgen sie ergeben usw.

Zusammenfassend kann man also etwas zugespitzt sagen, dass das betrachtete Beispiel ein gutes Beispiel dafür ist, wie schlechte Beispiele aussehen.

6.4.5 Vorschläge zu Lernstoffen der wirtschaftlichen rechtlichen Normen

Die durchgeführte Analyse hat dargelegt, dass die Art, wie wirtschaftliche Rechtsnormen in den acht Schulbüchern behandeln, die Lehrer nicht unterstützen kann, einen Unterricht zu konzipieren, der das Lernziel einer kompetenzorientierten

Berufsbildung unterstützt. Das motiviert abschließend noch einmal etwas gründlicher zu schauen, welche didaktischen Optionen neben der bereits betrachteten evolutorischen Perspektive hätten genutzt werden können, um Lehrer zu unterstützen, einen berufsbildenden Unterricht zu gestalten, in dem ökonomische Rechtsnormen kompetenzsteigernd gelernt werden können.

Dazu soll ein Blick auf das Konzept der „Strukturkerne“ in verschiedenen ökonomischen Gegenstandsbereichen (Strukturbereiche) geworfen werden. Dieses Konzept ist vor einigen Jahren von GERDSMEIER (1990) vorgeschlagen worden. Es geht davon aus, dass die Ökonomik in didaktischer Perspektive in Gegenstandsbereiche zerlegt werden kann: Für die didaktischen Strategien zur Behandlung der verschiedenen Gegenstände innerhalb eines Strukturbereichs gilt, dass sie sich kaum oder gar nicht unterscheiden. Bei den verschiedenen Strukturbereichen selbst kommen demgegenüber recht unterschiedliche didaktische Ansatzpunkte und Vorgehensweisen zum Zuge. Es ist vom Typ der „didaktischen Störung“ her, die es für das Lernen zu erfinden ist, eben nicht dasselbe, ob ökonomische Begriffe, ideale Modelle, ökonomische Theorien, Rechnungswesen usw. gelehrt und gelernt werden sollen (GERDSMEIER 1990, S. 62). Die vorliegende Untersuchung hat sich bei der Wahl der Untersuchungsfelder – Begriffe, ideale Modelle, Handlungspläne, rechtliche Normen – von dieser Idee anregen lassen.

Insofern ist das Konzept der Strukturbereiche ein Plädoyer, von „der“ einen Wirtschaftsdidaktik abzurücken zugunsten einer ‚spektralen Fachdidaktik‘ der einzelnen Gegenstandsbereiche resp. Strukturbereiche. Einer der im Konzept vorgesehenen Strukturbereiche ist der **Strukturbereich ‚rechtliche Normen‘**. Da nun annahmegemäß für jeden Strukturbereich „eine begrenzte Zahl wiederkehrender Wege besteht, einen (in diesem Bereich akzentuierten) Gegenstand in sachlicher Hinsicht verständlich zu rekonstruieren“ (GERDSMEIER 1990, S. 63), ergibt sich daraus letztlich ein „Netzwerk wiederkehrender aufschließender Bezüge“ (GERDSMEIER 1990, S. 63). Dieses Netzwerk wird im Konzept als **Strukturkern** des Strukturbereichs bezeichnet.

■ Elemente des Strukturkerns im Strukturbereich ‚rechtliche Normen‘

Im Konzept der Strukturkerne werden Verfahren vorgeschlagen, wie diese Strukturkerne innerhalb der Gegenstandsbereiche jeweils gefunden werden können. Es geht ja darum die fachlichen Fragestellungen, fachlichen Ideen, Praxen usw. zu identifizieren, die es einem Lerner ermöglichen, sich einem Gegenstand verstehend zu nähern, und es geht darum, Verknüpfungen und Wege zu identifizieren, über die das Ausgangsverständnis verstehend vertieft, erweitert und ausdifferenziert werden kann. Als Suchinstrument wird eine ‚Heuristik des Einfachen-Allgemeinen‘ vorgeschlagen: Der Ausgangspunkt muss einfach sein und allgemein, um Aneignung und Ausdifferenzierung zu erleichtern, er muss aus den gleichen Gründen auch problemhaltig sein und durchgängige Lernwege erlauben. (GERDSMEIER 1990, S. 63)

Angewendet auf den Strukturbereich der rechtlichen Normen ergibt sich daraus ein Strukturkern, für den es zwei Schreibweisen gibt: eine Notierung in Form von

Argumentationsbögen, die eine bestimmte gedankliche Linie zu erfassen suchen, und eine in der Form eines Verknüpfungsmusters, bei dem möglich Verzweigungen im Aneignungsprozess stärker beachtet werden. (GERDSMEIER 1990, S. 72-75) Vorsichtshalber ist anzumerken, dass mit den Strukturkernen in keiner Weise bereits methodische Fragen vor- oder mitentschieden werden sollen. Es geht ausdrücklich nur darum, Ansatzpunkte zu finden, sich gehaltvoll und anregend mit den Gegenständen zu beschäftigen und Ideen für Unterricht und Lernen anzustiften. Wie diese Ideen dann eingekleidet werden, ist eine ganz andere Frage.

Der vorgeschlagene Strukturkern hat das nachfolgend dargestellte Aussehen.

1) Elemente zum Strukturkern der ‚rechtliche Normen‘ unter dem Blickwinkel von Argumentationsbögen

Unter dem Blickwinkel von Argumentationsbögen (vgl. GERDSMEIER 1990. S.74) zeigen die Strukturkernelemente der ‚rechtliche Normen‘ folgende Eigenschaften auf, die in der Abbildung 15 verdeutlicht werden.

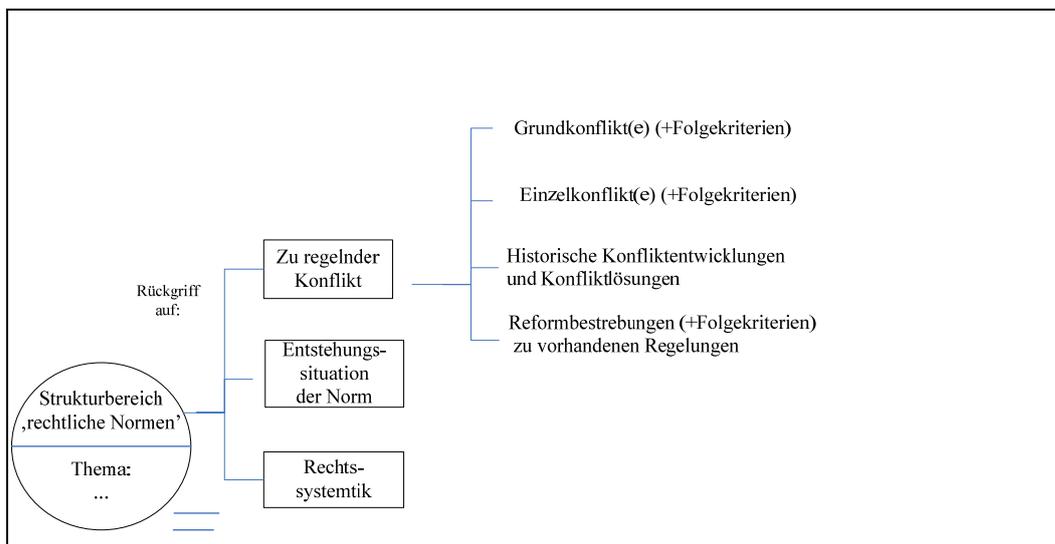


Abbildung: 15 Elemente zum Strukturkern im Strukturbereich ‚rechtliche Normen‘

Die Abbildung 15 zeigt einen nur begonnenen Strukturkern, der für weitere Ideen offen ist. In der ‚Schreibweise der Argumentationsbögen‘ werden insbesondere drei Wege reflektiert, Rechtsnormen zu behandeln. Eine besondere Bedeutung wird erstens der Konfliktkategorie zugewiesen. Privates Recht wird überhaupt nur benötigt, weil Konflikte existieren bzw. auftreten können, die sich sozial nicht einfach lösen lassen oder die zur sozialen Lösung einer rechtlichen Flankierung bedürfen, oder weil man die Konflikte andererseits auch nicht mit Machtmitteln lösen möchte. Nun können diese Konflikte sehr unterschiedlicher Natur sein – hinsichtlich ihrer sozialen Bedeutung und ‚Verhärtung‘, hinsichtlich ihrer aktuellen Erscheinungsformen, hinsichtlich ihrer historischen Vorgeschichte, hinsichtlich ihrer aktuellen gesellschaftlichen Gestaltbarkeit usw.

Von solchen Ausgangspunkten aus kann man sich das Feld nun unter weiteren Gesichtspunkten ausfächern: Man kann nach den ‚Interessen der Beteiligten‘, nach der ‚Macht der Konfliktparteien‘ u. ä. fragen. Der Konfliktgesichtspunkt lässt sich weiterspinnen in der Dimension der ‚grundsätzlich möglichen Lösungswege‘, ihrer ‚Voraussetzungen‘, ‚Auswirkungen‘ und ‚faktischen Realisationen‘, ihrer ‚Handhabbarkeit‘, der ‚Würdigung der institutionalisierten Lösung‘ und ‚möglicher Reformbestrebungen‘. Wenn man in dieser Weise auf Konflikte und das einschlägige Recht schaut, versteht man deren Zusammenspiel und den Sinn und die Grenzen vorfindbarer rechtlicher Bestimmungen; aber man versteht auch, warum bestimmte Normen nicht geschaffen werden konnten und umgekehrt Normen manchmal keineswegs neutral und konfliktmildernd in die Interessenkonflikte einbezogen sind. Man denke z.B. an den krassen Vorwurf der Anarchisten im 19. Jhd., dass Eigentum Diebstahl sei und das bürgerliche Recht das Eigentum, also die Ausplünderung der Armen schütze. Es mag hier dahingestellt sein, ob das eine „wahre“ Aussage ist. Sie ist auf jeden Fall anregend und ermutigt zu gründlicherem Nachdenken. Nur so entsteht letztlich Verständnis.

Diese Art nachzufragen, ändert sich im Grunde nicht, wenn man anstelle der sehr grundlegenden Konflikte Einzelkonflikte und Einzelbestimmungen in den Blick nimmt, dabei nach den ‚empirisch relevanten Ausprägungen des Grundkonflikts‘ fragt und jeweils wieder nach den Lösungsmöglichkeiten, institutionalisierten Lösungen, Erfahrungen usw.

Die dritte Konfliktform (historische Konfliktentwicklungen) beachtet jene Konstellation besonders, dass bei der Suche nach Konfliktlösungen die Güteabwägungen nicht im idealen Raum stattfinden, sondern unter vielfältigem, situativem Druck stehen und dass dieser Druck auch für die Ausgestaltung von rechtlichen Regelungen prägend werden kann. In derartigen Fällen hilft diese didaktische Perspektive, bestimmte Regelungen in ihrer Ausformung zu verstehen.. Die vierte mit Konflikten verbundene Linie konzentriert sich auf Reformbestrebungen hinsichtlich einer bislang akzeptierten Lösung: Aufschlussreich scheint dabei die Behandlung der möglicherweise strittigen Punkte, weil die dabei insgesamt auszugleichenden Interessen in den Blick geraten.

Alle diese Varianten konfliktbasierter Annäherung an rechtliche Inhalte haben zur Prämisse, dass es eine spezifische Wechselwirkung zwischen sozialen Konflikten, den darin eingeschlossenen Interessen, Werten, Machtpositionen, Sachzusammenhängen usw. und den rechtlichen Normen, ihren Anwendungen und Veränderungen gibt. Rechtliche Normen in ihrer Verschränkung mit potentiellen oder faktischen, latenten oder offenen Konflikten zu betrachten, heißt, das Rechtliche von einem außerrechtlichen Standpunkt aus zu erschließen. Es trägt dem didaktischen Gesichtspunkt Rechnung, dass ein Fachgebiet nicht einfach aus sich selbst heraus verstanden werden kann.

Gleichwohl gibt es aber rechtliche Gegenstände, bei denen sich eine Annäherung über soziale Konflikte nicht anbietet, da manche Bestimmungen sich nicht unmittelbar auf

Konflikte beziehen. Das gilt z.B. für eine Reihe grundlegender rechtlicher Begriffe. In diesen Fällen ist es nicht selten hilfreich, sich in die Situation zurückzusetzen, in der die Bestimmung formuliert wurde und danach zu fragen, was damals geklärt werden sollte. Dieser ‚Rückgriff auf die Entstehungssituation‘ mag manchmal unergiebig oder ineffektiv sein, in solchen Fällen könnte es hilfreich sein, den Gegenstand aus der ‚Rechtssystematik‘ heraus zu begreifen.

Diese letzten Wege, die nicht von sozialen Konflikten ihren Ausgang nehmen, implizieren keineswegs, dass das auf eine didaktische Entproblematisierung hinauslaufen muss. Nehmen wir als Beispiel die Rechtsfähigkeit. In Deutschland wird sie im Paragraph 1 des BGB geregelt und es wird bestimmt, dass sie mit der Vollendung der Geburt beginnt. Man könnte nun bereits an dieser Stelle problematisieren, warum sie so früh beginnt, wenn Menschen doch erst sehr viel später Geschäfte abschließen können. Man findet vermutlich heraus, dass Rechtsfähigkeit meint, Träger von Rechten und Pflichten sein zu können, und dass Neugeborene somit z.B. unter den Schutz der Grundrechte gestellt werden, die im Grundgesetz festgelegt sind. Aber wann endet diese Rechtsfähigkeit? Gilt der Umkehrschluss, dass die Rechtsfähigkeit mit Ende des Lebens erlischt? Ist der Mensch dann - als Leiche – eine Sache, eine rechtlose Sache zudem? Wem gehört sie mit welchen Rechten und Pflichten?... Es lassen sich also Problemstellungen bilden und die Beschäftigung mit ihnen trägt dazu bei, den Begriff der Rechtsfähigkeit sehr elaboriert aufzubauen und zu verstehen. Das geht im Grunde bei allen grundlegenden Begriffen in vergleichbarer Form.

2) Elemente zum Strukturkern der ‚rechtliche Normen‘ unter dem Blickwinkel der Verknüpfungsdarstellung

Alle Problemstellungen und Sichtweisen, die eben diskutiert worden sind, lassen sich auch vor einer etwas anderen Folie behandeln, die Anregungen zu einer Reihe von Verknüpfungsmöglichkeiten in der Thematisierung rechtlicher Inhalte beisteuern will.

In dieser anderen „Folie“ treten ‚rechtlichen Normen‘ als Teil einer Netzwerkdarstellung auf, wie Abbildung 16 verdeutlicht wird (vgl. GERDSMEIER 1990.S.75).

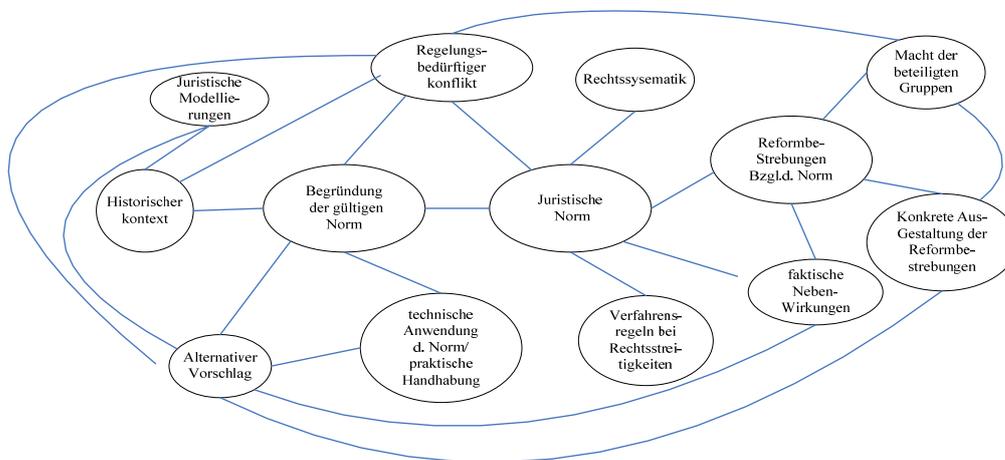


Abbildung: 16 Elemente zum Strukturkern im Strukturbereich ‚rechtliche Normen‘ (als Verknüpfungsdarstellung)

Dazu wird kommentierend angemerkt, dass die Stärke einer Repräsentation des Strukturkerns im Sinne der Abbildung 16 darin läge,

„sachliche Verknüpfungen deutlicher hervortreten zu lassen [im Vergleich zur Abb. 15; H.S.], auch ist zu erwarten, dass sie dem Denken von Lehrern bei Unterrichtsplanungen näher stehen.(...) Die größere „Praxisnähe“ erhöht allerdings die Risiken erheblich, dass bei einem speziellen Gegenstand nicht mit der nötigen Radikalität und Gradlinigkeit nach Ausgangspunkten geforscht wird, die einfach und allgemein sind, vielmehr das Methodische wieder Überhand gewinnt.“ (GERDSMEIER 1990 S. 74)

Fazit: Der Exkurs zeigt, dass es viele Ansatzpunkte gibt, rechtliche Inhalte in Formen zu behandeln, die nicht klassifikatorischer Natur sind. Vor diesem Hintergrund erweisen sich die hier analysierten Schulbuchbeispiele als sehr einseitig und didaktisch fantasielos.

■ **Didaktische Perspektiven für das Lernen von wirtschaftsrechtlichen Normen in China**

Der Anspruch, der sich aus kompetenzorientierten Berufsbildungszielen für Unterricht ableiten lässt, zielt tendenziell auf ein Lernen, das ein „verstehendes Lernen“ ist und Lernen als einen Prozess auffasst, in dem sich die bereits erworbenen kognitiven Strukturen immer weiter ausdifferenzieren und neu bündeln. Das bedeutet im Umkehrschluss nicht nur, dass auf das memorierende Lernen weitestgehend verzichtet werden sollte, sondern dass parallel dazu auch alle didaktischen Überlegungen und Lernangebote so verändert werden müssen, dass anspruchsvollere Lernstrategien als das Auswendiglernen zum Zuge kommen können.

Die oben durchgeführte Analyse hat nun aber aufgezeigt, dass die in den untersuchten Schulbüchern analysierten Inhalte über wirtschaftsrechtliche Normen diesem Anspruch nicht gerecht werden. Sie enthalten ein Lernangebot, das in fast uniformer Darstellungsweise auf einer entproblematisierten, klassifikatorischen Informationsorganisation beruht. Die Aneignung derart organisierter Informationen kann eigentlich nur über Auswendiglernen versucht werden, weil jemand, dem dieser Inhalt neu ist, daran nichts verstehen kann. Aufgrund dessen können diese ‚Lernstoffe‘ nicht als Grundlage für das ‚verstehende Lernen‘ angesehen werden.

Um etwas zu verstehen, muss man erkennen, *warum* etwas genau so ist, wie es ist, *was* damit bezweckt oder erreicht oder bewirkt wird, *welche Rolle* es wirklich spielt, *wie* es verwendet wird, *was* die Folge wäre, wenn es die Sache nicht gäbe usw. Also: Es sind eigentlich Fragen, die wir an neue Informationen stellen, und nur wenn es uns gelingt, diese durch Nachdenken, durch Problemlösen, durch das Einholen neuer Informationen zu beantworten, wird es möglich, die Informationen gehaltvoll in das subjektiv schon vorhandene Wissen zu integrieren. Bewusstes Lernen (symbolisch abgelegter Informationen) und der Aufbau nutzbaren Wissens haben viel mit der Überwindung „kognitiver Störungen“ zu tun, mit Beziehungsreichtum im

Informationsbearbeitungsprozess und einer Verdichtung von Informationen erst in der abschließenden Phase der „Speicherung“. Lernangebote mit klassifikatorischer Informationsorganisation versuchen diesen Prozess ungewollt auf den Kopf zu stellen: Klassifikationen sind in der Regel ein spezieller Typ hochverdichteter, synoptischer Informationen, die der Kenner zwar interpretieren bzw. wieder verflüssigen kann, die dem Laien aber kaum Ansatzpunkte bieten, daraus subjektiv bedeutsame Zusammenhänge zu generieren. Das gelingt auch nicht, wenn man – wie gezeigt – dem dann noch ein illustrativ gemeintes Beispiel beifügt.

Den Lernstoff von den Fragestellungen her zu denken, bedeutet zweierlei. Es betrifft einmal die Auswahl und grundsätzliche Ausrichtung der Inhalte, also die Frage, was der Lerner möglichst für sich entdecken und erkennen sollte. Es betrifft zum anderen die dramaturgische Frage, wie die Informationen beschaffen und arrangiert sein sollten, damit Schüler zu eigenen Fragen und Überlegungen angeregt werden.

Beide Gesichtspunkte werden in den untersuchten Schulbüchern völlig vernachlässigt. Dabei wiegt der erste Aspekt, die unklare Ausrichtung der Inhalte, didaktisch besonders schwer. Die Bücher gehen konventionell bzw. tradierend vor, fassen also Schulbücher als reduktionistische Nacherzählung von Teilen des Weltwissens auf, das man sich in Lexika abgelegt denkt, und stellt sich Lehren als Instruktionsprozess durch die Lehrkraft vor, die die „tote“ Struktur des Buches seiner Lehre zugrunde legt und im Unterricht etwas ausmalt. Bei einer derartigen Vorgehensweise wird außer Acht gelassen, dass die didaktische Beschäftigung sich nicht auf das Reproduzieren von Strukturen beschränken darf, sondern vor allem dazu dient, Erkenntnisprozesse zu ermöglichen.

Gibt man der Didaktik die Aufgabe, in Kenntnis der Gegenstände (hier: der wirtschaftsrechtlichen Normen) solche Vorstrukturierungen zu schaffen, die den Schülern gehaltvolles Lernen ermöglichen, ist das natürlich ein herausfordernder Prozess und eine anstrengende Auseinandersetzung mit Fachinhalten, denn für jeden Gegenstand muss eine ganz eigene didaktische Entscheidung getroffen werden. Es ist vorstehend aber zu zeigen versucht worden, dass diese didaktische Arbeit erleichtert werden kann und dennoch gute Ergebnisse verspricht: Zwar muss letztlich jeder potentiell zu lernende Gegenstand in seiner Besonderheit wahrgenommen und eingeschätzt werden, aber in jedem Gegenstandsbereich gibt es eine begrenzte Reihe von Betrachtungsweisen, die sich wiederkehrend als aufschließend, produktiv und fokussierend erweisen und deren Nutzbarkeit in jedem Einzelfall leicht zu überprüfen ist. Es sind Leitlinien für sinnvolles didaktisches Gestalten. Aus diesem Grunde ist vorstehend der ‚Strukturkern der rechtlichen Normen‘ so eingehend vorgestellt worden. Er repräsentiert in seinen beiden Varianten solche didaktischen Leitlinien. Die dahinter liegende Heuristik des Einfachen-Allgemeinen versucht zugleich sicherzustellen, dass Ausgangspunkte gefunden werden, die den Lernern die Annäherung an den Gegenstand erlauben, und dass Routen identifiziert werden, die zu ausdifferenzierendem Weiterlernen einladen.

Es ist völlig undenkbar, dass aus der problematisierenden Anwendung des ‚Strukturkerns der rechtlichen Normen‘ jemals ein Lernangebot resultieren könnte, das sich auf eine klassifikatorische Darstellung beschränkt, wie das bei allen Schulbuchautoren im Kapitel zum Vertragsrecht der Fall war. Das heißt aber umgekehrt, dass die Verfasser von Schulbüchern in China bei ihrer Arbeitsweise noch sehr weit entfernt sind von einer begründeten wirtschaftsdidaktischen Reflexions- und Produktionsform.

Vor dem Hintergrund, dass im Grunde die grundlegenden didaktischen Durchdringungen der Gegenstände zu fehlen scheinen, wundert es nicht, dass auch eine bewusste dramaturgische Aufbereitung der Lernangebote nicht erkennbar ist – jedenfalls in den ausgewählten Schulbüchern. Eine Auseinandersetzung mit Lernstrategien, mit affektiven Konzepten des Lernens, mit den angestrebten Kompetenzniveaus, mit empirisch seriösen Diagnosen der Fähigkeiten und Potentiale der Lerner usw. hätte erwarten lassen, dass z.B. problembasierte Lernangebote und narrativ anregende Informationen eine Rolle spielen würde. Bezugspunkt könnte alles sein, was gegenwärtig unter dem Dach der „Aufgabendidaktik“ diskutiert wird. Von den dort erörterten Standards sind die in den Schulbüchern vorgefundenen Darstellungen weit entfernt. So spielen etwa in den Lernangebote Dimensionen wie Selbststeuerung, Offenheit für Problemstellungen und von Lösungen, Aufbau von Komplexität usw. keine Rolle, alles scheint eher darauf zu zielen, eine „Einprägung“ der dargebotenen Klassifikation zu bewirken.

Nehmen wir einmal an, den Verfassern wäre es darum gegangen, den Schülern verständlich zu machen, an welche Voraussetzungen Juristen das Entstehen eines Vertrages binden. Mit anderen Worten: Welche Handlungen bzw. welche sprachlichen Mitteilungen – also: welche Voraussetzungen – müssen gegeben sein und werden von Juristen wie ausgelegt, damit soziale Akte, die im alltäglichen Zusammenleben von Menschen durchaus als Vereinbarung anerkannt sein mögen, von Juristen die Qualität eines Vertrages zugesprochen bekommen? Und welche Rechtsfolgen binden sie daran, wenn die Voraussetzungen gegeben sind und welche, wenn sie nicht erfüllt sind? Es wäre doch nun ein Leichtes, an diesem Ausgangspunkt eine kognitive Störung aufzubauen.

Man kann sich hier eine Geschichte aus dem sozialen Alltag vorstellen, ein nicht ganz präzises Gespräch zwischen zwei Personen beispielsweise und einen nachfolgenden Streit einige Zeit später darüber, ob etwas vereinbart worden ist und was. Die Schüler könnten dann in Form einer „Eigenmodellierung“ versuchen, diese Geschichte vertragsrechtlich zu rekonstruieren, also die ihrer Meinung nach relevanten Voraussetzungen von Verträgen bestimmen und deren Erfüllung in diesem Fall überprüfen. Nach einer Diskussion dieser Eigenmodellierungen und der Begründung der getroffenen Entscheidungen würde man sich vergleichend die „Fremdmodellierung“ anschauen, also das, was der Gesetzgeber in den rechtlichen Normen tatsächlich festlegt und wie er seine Regelungen begründet hat. Die in die Eigenmodellierungen investierten Denkleistungen und die dabei gewonnenen

Schwierigkeitserfahrungen würden es den Schülern absehbar sehr erleichtern zu durchschauen, was der Gesetzgeber da eigentlich gemacht und beabsichtigt hat.

Man kann sich für leistungsstärkere Klassen auch raffiniertere Fälle vorstellen. Im Rahmen des BLK-Modellversuchs LunA ist Schülern z.B. zu Diagnosezwecken eine Aufgabe gestellt worden, in der ein Bahnreisender, der gerade sehr müde wird, seinen Zugnachbarn bittet, ihn an der Haltestelle H. zu wecken, weil er dort für einen wichtigen Geschäftstermin aussteigen müsse. Der Zugnachbar sagt ihm das zu, vergisst es aber später. Der Reisende wird erst einige Haltestellen später wieder wach und hat das wichtige Geschäft unwiederbringlich verpasst. Kann er Schadenersatz von seinem Zugnachbarn verlangen, weil er den Vertrag gebrochen hat? (JAHN 2007, Anhang E) Auch hier könnte mit der Spiegelung von Eigen- und Fremdmodellierungen gearbeitet werden.

Die bei solchen Arbeitsweisen gewonnenen Einsichten können dann in weiteren Arbeitsschritten gebündelt und systematisiert werden. Vorstellbar ist zum Beispiel, dass die Schüler eine „Mindmap“ nutzen, wie sie in Abb.17 wiedergegeben wird, und diese Zug um Zug präzisieren. Es wäre so etwas wie die Dokumentation des Lernprozesses. Das was dabei entsteht, sind verdichtete Informationen. Aber im Unterschied zu den Klassifikationen in den Schulbüchern stehen diese Verdichtungen am Ende des Lernprozesses und nicht am Anfang und demzufolge kann der Lerner sie jederzeit wieder „entpacken“.

Wenn man die didaktische Frage, wie Informationen in Schulbüchern angeboten und organisiert werden sollten, vom wünschbaren Lernprozesse her denkt, wäre demnach zu fragen, wie Bücher entsprechende Unterrichte unterstützen können. Was müssten sie enthalten, damit Eigenmodellierungen möglich werden und anregend sind? Welche Fremdmodellierungen müssten wie eingebunden werden, welche optionalen Vertiefungen sind vorzusehen? Usw. Von solchen Überlegungen scheinen die Verfasser von Schulbüchern zu wirtschaftsrechtlichen Normen bislang weit entfernt.

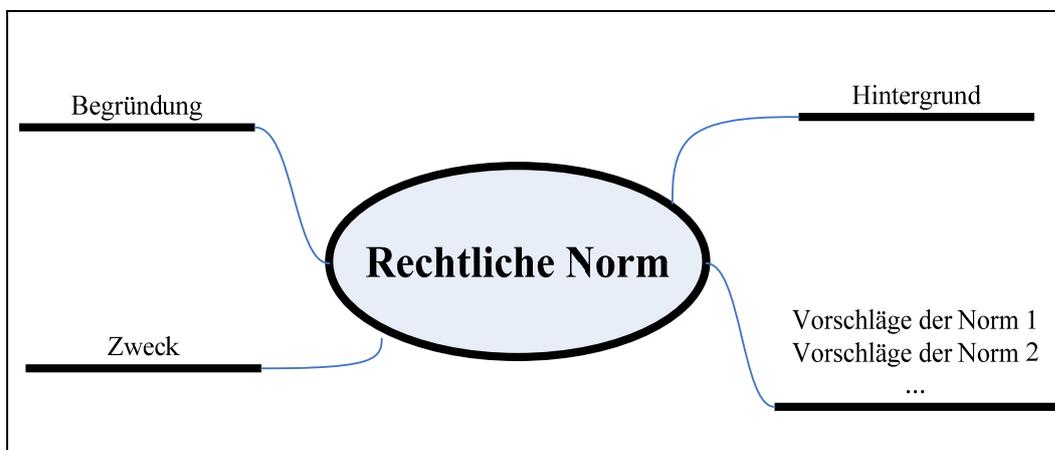


Abbildung : 17 Mindmap über die Entstehungssituation einer rechtlichen Norm

7 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit sind chinesische Schulbücher für kaufmännische Unterrichte an beruflichen Schulen untersucht worden. Dabei ist insbesondere die Situation in Shanghai berücksichtigt worden. Die Analyse ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass die Bemühungen um die wirtschaftliche und technische Modernisierung Chinas seit bald 30 Jahren eine Restrukturierung und Neuentwicklung der niederliegenden Bildung allgemein gefördert hat, aber insbesondere auch zu einer Neubewertung der beruflichen Bildung in China geführt hat. Der traditionell eher stiefmütterlich behandelte Bereich der beruflichen Bildung ist zumindest in der Politik und auch in den Wissenschaften als etwas identifiziert worden, was für die erfolgreiche ökonomisch-soziale Weiterentwicklung sehr bedeutend ist. Zugleich ist erkannt worden, dass der Bereich der beruflichen Bildung auf nicht-akademischen Niveau selbst einer einschneidenden Reform und einer starken ressourciellen Unterstützung bedarf.

Die Phasen, Reformschritte, Instrumente und thematischen Verschiebungen sind in der Arbeit eingehend dargelegt worden. Ein wichtiger Grund, diese Entwicklungen und Rahmenbedingungen so ausführlich einzubeziehen, bestand darin, die Gesamtsituation verstehbar zu machen und so die pädagogischen und didaktischen Überlegungen und Befunde der Untersuchung in ihrer Bedeutung nachvollziehbar werden zu lassen.

Diese chinesische Reform ist in verschiedenen Etappen und mit viel Engagement angegangen worden. Zunächst zielten die Veränderungen auf die Schaffung neuer Rahmenbedingungen, inzwischen konzentriert sich das Interesse verstärkt auf die Unterrichte selbst. Diese Reform erweist sich aus mehreren Gründen als sehr schwierig.

- Das liegt zum Teil an den Traditionen, die im Denken der beteiligten Akteure (Lehrer, Schüler, Eltern, Betriebe usw.) nachwirken. Das betrifft vor allem die geringe Wertschätzung, die der beruflichen Bildung in China seit alters her entgegengebracht wird – von der Öffentlichkeit, von den Eltern, von den Schülern, von den Betrieben usw. Noch gravierender ist aber fast die geringe Wertschätzung, die die Schüler selbst erfahren: Sie werden als überwiegend wenig lernfähig, unmotiviert, bestenfalls praktisch begabt usw. etikettiert. Diese Vorstellung wirkt teilweise selbst dort nach, wo unterrichtliche Reformen angestrebt werden. Das zeigt sich beispielsweise, wenn Reformvorschläge sich einseitig darauf beschränken, einfach mehr Praxisanteile für die schulische berufliche Bildung zu fordern. Allerdings ist die fast gänzliche Verschulung der beruflichen Bildung in China tatsächlich ein weiteres Problem.
- Hemmnisse für eine Reform der beruflichen Bildung resultieren aber auch aus den immer noch verbreiteten Vorstellungen über das Lernen und Lehren sowie aus den Rollenverständnissen, die Lehrkräfte und Schüler bis heute überwiegend pflegen. Hier macht sich auch bemerkbar, dass die ebenfalls traditionell verharrende Schulorganisation eine Veränderung dieser Rollenverständnisse und eine konsistente Personalentwicklung nicht begünstigt.

- Mehr noch machte sich aber bemerkbar, dass für die Reform vor allem auf ausländische Erfahrungen und Konzepte zurückgegriffen werden musste, weil es vorgängig kein ausgeprägtes eigenes nationales Interesse an diesen Fragen gab. Auch die zuvor etablierten Ausbildungspraxen für eine nicht marktwirtschaftlich organisierte Schnittstelle zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem hatte erheblich auf sowjetische Vorbilder zurückgegriffen.

Es zeigte sich aber bald, dass die neueren ausländischen Konzepte nicht ohne weiteres in die chinesische Bildungskultur integrierbar waren. Außerdem war und ist nicht immer klar, was genau die Reformziele sind, die erreicht werden sollen. Sie schwanken zwischen Polen einer Stärkung betrieblicher Praxisbezüge, dem Aufbau gehaltvoller Kompetenzen und der Förderung der Studierfähigkeit.

- Im ersten Fall spielt wohl die Überlegung eine zentrale Rolle, Jugendlichen, denen man keine besonderen Begabungen und Arbeitsmarkchancen einräumt, praktische Befähigungen zukommen zu lassen, die sie für einfachere Tätigkeiten in Betrieben qualifizieren könnten und die von den Betrieben dann vielleicht auch nachgefragt würden.
- Im zweiten Fall, der auf den Aufbau gehaltvollere beruflicher Kompetenzen zielt, geht es um deutlich anspruchsvollere Ausbildungsziele, auch wenn hier nicht an eine Beruflichkeit im Sinne der deutschen Berufsbildung gedacht werden darf, sondern an enger gefasste, spezialisiertere Kompetenzen. Gleichwohl können diese Kompetenzen nicht erworben und gezeigt werden, wenn nicht auch ein solides fachliches Zusammenhangswissen reflexiv eingebracht wird. Insofern verdient diese Ausbildungsintention besondere fachdidaktische Aufmerksamkeit.
- Eine fachdidaktische Bedeutung ist auch im dritten Fall offensichtlich, bei der offenbar der Grundgedanke verfolgt wird, den in die berufliche Bildung „abgesunkenen“ Schülern nochmals die Chance zu eröffnen, doch noch im allgemeinbildenden Schulsystem voranzukommen. Das ist zwar eine bildungspolitisch vielleicht sehr bedeutende Option, aber in berufspädagogischer Perspektive trifft sie vermutlich nicht das Zentrum und wurde daher in der vorliegenden Untersuchung nicht weiter verfolgt.

Der vorliegenden Arbeit wurde – begrenzt auf den kaufmännischen Bereich – schwerpunktmäßig die zweite Reformbeschreibung zugrunde gelegt. Sie erklärt das u.a. deutliche Interesse der Untersuchung an fachdidaktischen Fragen.

Unabhängig davon, welcher der Reformideen man bevorzugt zuneigt, besteht unter allen Beteiligten Einigkeit wohl nur in der Ablehnung dessen, was als traditioneller chinesischer Unterricht gilt: Ein lehrerzentrierter Frontalunterricht mit dozierenden Lehrern und memorierenden Schülern. Einigkeit besteht darin, dass Schüler Inhalte verstehen sollen und eine aktivere Rolle im Unterricht einnehmen sollen – bis hin zu Formen selbstgesteuerten Lernens.

Hier zeigen sich Verwandtschaften zum aktuellen Reformprozess in Deutschland. Aber ähnlich wie in Deutschland verkürzen sich die Vorstellungen über die wünschenswerten Änderungen in den Unterrichten zunehmend auf eine vor allem methodische Umgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse. Das wichtige und unverzichtbare fachdidaktische Moment kommt in beiden Fällen zu kurz. In jüngeren landesweiten Projekten der Fortbildung von Lehrern an beruflichen Schulen in China, für die das IBB in Shanghai die Leitung übernommen hat, wurde zum Beispiel eine Verkürzung der Fachdidaktik auf Methodik explizit vereinbart.

Auch aus diesem Grunde galt das besondere Interesse der Untersuchung der Frage, welche fachdidaktischen Veränderungen faktisch in Lernangeboten erkennbar werden, wie sie gestützt und gefördert werden und welche Reformanstrengungen noch zu unternehmen sind.

An dieser Stelle nun fädelt sich das Interesse an der fachdidaktischen Gestaltung aktueller Schulbücher für den kaufmännischen Unterricht ein, denn es zeigt sich zunehmend, dass die Schulbücher in diesem Umgestaltungsprozess eine strategische Rolle übernehmen. Denn die Qualität der Bücher begünstigt oder fördert den gesamten Prozess. Das beginnt bei den Lehrern selbst, die sich zum einen aus tradierten Mustern lösen sollen, zum anderen „marktwirtschaftliche“ Inhalte zum Teil aber auch nur als Patchwork-Teil ihrem Studienwissen angehängt haben. Wie in Deutschland auch beeinflussen die Schulbücher zudem die Vorstellungen der Lehrer darüber, was im Unterricht in welcher Form thematisiert werden sollte. Sind hier die Bücher schlechte Ratgeber, hat das unmittelbar Auswirkungen auf den Unterricht. Eine Auswertung von Lehrerinterviews im Kapitel 4 hat außerdem ergeben, dass eigentlich alle Befragten, gleichgültig ob sie eher traditionellen Unterricht machten oder Neuerungen versuchten, mit der Qualität der Schulbücher sehr unzufrieden waren. Sie bemängelten die Nicht-Verstehbarkeit der Inhalte, die Fehlproblematierungen im Text, die unzureichende Hinterlegung von gehaltvollen Beispielen und die unzureichende Verknüpfung von „Theorie und Praxis“. Der letzte Punkt spiegelte möglicherweise in Teilen aber auch ein naives Verständnis über das Verhältnis dieser Pole. Jedenfalls wurde in den Interviews zweierlei deutlich: Es bestätigte sich erstens nochmals der Befund von ZHENG (2006), dass nicht nur ein randständiger Teil von Lehrkräften für Reformen der Unterrichte aufgeschlossen ist, und dass zweitens alle Lehrkräfte den Eindruck hatten, andere Schulbücher für einen effektiven Unterricht zu benötigen.

Aber nicht nur die Lehrkräfte sind von der Qualität der Schulbücher betroffen. Auf der anderen Seite legen die Schulbuchtexte auch unmittelbar die Lernchancen der Schüler fest. Insofern betrifft alles, was die Lehrer bemängelten, letztlich mehr sie als die Lehrkräfte. Sie haben dann aber gleichwohl mit dem Makel zu kämpfen, als dumm und unbegabt etikettiert zu werden, weil sie keine konstruktive Antwort auf schlechte Lernangebote finden.

Vor diesem Hintergrund sind drei Zielvorstellungen aus der Reformdiskussion aufgegriffen worden, die didaktisch wichtig und für den Reformprozess zentral scheinen und auch für die Reformarbeit des IBB an der Tongji Universität bedeutend sind.

Außerdem sind sie auch in den Lehrerinterviews genannt worden. Es sollte überprüft werden,

- ob die Texte über Verstehenspotentiale verfügen,
- ob sie in der Sache fachlich gehaltvoll und differenzierungsoffen sind und
- ob sie den Aufbau von Literacy durch fruchtbare Bezüge zwischen alltagsweltlichen und wissenschaftsbestimmten Konzepten begünstigen.

Was diese Prüfpunkte im einzelnen bedeuten, ist an vier inhaltlichen Beispielen untersucht worden. Zunächst sind vier unterschiedliche Gegenstandsbereiche identifiziert worden, die in der Ökonomik, aber auch in den fachlichen schulischen Curricula wichtig sind: Begriffe, ideale Modelle, Rechtsnormen und Verfahrensnormen, wobei der letzte Bereich im Rahmen der Untersuchung als „prozedurales Wissen“ umgedeutet worden ist, um bestimmte Vorschläge aus der Reformdiskussion mitbehandeln zu können. Diese Gegenstandsbereiche decken nicht nur den größten Teil der Texte von Schulbüchern ab, für sie haben sich in deutschen Analysen kaufmännischer Schulbücher auch besonders vielfältige fachdidaktische Schwierigkeiten nachweisen lassen.

Für jeden Gegenstandsbereich wurde dann ein ihn charakterisierendes konkretes Beispiel bestimmt, an dem die Analyse exemplarisch durchgeführt worden ist. Bei den Begriffen waren es die Ausführungen zu „Organisation“ und „(internationalen) Handelsbedingungen“. Das Beispiel für die idealen Modelle war das „Modell der vollständigen Konkurrenz“. Das prozedurale Wissen wurde anhand der Darstellungen zum „Ausführen eines Exportvertrages“ analysiert und für die rechtlichen Normen wurde das Konstrukt des „Vertrages“ untersucht.

Ein besonderes Problem bestand darin, eine sinnvolle Auswahl bei den zu analysierenden Büchern zu treffen. Der Schulbuchmarkt in China ist sehr groß, sehr heterogen in der Autorenschaft und im Verlagswesen, sehr unübersichtlich, in ständiger Bewegung und durch Reformziele überformt. Das Auswahlproblem wurde nur graduell dadurch vereinfacht, dass die Betrachtung auf Shanghai begrenzt wurde, zumal viele Angebote heute über elektronische Archive vertrieben werden. Über eine Reihe von Verfahrensschritten wurden letztlich 36 neuere Werke (ab 2004) identifiziert, denen eine gewisse Bedeutung zugeschrieben werden konnte – aufgrund der Verbreitung in den Schulen, aufgrund der Empfehlungen in staatlichen Listen, aufgrund der Bonität der Verlage, aufgrund der Autoren usw. Das ist unter dem Gesichtspunkt der Repräsentativität nur eingeschränkt befriedigend. Versuche, neben den auf diese Weise bestimmten Werken ergänzend auch Bücher ausfindig zu machen, die vor dem Hintergrund der sich abzeichnenden Untersuchungsergebnisse eine ganz andere Machart aufwiesen, waren letztlich nicht erfolgreich.

Insgesamt ist die Menge der faktisch untersuchten Texte aufgrund der Konzentration auf bloß einige Werke und die weitergehende Einschränkung der Betrachtung auf wenige thematische Exempel recht begrenzt. Gleichwohl haben stichprobenartige Durchsichten anderer Themen in den einbezogenen oder sonstwie verfügbaren Texten

zu keinem Zeitpunkt den Eindruck aufkommen lassen, die in der Untersuchung ermittelten Befunde seien nicht verallgemeinerungsfähig.

Die Vorgehensweise bei den einzelnen Analysen sind weitgehend identisch:

- Zunächst wurde der Gegenstandsbereich grundlegend charakterisiert. Die Besonderheiten der in ihm versammelten Konstruktionen wurden herausgearbeitet. Was macht einen Begriff aus, was ein ideales ökonomisches Modell? usw. Dann wurden theoretisch fundierte Vorschläge zusammengetragen, wie die gehaltvolle Aneignung derartiger Konstrukte gelingen kann. Und es wurden didaktische Einschätzungen angesprochen, die eine solche Aneignung gefährden. Was man erhält, sind allgemeine Kriterien, unter denen ein spezieller Text betrachtet werden sollte.
- Im zweiten Schritt wurde darüber hinaus das ausgewählte Beispiel fachlich diskutiert und in Form einer Sachanalyse dargestellt. Besonders markante Merkmale wurden hervorgehoben und mit fachdidaktischen Gesichtspunkten verknüpft. Zudem wurde der Stellenwert des Beispiels im Gefüge der Disziplin erläutert. Auf diesem Wege wurden jeweils inhaltsspezifische und fachdidaktische Prüfgesichtspunkte für die Analyse gewonnen.
- Nach der Auswahl der einbezogenen Schulbüchern und der Begründung der Auswahl wurde zunächst einer der Texte eingehend Satz für Satz durchgearbeitet und analysiert. Dabei wurden i.d.R. vier Analysebögen durchlaufen.
 - o Der erste Bogen beruhte auf textimmanenten Betrachtungen und untersuchte die Stimmigkeit, die Schlüssigkeit, die Substanz der Aussagen und Aussagengefüge; versucht wurden auch erste Einschätzungen über die Verstehbarkeit der Informationen für einen noch nicht fachkundigen Leser. Hier wurde ergänzend auf die in Kap. 4 diskutierten Gesichtspunkte einer Text-Leser-Interaktion zurückgegriffen.
 - o Im zweiten Bogen wurde versucht, die Textaussagen mit den inhaltlichen und didaktischen Prüfkriterien zu verknüpfen, um genauere Einschätzungen über die fachliche Angemessenheit der Aussagen und über die Eignung der didaktischen Vorgehensweisen zu erhalten.
 - o Im dritten Analysebogen wurde diese Betrachtung auf die allgemeinen, mit dem Gegenstandsbereich verbundenen Kriterien ausgeweitet. Ziel dieser Betrachtung war es herauszufinden, ob das Beispiel „exemplarisch“ diskutiert wird, also ob das für den jeweiligen Gegenstandsbereichs Spezifische herausgestellt und erkennbar wird. Geklärt werden sollte zudem, ob das Vorgehen in dieser Hinsicht lerntheoretisch begründet scheint.

- In einem letzten Analysebogen wurden die Vorgehensweisen in den analysierten Texten mit den Befunden in Beziehung gesetzt, die sich bei den Schulbuchanalysen in Deutschland in den 70er und 80er Jahren für die kaufmännischen Bücher ergeben hatten. Wesentliche Befunde aus diesen deutschen Analysen wurden im Kapitel 5 wiedergegeben.
- Nach der eingehenden Einschätzung eines Referenztextes aus den einbezogenen Schulbüchern wurden die anderen ausgewählten Texte vergleichend herangezogen. In Fällen substantieller Differenz wurden auch andere Texte eingehender nach dem vorstehend beschriebenen Muster analysiert. Bei auffälliger Ähnlichkeit wurden lediglich die Abweichungen und Übereinstimmungen zu Protokoll gegeben.
- Abschließend wurde jeweils zu jedem Gegenstandsbereich und jedem Beispiel versucht, die Texte didaktisch insgesamt einzuschätzen und Alternativen ins Gespräch zu bringen.

Die Ergebnisse der Analyse sind durchgängig enttäuschend. In keinem der untersuchten Schulbücher waren Darstellungen anzutreffen, die mit den Inhalten reflektiert umgingen, was die Möglichkeiten des Verstehens, der gehaltvollen und elaborierenden Wissenserweiterung und der Verknüpfung des schulischen Wissens mit alltäglichen Problemstellungen deutlich begrenzte.

Die Texte machten nie den Eindruck, aus einer durchdachten fachdidaktischen Strategie heraus kontrolliert entwickelt worden zu sein. Sie wirkten stets so, als seien beim anstrengenden Bemühen, beim Schreiben für nur mäßig verstandene Sachverhalte „einfache Formulierungen“ zu finden, Aussagen mit Hilfe von Ersatzstrategien didaktisiert worden. Und bei diesen didaktischen Ersatzstrategien handelt es sich dann auch noch um Vorgehensweisen, die aus der Tradition instruierenden Unterrichtens „wenig begabter“ Schüler entlehnt scheinen. Das Vorgehen beruht darauf, dass man bei der Wahl der als wichtig angesehenen Inhalte auf die Fachwissenschaft zurückgreift, genauer: auf die bereits verdichtete und erstarrte Kompendienliteratur zu diesen Fachinhalten. Didaktik meint dann bei diesen als „wenig begabt eingestuften Schülern“, „sachverhaltsbezogene Aspekte“ so zu selektieren, zu arrangieren, zu trivialisieren und zu verkürzen, dass Aussagen „unanständig“ und memorierbar werden. Stichworte sind hier die didaktische Reduktion, die Plausibilisierung mit außerfachlichen Schemata, das Arrangieren von Daten für erschlichene Beweisführungen, das Reduzieren von diskursiven Netzwerken auf klassifikatorische Strukturen zum Erstellen vermeintlich klarer und gut merkfähiger Strukturbilder, das platte Verbinden von wissenschaftsbestimmten und alltagsweltlichen Konzepten usw.

Nur in wenigen Fällen haben sich Texte finden lassen, bei denen zumindest in Ansätzen begründbare Vorgehensweisen erkennbar werden. Bei diesen wenigen Fällen war das Bemühen anzutreffen, den behandelten Gegenstand allgemeiner einzuordnen. Auch fanden sich dann Ansätze, Zusammenhänge auf einer sachlich gerechtfertigten Ebene zu

erklären. Aber insgesamt blieben diese Schritte unzureichend und nicht charakteristisch für die gesamte Darstellung.

Schaut man sich die Befunde zu den einzelnen Gegenstandsbereichen an, gibt es bei den Mängeln teils Gemeinsamkeiten, teils gegenstandsspezifische Besonderheiten.

- Bei der Darstellung der Begriffe war es charakteristisch, dass der Übergang vom Term zum Begriff nicht systematisch erfolgte und dass das für die Begriffe jeweils konstitutive Beziehungsnetz allenfalls in Ansätzen expliziert wurde.

Der fachliche Begriff wurde zudem kaum weiter entfaltet als die alltagsweltlichen Vorverständnisse, die man bei den Schülern vermuten darf. Die wenigen Schemaerweiterungen blieben ohne theoretische Grundierung. Problematisierungen oder Ansatzpunkte für Fragestellungen, die zu differenzierteren Verständnissen anregen könnten, waren nicht zu finden.

Inhaltlich blieben alle moderneren theoretischen Deutungen der Begriffe ausgeblendet; berücksichtigt wurde lediglich ein tradiertes (klassisches) Paradigma. Dieses Paradigma wurde nur auf der Ebene von isolierten Eigenschaftszuschreibungen abgehandelt, beziehungsstiftende Verknüpfungen über Ereignisse und Situierungen blieben außen vor. Strukturgebend waren fast ausschließlich klassifikatorische Bezüge.

Dort, wo über den Begriff sachlich involvierte Schemata in Beziehung gesetzt wurden, entstanden ebenfalls Additivität und Lückenhaftigkeit, weil auf ein Durchdenken der Gesamtzusammenhänge und der damit zusammenhängenden Ereignisse und Handlungen verzichtet wurde.

Einem verstehenden, problematisierenden Lernen war der Boden ebenso entzogen wie der Chance, die begriffsbezogenen Informationen künftig aktiv zu nutzen. Das ist angesichts der Bedeutung, die den Begriffen in unserem Denken und im Aufbau einer Disziplin zukommt, ein inakzeptables Ergebnis. Andererseits zeigt sich einmal mehr die große didaktische Herausforderung, die in dem Anspruch steckt, fachlich festgelegte Begriffe Schülern für ihr Reflektieren nachhaltig verfügbar zu machen.

- Die Darstellung der idealen Modelle misslang in den Schulbüchern in hohem Maße. Das liegt weitgehend daran, dass den Verfassern der aussagenlogische Status der Konstrukte und der besondere Denkstil der Ökonomen nicht vertraut war. Tatsächlich haben damit selbst ausgewiesene Ökonomen immer wieder ihre Schwierigkeiten, wenn sie (akademisch ausgerichtete) Lehrwerke verfassen, obwohl sie um die Besonderheiten der Theoriebildung in der Ökonomik wissen. Die idealen Modelle, die z. B. in der Volkswirtschaftslehre das Gros der ökonomischen Theorien ausmachen, sind Konstrukte, die Aussagen erlauben, die logisch wahr, aber empirisch leer (unwiderlegbar) sind. Diese Differenz von

logischen und empirischen Aussagen wurde von den Schulbuchautoren nicht wahrgenommen und nicht korrekt behandelt.

Das führte zu zwei schweren Fehlern. Der erste bestand darin, den Eindruck zu erwecken, man könne mit dem idealen Konstrukt eine Fülle von Sachverhalten und Ereignissen in der Welt unmittelbar beschreiben und erklären. Die Texte enthielten daher viele unzulässige Plausibilisierungen. Der zweite Fehler resultiert aus dem unzulässigen Umgang mit dem logischen Charakter des Konstrukts. Die Implikationen der Modelle sind nur schlüssig und wahr, wenn ganz bestimmte Prämissen gelten. Die Analyse hat gezeigt, dass die Schulbücher aber den größten Teil der Modellprämissen überhaupt nicht erwähnten. Die in den Texten dargestellten Schlüsse und Generalisierungen waren daher logisch nicht zulässig, nicht wahr und nicht nachvollziehbar.

Zum Teil kam ein drittes Problem hinzu. Aus idealen Modellen wie zum Beispiel dem in der Arbeit untersuchten Modell der vollständigen Konkurrenz ziehen Ökonomen zum Teil sehr weitreichende ordnungspolitische und wohlfahrtstheoretische Schlüsse und Empfehlungen. Wegen des bloß logischen Charakters der Modelle ist es im Grunde illegitim, aus ihnen Regeln für die Gestaltung der realen Welt abzuleiten. Die Empfehlungen beruhen auf unbegründeten Werturteilen. In den Fällen, in denen derartige Urteile bis in die Schulbuchttexte durchschlugen, kann davon gesprochen werden, dass sich ideologische Inhalte eingeschlichen hatten.

Aus didaktischer Sicht liegen das besondere Erfordernis, aber auch die besondere Schwierigkeit beim Umgang mit idealen Modellen in Schulbüchern darin, den Schülern den besonderen Denkstil der Ökonomen zu verdeutlichen, den Gründen für diese Form des Theoretisierens nachzugehen, den Nutzen der Modelle zu untersuchen und ihre Grenzen herauszufinden. Eine derartige kritische didaktische Attitüde war in keinem der untersuchten Schulbücher anzutreffen.

- Die didaktischen Problemstellungen waren im dritten untersuchten Gegenstandsbereich, der sich mit dem Aufbau prozeduralen Wissens beschäftigte, deutlich andere. Das gilt insbesondere in einem vollschulischem Kontext, in dem das Handeln, das kognitiv unterlegt werden sollte, gar nicht ohne weiteres ausgeführt werden kann. Es sind didaktische Vorgehensweisen vonnöten, durch die die thematisierten Handlungsbögen (1) in ihrer inneren Logik durchschaubar werden, (2) in den allgemeineren Sinnzusammenhang gebracht werden, (3) situiert werden und (4) hinsichtlich der entsprechenden Abläufe, Prüfschritte, Schlussweisen, Artefakte und konkreten ausführenden Tätigkeiten anschaulich werden.

Legt man diese didaktischen Maßstäbe an, können die untersuchten Schulbuchttexte nicht als gelungen eingestuft werden. Keiner der vier Schwerpunkte wurde erfolgreich behandelt, die beiden letzten Punkte wurden

nicht einmal in Ansätzen bearbeitet. Anstelle einen sinnstiftenden Kontext herzustellen, wurden Phasenmodelle zur Abwicklung eingeführt, die in ihren formalen Eigenschaften (Beginn, Ende, Umfang usw.) intransparent blieben. Anstatt die innere Logik der Handlungen aufzuzeigen, wurden Tätigkeitslisten in eher klassifikatorischer Strukturierung eingefügt. Es kann als ausgeschlossen gelten, dass ein Schüler, der zu einem dort behandelten Handlungsfeld keine eigene Anschauung mitbringt und nur einen der Schulbuchtexte kennen lernt, nach der Lektüre sachangemessen handlungsfähig wäre.

- Die Befunde zum vierten untersuchten Gegenstandsbereich, den rechtlichen Normen, ähneln denen, die in der Untersuchung gefunden wurden, wie wirtschaftliche Begriffe in Schulbüchern behandelt werden. Das hängt wohl einerseits damit zusammen, dass eine Fülle sehr spezieller Begriffe in rechtlichen Denken, aber auch in den Normen selbst eine große Rolle spielt. Aber es gibt andererseits auch Gründe, die den fachlichen und didaktischen Umgang mit den Normen betreffen. Die Normen wurden nämlich durchgängig nicht in einen übergeordneten Zusammenhang gestellt. Weder war eine Rechtslogik erkennbar, noch wurde der Problemlösebezug der Normen deutlich. Die Beziehbarkeit auf außerrechtliche Sachverhalte war diffus, aber selbst die Beschreibungen der Normen selbst schienen unverständlich. Die Texte erwiesen sich überwiegend als Anhäufung unverbundener Spiegelstrich-Informationen.

Bei der Kurzbeschreibung der Befunde zu den untersuchten Gegenstandsbereichen ist völlig außer acht gelassen worden, dass die Bücher auch rein sprachlich zu wünschen übrig lassen. In nicht wenigen Fällen kann wohl nur ein sehr eingeweihter Leser rekonstruieren, was überhaupt gesagt sein sollte.

Befunde, wie sie in der vorliegenden Arbeit ermittelt wurden, sind für die chinesischen Schulbücher im kaufmännischen Bereich so bisher noch nicht vorgelegt worden. Die Befunde sind aber kompatibel mit einer Reihe von Einschätzungen über die Hemmnisse in der chinesischen Reform der beruflichen Bildung.

Eine wichtige Einsicht, die sich aus den Ergebnissen ergibt, betrifft die Bedeutung der Fachdidaktik für die Reform der kaufmännischen Unterrichte. Die in der Untersuchung in den Vordergrund gerückten Defizite betreffen an keiner Stelle methodische Fragen. Auch Fragen, wie die Schulbücher einer modernen, konstruktivistisch ausgerichteten Unterrichtsgestaltung zuarbeiten, standen nicht im Zentrum der Analyse; auf eine solche Ausrichtung wurde allenfalls bei der Interpretation von Befunden eingegangen. Mit anderen Worten: Die in der Arbeit festgestellten Mängel sind durchgängig fachlicher und fachdidaktischer Natur. Und man wird nur dann zu Unterrichten, die die berufliche Kompetenz fördern wollen, vorstoßen, wenn diese fachlichen und fachdidaktischen Mängel beseitigt werden, wenn also Unterrichte fachdidaktisch auf eine solide Basis gestellt werden. Die sich momentan abzeichnende Tendenz, sich bei Unterrichtsreform lediglich auf einen Wechsel in den Unterrichtsmethoden zu konzentrieren, greift – das zeigt unsere Untersuchung unmissverständlich – viel zu kurz.

Als besonders entmutigend hinsichtlich des vorfindbaren Stands der Schulbuchentwicklung wirkt dabei, dass die Varianz zwischen den Texten, was ihre Machart und die Selektion von Informationen angeht, so ungemein gering ist. Das deutet darauf hin, dass unter den Verfassern unausgesprochen Vorverständnisse darüber bestehen, was wie abzuhandeln ist. Und diese unabgesprochenen Vorverständnisse resultieren wohl keineswegs bloß aus der Kenntnis jeweils bereits vorliegender Schulbücher zu dem Ausbildungsbereich. Die Bücher werden ja jeweils in der Absicht verfasst, die Erwartungen der Lehrer zu treffen, die über den Kauf und Einsatz der Lehrwerke entscheiden. In dieser Perspektive verweisen die Bücher auf eine sehr problematische fachdidaktische Kultur innerhalb der Schulen. Und Schulbücher sind dann in ihrer affirmativen Stossrichtung nicht mehr der Hebel, diese fachdidaktische Kultur zu verändern, sondern sie sind das Vehikel, sie zu tradieren.

An diesem Punkt entstehen nun Fragen, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht mehr bearbeitet werden konnten. Es gibt zwei diskrepante Wahrnehmungen.

Erstens haben die in Kap. 4 vorgestellten Lehrerinterviews die Unzufriedenheit der Lehrer mit den vorfindbaren Schulbüchern aufgezeigt. Weshalb findet diese Unzufriedenheit nicht ihren Niederschlag in anders strukturierten Lehrwerken? Wieso entsteht kein Anreiz für andersartige Versuche, was sich letztlich in einer größeren Varianz in der Gestaltung der Bücher niederschlagen müsste. Anders gefragt: Welche Kräfte „bewirken“ also, dass fortwährend Bücher in ähnlicher Machart mit immer denselben fachdidaktischen Mängeln entstehen?

Zweitens fällt auf, dass die Mängel, die die Lehrkräfte in ihrer Kritik hervorheben, nur lose und häufig überhaupt nicht mit den Defiziten in Berührung stehen, die in unserer Untersuchung zentral sind. Ein wichtiger Berührungspunkt ist die geringe Verstehbarkeit der Texte für Schüler, aber die Gründe, die dafür verantwortlich gemacht werden, bleiben in den Lehrerinterviews entweder sehr allgemein oder verweisen auf Zusammenhänge, die ein eher naives fachdidaktisches Verständnis bei den Lehrkräften vermuten lassen. Diese Beobachtung wirft die Frage auf, ob und in welchem Maße es für die Fortsetzung der Reform in China wichtig sein könnte, nicht nur bessere Schulbücher zu entwickeln, sondern zugleich die fachdidaktische Reflexion der Lehrkräfte zu kultivieren.

Damit sind Forschungsfragen angesprochen, die weit über den Horizont der vorliegenden Untersuchung hinausreichen. Es sind aber Punkte, denen künftig besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Der Blick, der in der vorliegenden Untersuchung in die Schulbücher vorgenommen worden ist, hat auf Mängel aufmerksam gemacht, die stark an die Kritiken an den kaufmännischen Schulbüchern in Deutschland in den 70er und 80er Jahren erinnern. Die Essenz dieser Kritiken ist in Kapitel 5 wiedergegeben worden. Eigentlich alles, was in den vier betrachteten Gegenstandsbereichen an Mängeln herausgestellt wurde, ist bereits aus den deutschen Untersuchungen bekannt. Und hier wie dort sind es fachdidaktische Monita. Die Gleichförmigkeit der Befunde verheißt einerseits nichts

Gutes: Wenn man die Absichtserklärungen in Deutschland in den letzten 30 Jahren sieht, Unterrichte nicht nur szenisch zu verändern, sondern auch den tradierten fachdidaktischen Umgang mit den Inhalten zu überwinden, und diese Absichten mit dem faktisch Erreichten abgleicht, kann man nicht sehr zufrieden sein. Die fachdidaktischen Fortschritte halten sich in engen Grenzen. Wenn man die deutschen Erfahrungen phasenversetzt einfach einmal auf China überträgt, dann wäre auch in China nur eine sehr zögerliche Entwicklung in den fachdidaktischen Grundlagen der Unterrichte zu erwarten.

Auf der anderen Seite macht die phasenverschobene Gleichförmigkeit in den deutschen und chinesischen Befunden nachdenklich. Man kann ja nicht davon ausgehen, dass sich die vielen chinesischen Buchautoren an deutschen Vorlagen orientiert haben oder für eine deutsche Lehrerschaft geschrieben haben. Wie ist dann aber diese Gleichförmigkeit in den Mängeln erklärbar? Die Untersuchung gibt keine Antwort auf diese Frage. Aber es keimt etwas die Befürchtung, dass die Produktion kaufmännischer Schulbücher nach einem bislang geheimen Plan erfolgt, einem noch unentdeckten Gesetz, das zur Reproduktion der immer gleichen Strukturmerkmale drängt. Das ist zwar bislang spekulativ, aber der Gedanke sensibilisiert für die Möglichkeit, dass die Schwierigkeiten einer Reform noch viel größer sind, als bisher schon angenommen. Und: Es scheint sachlich geboten, sich dieser Forschungsfrage künftig stärker zuzuwenden. Nur wenn man besser versteht, wie Autoren vorgehen, wenn sie Texte erstellen, kann man gezielter intervenieren, um hier fachdidaktische Kultivierungen anzustoßen.

Die Befunde sind angesichts der Reformintentionen in China, in Shanghai und im IBB der Tongji Universität gravierend. So wie die Bücher jetzt angelegt sind, können sie dazu keinen Beitrag leisten. Mehr noch: Sie nähren weiterhin didaktische Fehlkonzepte, die in der Lehrerschaft selbst recht verbreitet scheinen. Die Untersuchung ist ja gar nicht so weit gegangen zu fragen, ob die Bücher in ihrer ganzen didaktischen Anlage konstruktivistisch unterlegten Unterricht unmittelbar fördern, indem sie entsprechende Lernaufgaben, Lernumwelten u.ä. enthalten, ob sie motivierende Konzepte der Ergebnissicherung anbieten usw. Es war nur danach gefragt worden, ob Ansprüche, die eigentlich an jeden Unterricht gestellt werden, unterstützt werden. Oder anders ausgedrückt: Die Bücher sind analysiert worden, als wären sie lediglich ein Teil der Lernumgebung in einem zum Beispiel aufgabendidaktisch organisierten Unterricht. Das Schulbuch wäre dann nicht das Leitmedium für die Einführung und Gestaltung der Lernaufgaben. Aber es könnte als sinnvolle Informationsquellen neben anderen benutzt werden, um die Lernaufgaben zu bearbeiten. Um solche Funktionen übernehmen zu können, muss allerdings verlangt werden, dass das didaktisch Monierte aus den Büchern verschwindet und sinnvolle sowie gehaltvolle Informationen und Strukturierungen an ihre Stelle treten.

Da aber insbesondere Lehrkräfte, die neue, von der Reform pädagogisch wie politisch gewünschte Unterrichte anstreben, bei ihrer Suche nach praktikablen Wegen und good-practice –Beispielen auf die Unterstützung durch gute Schulbücher angewiesen

sind, ist der Befund zugleich alarmierend. Wenn die innovativen Teile der Lehrerschaft nicht ohnehin aus einem Überforderungsgefühl heraus resignieren, besteht die Gefahr, dass eine umfassend gemeinte Reform sich am Ende in einigen methodischen Veränderungen des Unterrichts erschöpft. Das wäre aus fachdidaktischer Sicht ein schlimmes Ergebnis. Die Forschungen an den Hochschulen und insb. auch im IBB an der Tongji Universität, die wichtige Akteure im Reformprozess sind, sind mit aufgefordert, darüber nachzudenken, wie die in der Untersuchung ermittelten Befunde zu einer fruchtbaren Wende benutzt werden können.

8 Literaturverzeichnis

(http://de.wikipedia.org/wiki/Semiotisches_Dreieck , 07.10.2007)

ACHTENHAGEN, Frank (1978): Einige Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts, in: die Deutsch Berufs-Fachschule, S. 563-568.

AEBLI, HANS (1994), zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart: Klett-Cotta, 8. Auflage,

AEBLI, HANS (2003), zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart: Klett-Cotta, 13. Auflage

ALBERT, HANS (1965): Modell-Platonismus - Der neoklassische Stil des ökonomischen Denkens in kritischer Beleuchtung, in: TOPITSCH, ERNST (Hrsg.), Logik der Sozialwissenschaften, Köln u. Berlin, S. 406-434.

ANDREAS FISCHER (Hrsg.) (2003) Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt/M.: G.A.F.B-Verlag

ARTELT, C.; SCHELLHAS, B. (1996): Zum Verhältnis von Strategiewissen und Strategieanwendung und ihren kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen im Schulalter. Empirische Pädagogik, 10, 277-305.

BAGLEY, W.C.: An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education. In: Educational Administration and Supervision Vol. 24 (April 1938), S. 24-56

BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER (1997): Wissensvermittlung : die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim: Beltz

BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER, u. a. 1981 BALLSTEADT, MANDL, SCHNOOTZ xxx

BALLSTEADT; STEFFEN-PETER (1996): Textverstehen als angeleitetes Denken. Tübingen: Abt. Angewandte Kognitionswissenschaft. Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität

BALLSTEADT; STEFFEN-PETER; MANDL, HEINZ, SCHNOTZ, WOLFGANG (1981): Texte verstehen, Texte gestalten. München ; Wien [etc.] : Urban und Schwarzenberg

BAUMERT, JÜRGEN (1993): Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. Unterrichtswissenschaft, 21, 327-354.

BLUM, WERNER; FINGERLE, KARLHEINZ; GERDSMEIER, GERHARD (1992): Protokolle zum Seminar im SS 1990 Formeln, Graphen, Tabellen und andere mathematische Modelle in wirtschaftsberuflichen Fächern, (Universität Kassel. Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Bericht aus Seminaren und Projekt. Bd. 2). Kassel

BORCK, K. (1999): „Der Micha vom Prenzlauer Berg“: Prophetenbilder in Religionsbüchern der Sekundärstufe 1. Eine Schulbuchanalyse aus exegetischer Sicht. Hagen.

BROPHY, JERE (2006). History of Research on Classroom Management. In Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. (S. 17 – 43). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BROWN, PHELPS 1972

BRUNER, JEROME S. (1960): *The Process of Education*,

BRUNER, JEROME S. (1974): *Entwurf einer Unterrichtstheorie*, München

BRUNER, JEROME S. (1988): *Studien zur kognitiven Entwicklung*. - Stuttgart : Klett-Cotta, 2. Aufl.

COLLINS, A., BROWN, J.S., NEWMAN, S.E. (1989): *Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics*. In L. B. RESNICK (Ed.), *Knowing, learning and instruction* (pp.453-494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates

DEWEY, JOHN (1916): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* . deutsch: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* Hrsg. v. Jürgen Oelkers, Weinheim und Basel 1993

DIESNER, ILONA; EULER, DIETER; PÄTZOLD, GÜNTER; THOMAS, BERNADETTE, VON DER BURG, Julia (Hrsg.) (2008): *Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen. Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft

EARL, DENNIS (2005): „The Classical Theory of Concepts“ in der Internet Encyclopedia of Philosophy; <http://www.iep.utm.edu/c/conc-cl.htm> (Zugriff: 01.12.2008)

EICHHORN, W. (1979): „Die Begriffe Modell und Theorie in der Wirtschaftswissenschaft“ in RAFFEE, H.; ABEL, B. (Hrsg.): *Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Wirtschaftswissenschaften*. München. S. 60-104.

EICKENBUSCH, GERHARD (2008): *Aufgaben die Sinn machen – PÄDAGOGIK 03-Themenheft Aufgabenkultur 6-10*

ELEANOR ROSCH (1975): “Cognitive reference points”, *Cognitive Psychology* 7, 532-547

ENQUÊTE-KOMMISSION „Schutz des Menschen und der Umwelt“ des Deutschen Bundestages; (1998): Konzept Nachhaltigkeit. Abschlußbericht. Bonn [Abschlußbericht der Enquete-Kommission „Schutz des Menschen und der Umwelt -- Ziele und Rahmenbedingungen einer nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung“](#), Deutscher Bundestag: Drucksache 13/11200 vom 26.06.1998

FARKAS, ORSOLYA (o. J.): Textverstehen bei ungarischen Deutschlernern. Empirische Untersuchungen, theoretisch-methodologische Überlegungen zur fremdsprachlichen Leseforschung. http://phd.okm.gov.hu/disszertaciok/tezisek/2002/tz_eredeti401.rtf (Zugriff: 12.12.2008)

FINGERLE/GERDSMEIER (1988) Die Umwelt der Wirtschaftslehrebücher. In: Umweltlernen in der beruflichen Bildung. Hrsg. von KARLHEINZ FINGERLE und HELMUT HEID. Stuttgart 1987 (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beiheft 7), 51 – 69

FISCHER, A. (2000): Kristallisationspunkte von Nachhaltigkeit - Herausforderungen für die berufliche Bildung. In: Herz, O. / Seybold, H. / Strobl, G. (Hrsg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bielefeld. Seite 231-242

FISCHER, ANDREAS (1999): Lernfelder und nachhaltige Entwicklung - Potentiale für die ökonomische Bildung. In: Lisop, Ingrid / Huisinga, Richard / Speier, Hans Dieter (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M.

FRISCH, RAGNAR (1970). Econometrics in the world today, in: W.A. Eltis, M.F.Scott, and J.N. Wolfe(eds.), Induction, Growth und Trade: Essays in Honour of Sir Roy Harrod. S.

GÄFGEN, GERARD (1968): Allgemeine Wirtschaftspolitik. In: EHRLICHER, Werner u.a. (Hrsg.) Kompendium der Volkswirtschaftslehre. Bd. 2, Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht. S.117 - 204

GEORGES KLEIBER (1993): Prototypensemantik: Eine Einführung, Tübingen.

GERDSMEIER, G. (1979): Polytechnische Bildung in der Sekundarstufe I. In: Schönfeld, E. (Hrsg.): Polytechnik und Arbeit. Beiträge zu einer Bildungskonzeption. Klinkhard: Bad Heilbrunn. S. 182-232.

GERDSMEIER, GERHARD (1979): Induktiver Wirtschaftslehre-Unterricht. Begründung, Merkmale und Verlaufsmodelle. In: Bildung und Erziehung, 32. Jg., H. 1, 25 – 42

GERDSMEIER, G. (2006): Problemstellen des Wissenserwerbs in Lernfirmen, Berufs- und Wirtschaftspädagogik- online Issn 1618-8543 Online: www.bwpat.de/ausgabe10/gerdsmeier_bwpat10.pdf bwp@ Ausgabe Nr. 10 | Juli 2006

GERDSMEIER, GERHARD (1989): Schulbuch ohne Schule. 1. Bedürfnisse. Die unterdrückte Lust an der didaktischen Reflexion. Kassel: GhK- Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 7

- GERDSMEIER, GERHARD (1990): Schulbuch ohne Schule. 2. Arbeitsteilung. Hochschuldruckerei Kassel. <http://perso.uni-lueneburg.de/index.php?id=157>
- GERDSMEIER, GERHARD (1998): Ökonomische Theorie, Mathematik und kaufmännischer Unterricht. In: BLUM, WERNER; FINGERLE, KARLHEINZ;
- GERDSMEIER, GERHARD (Hrsg.). Mathematiklehren in der Berufsschule. Fachunterricht und Lehrerbildung. Kassel. Gesamthochschul-Bibliothek, 49-89
- GERDSMEIER, GERHARD (2004:.) Lernaufgaben für ein selbstgesteuertes Lernen im Wirtschaftsunterricht
(http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/lernaufgaben_gerdsmeier.htm; 10.11.2007)
- GERDSMEIER, GERHARD (2008): „Was Curry Jupp von Don Quichote unterscheidet...“ – Anmerkungen zur Bedeutung des Weltverstehens – Rede auf der Abschlussveranstaltung des Modellversuchs Luna am September 2008. Hinterlegt im Internet unter: GERDSMEIER, GERHARD; KÖLLER, CHARLOTTE (2007): *Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung. Anregungen zur Konstruktion von Lernaufgaben.* Hrsg.: Hessisches Kultusministerium. Amt für Lehrerbildung. BLK-Modellversuch Luna.
- GERDSMEIER, GERHARD (SS99). Wirtschaftsdidaktik in der Zusammenschauen. S: 147
- GERDSMEIER, GERHARD; STRECHA, ANNE (1992): Aus 1 mach 2. Schulbuchproduktion als Selbstzitation. Ein empirischer Ähnlichkeitsvergleich zu Schulbüchern. GhK - Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Berichte aus Seminaren und Projekten; Bd. 3
- GERDSMEIER, GERHARD; TORRES MINOVES, ALICIA (2005): Eine wirtschaftsdidaktische Bildgeschichte. In: BÜCHTER, KARIN; SEUBERT, ROLF; WEISE-BARKOWSKY, GABRIELE (Hrsg.). Berufspädagogische Erkundungen. Eine Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt a. M., S. 413 -430
- GERHARD GERDSMEIER (1983): Didaktik der Wirtschaftswissenschaft 2, Kurseinheit 5, Lehrstrategien 2, Induktiver Wirtschaftsunterricht, Fernuniversität Hagen.
- GOLAS, HEINZ G.(1969): .Didaktisch-historische Analyse des Betriebs-wirtschaftskundeunterrichts. Dissertation, FU Berlin, Wirtschafts-und Sozialwissenschaftliche Fakultät
- HANDREICHUNG (2007) für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (Hrsg.) Quelle: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>
- HECKHAUSEN, H. (1988): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. 2. Aufl. Berlin: Springer

- HEGEL, GEORG Wilhelm Friedrich (1807): Phänomenologie des Geistes, Vorrede
- HERMANN, EBBINGHAUS (1850-1909): Psychologe in Deutschland und seiner Vergessensregel
- HÖHNE, T. (2005): Über das wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: Matthes, E./ Heinze, C. (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, S. 65-93.
- <http://www.webbewerb2007.de/csd/gruppe1/gravitation.html>
- HUTCHINS, J.M. (1953): The Conflict of Education in a Democratic Society. New York: Harper&Bros.
- HUTCHINS, JOHN MAYNARD (1943): Education for Freedom. Baton Rouge: Louisiana State University Press
- HUTCHINS, R.M.(1936): The Higher Learning in America. New Haven: Yale University Press.
- in bwp@d (S.23) : in bwp@ Ausgabe 10 (2006)
- JÜRGEN OELKERS (2008): Reformpädagogik im internationalen Vergleich; http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/322_Liberec.pdf (10.12.2008)
- JÜRGEN OELKERS: Pragmatismus und Pädagogik: Zur Geschichte der demokratischen Erziehungstheorie. S.24
<http://paed-work.unizh.ch/veranstFS08/2150/OldenburgerII.doc> (10.12.08)
- JAHN, MICHAEL (2007): Entwicklung, Gestaltung und Verwendung von Diagnoseinstrumenten zu Lernergebnissen von Schülerinnen und Schülern im kaufmännischen Unterricht zum Lerngegenstand Kaufvertrag nach den Zielformulierungen des 4. Themen- und Aufgabenfeldes: Beschaffungswesen und seine Auswirkungen auf Mensch, Umwelt und Wirtschaftsstruktur des Rahmenlehrplans für die beruflichen Schulen des Landes Hessen für Bürokauffrau/ Bürokaufmann und Kauffrau/Kaufmann für Bürokommunikation. Diplomarbeit Wirtschaftspädagogik, Universität Kassel
- KEMPKES, HANS PETER (1978): das Konzept des offenen Schulbuches als Beitrag zur Curriculumentwicklung des Faches Wirtschaftslehre /Wirtschaftswissenschaften in der Sekundarstufe II .Kassel: Gesamthochschulbibliothek (Berufs-und Wirtschaftspädagogik, Bd. 5)
- KENNETH J. ARROW (1954) „Existence of an Equilibrium for a Competitive Economy“, in: Econometrica 22, S. 265-290
- KONRAD, K. (1997): Metakognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 27-43.

KRALER, C. (2006): Computerunterstützte qualitative Methoden in der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Rahm, S./ Mammes, I./ Schratz, M. (Hg): *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck/ Wien/ Bozen, 81-95.

KRAPP, A. (1996):. Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für den Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. In G. SCHNAITMANN (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung* (87-110). Donauwörth: Auer.

KRUMM, VOLKER (1973): *Wirtschaftslehreunterricht*. Stuttgart: Klett (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommision. Bd.26)

LEMPERT, WOLFGANG (1998): *Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung*. Baltmannsweiler.

LEMPERT, WOLFGANG (2003): *Wirtschaftspädagogik heute: Dienstmagd oder Widerpart der Paradoxien und des Wachstumswahns moderner Ökonomie? Aktuelle Probleme einer Erziehung zur moralischen Selbstbestimmung und solidarischen Selbstbeschränkung in Wirtschaftsberufen*. In. Fischer, A. (Hrsg.): *Im Spiegel der Zeit*. Frankfurt/M.

LEONTIEF, WASSILY(1970). *Theoretical assumptions and unobserved facts*, *American Economic Review*, S.

MAIER, MATTHIAS (2002):

http://www.uni-weimar.de/medien/management/frames.html?url=/medien/management/sites/ss2002/org_bilder/org_bilder_scripts.htm& (Zugriff 10.12.2008)

MAIER, MATTHIAS (2002a):

http://www.uni-weimar.de/medien/management/sites/ss2002/vorlesung/vorlesung_content/#_ftn121 (Zugriff 10.12.2008)

MESSNER, RUDOLF(2007): *PISA – Acht Fragen an Rudolf Messner*. Kassel : Univ.-Bibliothek. Auch:

https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/dspace/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007070318821/1/MessnerPISA_8_Fragen.pdf

NODDINGS, NEL (2003): *Hutchins und Dewey Revisited*. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, Heft 1

OSWALDO CHRISTANTE, CHARLOTTE KÖLLER, WOLFGANG KUHN (2007). *Zusammenstellung, Dokumentation und Interpretation kognitiv anspruchsvoller und offener Aufgaben für den Wirtschaftslehreunterricht*. Band 2

PÄDAGOGIK (2008): *Themenheft Aufgabenkultur der Zeitschrift PÄDAGOGIK* 03, 60.Jg.,

PÄTZOLD, G./LANG, M. (2004): *Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Modellversuchsprogramm: Selbst gesteuertes und*

kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung [Skola].

“<http://kserver.mercator-berufskolleg.de/SLT/Schulentwicklung/Schulversuche/SKOLA - Dossier 1- Selbst gesteuertes Lernen%5B1%5D.pdf> , Seiten 1 – 21.
(25.-10.-2008)

PAUL A. SAMUELSON , WILLIAM D. NORDHAUS (2007): Volkswirtschaftslehre. Das internationale Standardwerk der Makro- und Mikroökonomie. 3. aktualisierte Auflage. Landsberg am Lech

PEKRUN, R.; SCHIEFELE, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In F.E. WEINERT (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 2: Psychologie des Lernens und der Instruktion; 153-180). Göttingen: Hogrefe

PISA: China Nachrichten NO.18 (15.September, 2004) - Review and Prospects: 1980-2020 (Part I): China's Comprehensive National Strength Keeps Rising. <http://www.chinaconsulate.khb.ru/rus/zgzt/xwbd/t162616.htm> (11.11.2008):

POPPER, K. (2002): Logik der Forschung. 10. Aufl. Tübingen. Quelle: http://www.bwpat.de/ausgabe10/gerdsmeier_bwpat10.shtml

REETZ, L./ WITT, R. (1974): Berufsausbildung in der Kritik Curriculumsanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg.

REETZ, LOTHAR (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn.

REETZ, LOTHAR/ RALF WITT (1974): Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Berufsausbildung in der Kritik. Hamburg: Hoffmann u. Campe.

REUSSER, KURT, MARIANNE REUSSER-WEYENETH (1972): Verlag Hans Huber, Bern 1994

REUSSER, KURT; REUSSER-WEYENETH, MARIANNE (1997²): Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Nachdr. der 1.Aufl. 1994. Bern u.a.: Huber

SAUL B. ROBINSOHN (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Stuttgart.

SCHANK/R.P.ABELSON (1980): Scripts, Plans, Goals and Understanding, a.a.O., R.P. Abelson, the Psychological Status of the Script Concept, Zale Cognitive Science Technical Report, No. 2, March

SCHNOTZ, WOLFGANG (1985): Elementaristische und holistische Theorieansätze zum Textverstehen. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität. Hauptbereich Forschung .(Forschungsbericht 35)

SCHNOTZ, WOLFGANG (1994): Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Beltz

SCHÖNFELD, EBERHARD (Hrsg.) (1979): Polytechnik und Arbeit. Beiträge zu einer Bildungskonzeption. Klinkhard: Bad Heilbrunn

SCHUCHER, G. (1999/1): Chinas Beschäftigungsstrukturen im Wandel? In: China aktuell, , S. 45-54

SEIPEL, KAI (2007): Didaktische Kognitionen angehender Berufs- schulehrender: eine qualitative empirische Untersuchung zum Verhältnis von subjektiven Theorien und Unterrichtsskripts bei Studierenden zum Unterrichtstyp des selbstgesteuerten Lernen

SENF, B. (2002): Die blinden Flecken der Ökonomie. Wirtschaftstheorien in der Krise. München.

SÖLLNER, F. (2001): Die Geschichte des ökonomischen Denkens. 2. Aufl. Berlin, Heidelberg.

SOLOW (1997, S. 57)

STACHOWIAK, H. (1973): Allgemeine Modelltheorie. Wien, New York.

STEGMÜLLER, WOLFGANG (1973FF): Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Bd.I (1983), Bd.II.1 (1974), Bd.II.2 (1985), Bd.II.3 (1973,1986), Bd.III (1984), Bd.IV (1973)

STEGMÜLLER, WOLFGANG (1989): Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Bd. I-IV, Kröner, 7. Auflage,

STEIN, G. (HG) (1979): Schulbuchscheitel al Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart.

STRECHA, ANNE; GERDSMEIER, GERHARD (1992): Aus 1 mach 2. Schulbuchproduktion als Selbstzitation. Ein empirischer Ähnlichkeitsvergleich zu Schulbüchern., GhK - Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Berichte aus Seminaren und Projekten; Bd. 3

TRÖHLER, D./ OELKERS, J. (2005): Historische Lehrmittelforschung und Steuerung des Schulsystems. In: Matthes, E./ Heinze, C. (Hg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn, S. 95-107.

TÜCKE, MANFRED (2003): Grundlagen der Psychologie für (zukünftige) Lehrer. LIT Verlag Berlin-Hamburg-Münster

URIE BRONFENBRENNER (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Klett-Cotta, ,

URSEL IMHOF, 2002 sowie-online e.v., Bielefeld Auswahl und Einsatz von Schulbüchern im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht, Dieser Text ist ursprünglich unter gleichem Titel erschienen in: [arbeiten+lernen/Wirtschaft](#), 3. Jg. (1993) Nr. 12, S. 22-25. © 1993 Verlag Erhard Friedrich, Seelze; © 2001 Ursel Imhof, Buxtehude. Um den Text zitierfähig zu machen, sind die Seitenwechsel des Originals in eckigen

Klammern angegeben, z. B. [/S. 53:].). Verstehen Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe, 72

WEINERT (1996): Psychologie des Lernens und der Instruktion. In: Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie II . Göttingen.

WEIZSÄCKER, CARL FRIEDRICH (19XX): Kritik der Wissenschaften. Universität Hamburg (autorisierte Abschrift eines Vorlesungsmitschnitts)

ZSCHOCKE, D. (1995): Modellbildung in der Ökonomie: Modell – Information – Sprache. München.

BBE (2000) (abgekürzte von Bildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung Abteilung:eine Unterabteilung von Bildungsministerium Chinas): [2000].Nr. 7

BCL (*abgekürzte von Büro für die Curriculums,- Lehrmittelsreform der mittleren Berufsbildung in Shanghai*) (04. 2006): Anweisung zur Zusammenstellung der fachlichen Lehrplan für die Berufsbildung in Shanghai.

BERUFS- ERWACHSENSBILDUNG ABTEILUNG DES BILDUNGSMINISTRIUMS (07.2004). Forschung über Lehrstoffe der Berufsbildung. Band.1

BILDUNG. BERUF. (1998), 《Prinzipien und Auffassungen zur Vertiefung der Reform der Berufsbildung- Orientiert am 21. Jahrhundert》 . Nr. 1.

CHAN YONGXIAN (2003): Probe into how to establish the foistering goal of modern vocational education. In: Berufs-Technikbildung Hennas. Nr.3. S.6

CHEN DONGQI (2004): Geschichte des chinesischen Wirtschaftslehres (1900-2000). Jugendliche Verlag Chinas. S.146.

FEI TINA (2005). Moderne Lehrtheorie (Band 2), Völkerversbildung Verlag S. 198

GAN CHUN HUI, YHAO YINXUAN (2005): The Analysis of Structure, Conduct and Performance of Publishing Industry in China. In: Journal of Shanghai University of finance and economics. Nr.6.

GAO CHENGDE (1995): Wirtschaftsrecht, Shanghai Volksverlag, 05. 1995

GE JINLIN (2005): Reasoningly Considering of the Development Based on the Middle Vocational School, In: Kommunikation der Berufsbildung. Nr1.

GUO HONGWEI (2008): Problem und Taktik im Lernen der fachlichen Curriculum von der berufliche Schüler. In: Forschung von neuen Curriculum. Berufsbildung. Nr.11 S.20-23

HAO ZHENSHENG (2006): 2004-2005 Entwicklungsbericht des chinesischen Verlagsgewerbens. Chinesischer Buchverlag.

HOU HUIZHAN (2008): Untersuchung über Lehrmethode der Wirtschaftsrechte im Feld der mittleren Berufsbildung. In: Vocational & Technical Education. Nr. 28 S.46-47

JIANG DAYUAN (05.2005): Berufsbildung als Elementen zur Erhöhung der staatlichen Wettbewerbsstärke. Bericht an der Tongji Universität

JIANG DAYUAN (06.2007): Berufsbildung als Faktoren zur Erhöhung staatlicher Kernkonkurrenzkompetenz, (Bericht über Berufsbildung in Stadt Cixi) (Angriff: 20.11.2008.http://www.cxpx.gov.cn/cxpx/px_new/info_disp/disp_xxdt.jsp?id=315)

JIANG DAYUAN (1997): Fähigkeitskonzentration- die Berufsbildung der Zukunft. In: Chinesische Berufsbildung. Nr.12. S. 37(chinesische im Original)

JIANG NAIPING (2002): Curriculummodell der breite, flexible Block. In: Berufliche und technische Bildung. S. 32

JIANG ZEMIN (2002): Aufbau der wohlhabenden Gesellschaft und Schaffen einer neuen Situation für den Sozialismus unter chinesischen Gegebenheiten. Bericht auf dem 16. Parteitag. Dokument des 16. Parteitags. Beijing(Peking) (chinesisch im Original)

JIAO JINPO (2005): A Historical Retrospect of the Adjustment of Colleges and Departments in the Early Days of the PRC. IN: die akademische Welt. N.5

LAN XIN ZHANG NAN (2005): On professional teaching materials building of Japan and its' revelations, Journal of Tianjin academy of educational science.Nr.2. S.60-62

LI QILONG (2003): Theorie und Praxis der Zusammenstellung der Schulbücher für Grund- und Mittelschule (Dissertation). Hua Dong Pädagogikuniversität. Nr. in Bibliothik.Y521089

LIN DEFANG (2006): Nachdenke und Praxis über die vertiefende Curriculumsreform der mittleren Berufsbildung. In: Mittlere Berufsbildung.Nr.11.

LIN DEFANG (2007): Nachdenke und Praxis über die vertiefende Curriculumsreform der mittleren Berufsbildung. In: Mittlere Berufsbildung Nr.8. S.1

LIU L (Nov.1997): Bericht auf der Tagung zur Unterrichtsreform in der Berufsbildung, Beijing(Peking), (chinesisch im Original)

LU JIEYING (2006): Menschorientierung: Wertsstreben der Curriculum der Berufsbildung. Forschung von Berufsbildung. Nr.1. S. 34-35

MOU WANQUAN (2004): Argumentationen über Prinzipien zur Festlegung der Fachgebieten und Lehrpläne der hohen Berufsbildung. In: Entwicklung und Gegenmaßnahme. S.23.

MU HONH (2007): Denken über die Entwicklungsmodell Wirtschaftsrechte in China. In: Theorie Zeitschrift. Nr.4:

PI LIANSHENG(2003⁴): Psychologie des Lehren-Lernens. Hua Dong Pädagogikuniversität Verlag. S.41

QIN HONG (2005): Idee der Curriculumreform und Forschung des Gegenzugs der Berufsbildung. In. Forum der Berufsbildung. .NR. 12. S.31

SEK (Shanghai Education Kommision) (2004-2007): NCR (*abgekürzte von ‚Aktionsplan für die Vertiefung der Curriculum- und Lehrmittelreform in der mittleren Berufsbildung in Shanghai‘*). [2004] Num. 21

SHAO RUIZHEN (2002): Pädagogikpsychologie. Shanghai Bildungsverlag .Auf 9

SHI WEIPING (2005): Probleme und Vorschläge im Reformsprozess der Berufsbildung in China. In: „Berufs-Techniksbildung“ Nr.31. S. 20..

TAN YIMIN (2001): Curriculumsreform der Berufsbildung aufgrund der Kompetenzstandard. In: Forschung von Bildung (J). Nr.2

WU YUQI (1991): Geschichte der chinesischen Berufsbildung. S.36.

WANG YOUSHENG (2001): Opinion on the Compiling of the Teaching Material of Economic Law. In: Journal of zunyi Normal college 2001.Nr.4. S97-99

XU SHUO(2003): Vom Buchwissen zur Handlungskompetenz. Ein Lernkonzept für die chinesische Berufsbildung am Beispiel der Zerspanungsfacharbeit. Aachen. Shaker Verlag

YANG JIN (2005): Problemanalyse und Stategiesforschung der vorliegenden Lehrmitteln in der Hoheberufbildung Chinas. In: China science and technology information .Nr.22. S.39.

YANG LIMING ETC. (2003a): Bericht über “Forschung der modernen Lehrmethode und Lehrstoffe über mittlere Berufsbildung“. In: Forschungsprojekt der Erziehungswissenschaft Shanghais. Nr. 7.

YANG LIMING, ETC.(2003b): Zusammenfassungsbericht über die Forschungsprojekt „wie die Lernstoffe der Berufsbildung an den Bedürfnisse der Lehrsystems- und Lehrmodellsreform anpassen“. In: Forschungsprojekt der Erziehungswissenschaft Shanghais.

YANG, XUECHUN (1998): Analyse von Wirtschaftslehre und Sozialordnung. Shanghai Sanlian und Volk Verlag

ZENTRALKOMITEE; STAATSRAT CHINAS: Beschluss des Zentralkomitees und des Staatsrats China über die Vertiefung der Bildungsreform und Förderung der Qualifikationsbildung. In: „Volkszeitung“,17.06. 1999 (chinesisch im Original)

ZHAO CHENG (2002): Commentary on the Changes of Educational Target in Chinese Vocational Education. In: Vocational and Technical. Nr.31. S.16.

ZHAO XIANGLI, WANG, CHENGXU (1981): ‚Padagogikstheorien Dorweys‘. Huadong pädagogische Universität.

ZHENG JIANPING(2006): Selbst- und Weltbilder der Handelslehrer in den Shanghaier Beruflichen Schulen. Kassel Universität press GmbH.

ZHANG JIANXIN (2003): Untersuchung über Unterrichtsreform der Wirtschaftsrechte im Feld der Berufsbildung. In: Vocational & Technical Education Forum. Nr.4. S.16-17

ZHONG QIQUAN(2003): Fachdidaktik. Zhe Jiang Bildungsverlag. S.58.

1 **9 Anhang**

2 **9.1 Anhang 1 Liste der analysierten Schulbücher (insg. 36)**

- 3
4 BO1. WANG BOTAO: Einführung in das Management. SS.90114369.
5 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2007]
- 6 BO2. ZHANG RONGSHENG: Grundlegendes Wissen betrieblichen
7 Managements. Hohe Bildung Verlag. 8. Band. [12.2006]
- 8 BO3. DAI WEIDONG, LIU XINMEI, Managementlehre. Elektronischer Industrie
9 Verlag. [04.2007].
- 10 BO4. WANG XINCHI: Grundlagenwissen der modernen Managementlehre.
11 China Kommerz Verlag. [12.2004]
- 12 BO5. ZHANG WENCHANG: Modernes Management (Theorie-Band).
13 SS. 11434200. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [01.2004]
- 14 BO6. LOU CHENGWU: Grundlagen des Managements. SS. 10964964.
15 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2002]
- 16 BO7. SHAO XINGFENG: Grundlegendes, angewandtes und modernes
17 Management, SS. 11675284. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [01.2006]
- 18 BO8. WANG XIONGWEI: Modernes Management. SS. 11678708. China
19 Volksverlag. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [04.2006]
- 20 BO9. ZHANG GUOZHONG, WEI XINGHUI: Grundlagenwissen des
21 Managements. Beijing Luftverkehr Universitätsverlag. [06.2007].
22
- 23 BH1. LI JIUHUI: Neue Praxis des internationalen Handels. SS.11730930.
24 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006]
- 25 BH2. ZHANG XIANGXIAN: Einführung in den internationalen Handel. Hohe
26 Bildung Verlag. 2. Band. [06.2004]
- 27 BH3. ZHANG YANXIN: Praxis des internationalen Handels. SS. 11609708.
28 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [01.2005]
- 29 BH4. HE MINLE: Praxis des internationalen Handels. 2. Band. Northeast
30 University of Finance and Economics Verlag. [07.2003].
- 31 BH5. XIAO TIANSHENG: Die Praxis des internationalen Handels. SS11751863.
32 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2005]

- 33 BH6. YAN SIYI: Die Praxis des internationalen Handels. SS90090026.
34 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [02.2004]
- 35 BH7. ZHANG QING: Die Praxis des internationalen Handels. SS90090025.
36 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005]
- 37 BH8. TONG HONGXIANG: Praxis des Außenhandels. Shanghai University of
38 Finance and Economics Verlag. [12.2006]
- 39 BH9. LIU JINGHUA: Praxis des internationalen Handels. SS. 90114373.
40 Elektronische Bib. SSRead. 4.0.[08.2007]
- 41 BH10. LI XIAOXIAN: Praxis des internationalen Handels. SS. 90114380.
42 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2007]
- 43 BH11. YAO XINCHAO. Praxis des internationalen Handels. SS.90114381.
44 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [07.2007].
45
- 46 IM1. YANG LIMING: Die neu abgehandelte Ökonomie. Hochschulbereich
47 Verlag. [06.2005.]
- 48 IM2. XU JIAODAO: Grundlage der Ökonomie: Shanghai University of Finance
49 and Economics Verlag. [08.2006]
- 50 IM3. LI MINGQUAN: Die Grundlage der Ökonomie. Northeast University of
51 Finance and Economics Press. [02. 2004.]
- 52 IM4. WANG JIAN: Grundlage der modernen Ökonomie. SS10856293.
53 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [06. 2002.]
- 54 IM5. ZHENG JIANZHUANG, YAO GANG: Grundlage der Wirtschaftslehre.
55 Qinghua Universität Verlag. [09. 2004.]
- 56 IM6. YAN GUOHUI: Grundlagen der Wirtschaftslehre. SS11718265,
57 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08. 2006.]
58
- 59 VN1. HE MINLE: Praxis des internationalen Handels. Northeast University of
60 Finance and Economics Verlag. 2 Band. [07.2005.].
- 61 VN2. ZHANG JIANHUA, SONG LANFEN: Praxis internationalen Handels, Hohe
62 Bildung Verlag. [07. 2002].
- 63 VN3. XIAO TIANSHENG: Die Praxis des internationalen Handels. SS11751863.
64 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2005].

- 65 VN4. LIU JINGHUA: Praxis des internationalen Handels. SS. 11868462.
66 Elektronische Bib. SSRead. 4.0.[08.2007] .
- 67 VN5. LI JIUHUI: Neue Praxis des internationalen Handels. SS.11730930.
68 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006].
- 69 VN6. ZHANG XIANGGUANG: Der Überblick des internationalen Handels.
70 Hochschulbereich Verlag. 2004.
71
- 72 RN1. QU ZHENTAO: Wirtschaftsrechte und -vorschriften. SS.90062366.
73 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [06.2004.]
- 74 RN2. CHEN BINGXUN: Wirtschaftsrecht. Hohe Bildung Verlag. [04.2003.]
- 75 RN3. MA JINGLIN: Einführung in Wirtschaftsrecht. SS.90086124.
76 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [11.2005]
- 77 RN4. CHEN CHENGJUN: Das Lehrbuch über Fallsammlung des
78 Wirtschaftrechtes. SS 11909240. Elektronische Bib. SSRead. 4.0.
79 [03.2007.]
- 80 RN5. HUANG LANGXI: Das Lehrbuch des Wirtschaftsrechtes. SS11759761.
81 Elektronike Bib. SSRead. 4.0.) [07.2006.].
- 82 RN6. ZHOU JIHAI: Der Überblick des Wirtschaftsrechts, SS 11751803.
83 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006.]
- 84 RN7. JI ZAIXIA: Der Überblick des Wirtschaftsrechts und des Handelsrechts.
85 SS11693297. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005.]
- 86 RN8. LONG YUZHONG: Die Grundlagen des Wirtschaftsrechts. SS9090058.
87 Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005.]

1 **9.2 Anhang 2 Texte über ‚Organisation und Handelsbedingungen‘**

2
3 **BO⁶⁰1.WANG BOTAO: Einführung in das Management.**

4 SS.90114369. Elektronische Bib. SSRRead. 4.0. [08.2007]. S. 84

5 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 253 Seiten und wird in 13 Kapitel*
6 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 6. Kapitel.)*

7
8 *(Kap. 5. Prinzipien des Managements...)*

9 ...

10 **Kap. 6 Funktion des Managements**

11
12 6.1 Funktion des Plans

13 ...

14 6.2 Funktion der Organisation

15
16 6.2.1 Zusammenfassung der Organisationsfunktionen

17
18 Es ist für das Erreichen der Ziele des Managements wichtig, entsprechende
19 Voraussetzungen zu schaffen. Nachdem der Manager die grundsätzlichen
20 Abläufe bestimmt und die Prozesse und Ablaufplanungen dargestellt hat, muss
21 er die Bedingungen für die effektive Umsetzung der Beschlüsse und des Plans
22 durch die Organisationsentwicklung herstellen. Im Allgemeinen kann man durch
23 eine angemessene Organisation und Koordination bestimmte Ziele erreichen.
24 Für eine Organisation gibt es eine gewisse soziale Begrenzungen und
25 normalerweise sollte eine Organisation die folgenden drei Merkmale erfüllen:

- 26
27 1. Eine Organisation besteht aus vielen Menschen: Die menschliche
28 Psyche und das Verhalten, sowie die sozial-zwischenmenschlichen
29 Beziehungen beeinflussen die Zusammenarbeit wesentlich und sind
30 gleichzeitig auch das grundlegende Objekt der Organisationsarbeit.
31
32 2. Eine Organisation hat ein gemeinsames Ziel: Es ist der Anlass für
33 seine Schaffung, d.h. ohne Ziel wäre die Organisation unnötig. Die
34 Ziele beschreiben, was Organisationen tun sollten. Das Ziel ist die
35 Richtschnur für die Tätigkeiten der Mitglieder der Organisationen und
36 für den Einfluss der zugrundeliegenden Faktoren auf die
37 Organisationsstruktur.
38

⁶⁰ BO: Begriff der Organisation

39 3. Eine Organisation ist auch ein System der Arbeitsverteilung und
40 Zusammenarbeit. Zur Realisierung der organisatorischen Ziele ist die
41 Organisation in verschiedene Abteilungen aufgeteilt. Jede Person in
42 der Organisation hat eine bestimmte Verantwortung. Die
43 Arbeitsverteilung zielt auf die operativen Tätigkeiten, um
44 professioneller zu arbeiten und dabei die Effizienz zu verbessern.
45 Durch die Einrichtung von verschiedenen Ebenen und ihre
46 Koordination, entsteht eine organische Einheit, die jede Art der
47 Arbeitsabteilung sehr deutlich macht.

48

49 6.2.2 Type der Organisationsstruktur

50 1. Lineare Form

51 ...

52 2....

53

54

55

56 **BO2. ZHANG RONGSHENG: Grundlegendes Wissen betrieblichen**

57 **Managements.**

58 Hohe Bildung Verlag. 8. Band. [12.2006]. S.18

59 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 169 Seiten und wird in 9 Kapitel*
60 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 1. Kapitel.)*

61

62 **Kap. 1 Grundriss der Unternehmensmanagement**

63

64 1.1 Unternehmen und Unternehmensmanagement

65 ...

66 1.2 Entstehung und Entwicklung des Unternehmensmanagements

67 ...

68 1.3 Prinzipien und Funktionen des Unternehmensmanagements

69 ...

70 1.4 Moderne Unternehmenssysteme und Organisationsstrukturen des
71 Unternehmens

72

73 1.4.1. Moderne Unternehmenssysteme

74 ...

75 1.4.2 Organisationsstruktur des Unternehmens

76

77 1) Organisationen der Betriebsleitung

78 Die Organisation der Geschäftsprozesse betrifft die Arbeit, in der man die
79 verschiedenen grundlegenden Elemente und jedes Glied der Aktivitäten von
80 Produktion und Abläufen im Unternehmen auf effektive Art und Weise
81 kombiniert, um die geschäftlichen Ziele zu erreichen. Sie beinhaltet zwei
82 Aspekte:

- 83 2. Mit Hilfe der Organisation können alle Beschäftigten im Unternehmen in
84 den Produktions- und Betriebsprozess sehr eng integriert werden, können
85 die finanziellen, materiellen und technischen Mittel rational benutzt
86 werden und damit die Produktion und der Betrieb im Unternehmen mit
87 dem gesetzten Ziel in Einklang gebracht werden. Dieser Teil wird als die
88 Produktions- und Betriebsorganisation ausgewiesen.
- 89 3. In Abhängigkeit von dem Gegenstand, der Mission, den Zielen und der
90 Komplexität von Unternehmensführung wird das Unternehmen in
91 mehrere Einheiten und Ebenen gegliedert. Jede Einheit wird mit Personal
92 in bestimmter Menge und Qualität ausgestattet. Gleichzeitig werden die
93 Verantwortung und die Befugnis für die Einheiten und das Personal
94 sowie für die Art und Weise der Austausch von Informationen sehr
95 deutlich festgelegt. Dieser Teil wird als Aufbauorganisation ausgewiesen.

96

97 2) Prinzipien zur Einrichtung und Verbesserung der Organisation der
98 Geschäftsprozesse

99 1. Effektive Prinzipien

100 ...

101 2. Verbindung zwischen professionellen und kooperativen Prinzipien

102 ...

103

104

105

106 **BO3. DAI WEIDONG, LIU XINMEI, Managementlehre.**

107 Elektronischer Industrie Verlag. [04.2007]. S.112

108 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 284 Seiten und wird in 14 Kapitel*
109 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 7. Kapitel.)*

110

111 *(Kap. 6. Methode zur Planung und Entscheidung....)*

112

113 **Kap. 7 Arbeit der Organisation**

114

115 Lernziel diese Kapitels

116 ...

117 7.1 Organisation und Arbeit der Organisation

118

119 7.1.1 Organisation

120 *(Übergangsabschnitt, allgemeine Darstellung über Organisation)...*

121

122 1) Entstehung der Organisation

123 ...

124 2) Bedeutung der Organisation

125

126 Man kann Organisationen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten.
127 Einerseits ist es als das Verb zu verstehen, dass man sich absichtlich und
128 systematisch versammelt; es geht dann beispielsweise darum, eine
129 Menschenmasse zu organisieren. Dieses Organisieren gehört zu den
130 Funktionen des Managements. Andererseits ist es als das Substantiv
131 aufzufassen, demzufolge ein Kollektiv in Übereinstimmung mit bestimmten
132 Grundsätzen und übergeordneten Zielen gebildet wurde. Zum Beispiel: die
133 Fabrik, die Dienststelle, die Schule, das Krankenhaus, jede Behörde und
134 Wirtschaftsentität sowie die verschiedenen Parteien und politischen Gruppen
135 sind alle Organisationen. Aufgrund unserer Definition umfasst die Organisation
136 die folgenden drei Bedeutungen:

137

138 Erstens: Die Organisation besteht aus einer Ansammlung von Menschen.
139 Gleichzeitig braucht die organisatorische Tätigkeit auch eine Reihe materieller
140 Ressourcen. Deshalb ist Organisation nicht nur als eine materielle Struktur
141 sondern auch als eine soziale Struktur anzusehen. Die Struktur der Materie
142 bildete sich normalerweise durch die Organisation der sozialen Struktur. So
143 entwickeln sich die Menschen zu einer Organisation. Ohne Menschen gibt es
144 keine Organisation.

145

146 Zweitens: Mitglieder der Organisation wirken zusammen, um individuelle
147 Bedürfnisse zu realisieren und gemeinsame Ziele zu verwirklichen. In allen
148 Organisationen gibt es grundlegende Aufgaben und Ziele. Beispielweise ist es
149 ein Ziel des Unternehmens, Produkte herzustellen Dienstleistungen anzubieten,
150 um die Bedürfnisse der Kunden zu befriedigen. Das Ziel der Bildungsinstitution
151 ist die Nachwuchsförderung und das Ziel des Krankenhauses ist es, der
152 Gesundheit der Patienten zu dienen usw. Diese Mission und Ziele machen klar,
153 warum Organisationen insgesamt bestehen. Daher arbeiten die Mitglieder in der
154 Organisation zusammen. Es gibt aber auch individuelle Ziele: z.B. seine eigenen
155 Ideale zu realisieren, die Gelegenheit zur eigenen Entwicklung zu erhalten,
156 Erfahrung oder einen Ruf zu erlangen, ein höheres Gehalt zu verdienen usw.
157 Die Organisation achtet darauf, die Kompatibilität der individuellen und
158 gemeinsamen Ziele der Organisation zu realisieren. Die Mitglieder können sich
159 in der Organisation für das gemeinsame Ziel engagieren und zugleich ihre
160 individuellen Ziele realisieren. Damit werden die Vitalität und der Zusammenhalt
161 der Organisation garantiert. Zum Beispiel: Ein gemeinsames Ziel des
162 Polizeiapparates ist es, die Sicherheitsdienstleistung für gesetzestreue Bürger
163 anzubieten. Gleichzeitig sollte für den Polizisten das individuelle Bedürfnis
164 hinsichtlich seines Gehalts und seiner Arbeit erfüllt werden, andernfalls wird der
165 Polizeiapparat nur sehr schwer aufrecht zu erhalten sein.

166

167 Drittens: Eine Organisation bemüht sich um professionelle Arbeitsteilung und
168 Harmonie, um ihre Ziele zu realisieren. Wegen ihrer eigenen Missionen und
169 Ziele kann die Organisation existieren, sofern diese Missionen und Ziele für die
170 Gemeinschaft auch notwendig sind und von Einzelperson nicht erreicht werden
171 können. Um ihre Ziele zu realisieren, müssen in der Organisation praktische
172 berufliche Tätigkeiten durchführen (operative Arbeit) werden: z.B. eine
173 Behandlung im Krankenhaus, Schulunterricht, Produktion im
174 Industrieunternehmen usw. Die Organisation kann direkt durch die
175 operierenden Aktivitäten ihr Ziel erreichen, aber die Entfaltung operierender
176 Aktivitäten muss das entsprechende Humankapital (Mitarbeiter), die materiellen
177 Ressourcen (das Rohmaterial und die Maschinen), die finanziellen Ressourcen
178 (das Kapital) und Informationsressourcen (alle Daten und Informationen usw.)
179 einsetzen, sonst können die operierende Aktivitäten nicht vollzogen werden
180 (Ohne Reis, kein gekochter Reis: Auch eine geschickte Frau kann nicht ohne
181 Stroh kochen. D. h., ohne die grundlegenden und notwendigen
182 Voraussetzungen ist es nicht möglich, etwas zu tun, wie ein chinesisches
183 Sprichwort sagt). Um zu gewährleisten, dass der grundlegende Prozess
184 operierender Aktivität ohne Schwierigkeiten und mit hoher Effektivität
185 durchgeführt werden kann, muss eine andere Aktivität weiter entwickelt werden:
186 das Management. Die zwei wichtigen Kategorien, Operation und Management,
187 ermöglichen es, dass die Aktivitäten der Organisation ihre grundlegende

188 spezialisierte Arbeitsteilung nutzt. Da die Spezialisierung und Arbeitsteilung ein
 189 grundlegendes Mittel sind, um die Arbeitseffektivität zu verbessern, werden die
 190 Funktionen und Aktivitäten in verschiedene Arten von Arbeitsteilung zerlegt,
 191 wobei jede Person oder jede Gruppe die eigenen spezialisierten Arbeiten
 192 verantwortet. Daher kann man die Ziele und Aufgaben der Organisation in
 193 Arbeiten in verschiedenen Ebenen, Abteilungen oder Ämtern gliedern. Damit
 194 kann man bestimmte Gruppe und Einzelpersonen beauftragen und diese
 195 Arbeiten mit entsprechenden Regeln versehen. Auf diese Weise wird das
 196 Arbeitsteilungssystem der Organisation erzeugt.

197

198 3) Funktionen der Organisation

199 - Personalwesen zu sammeln

200

201 - Personalwesen zu vergrößern...

202

...

203

204

205

206 **BO4. WANG XINCHI: Grundlagenwissen der modernen Managementlehre.**

207 China Kommerz Verlag. [12.2004]. S.167

208 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 304 Seiten und wird in 20 Kapitel*
 209 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 10. Kapitel.)*

210

211 *(Kap. 9. Management der Strategie)...*

212

213 **Kap. 10 Design der Organisationsstruktur**

214

215 **10.1 Die Elemente und Definition der Organisation**

216

217 1) Definition

218 Eine Organisation ist eine durch zwei oder mehr Personen gebildete Einheit, mit
 219 der man durch das Koordinieren der Aktivitäten der Menschen ein
 220 gemeinsames Ziel erreichen kann. Sie kann die Personen systematisch
 221 organisieren, um eine bestimmte Ausrichtung zu erreichen.

222

223 2) Die Elementen der Organisation

224 In den Organisationen gibt es gemeinsame Eigenschaften, die sich zu den
 225 wesentlichen Forderungen der Organisation zusammensetzen:

226

227 1. In jeder Organisation muss es ein explizites Ziel geben. Dieses Ziel
 228 besteht normalerweise aus einem oder mehreren Zielen. Manche

- 229 Gruppen mögen zwar durch die Blutsbande gebildet sein, aber für jede
 230 formale Organisation muss ein gemeinsames Ziel existieren (Ziel der
 231 Organisation).
- 232 2. Jede Organisation muss aus Menschen bestehen. (Mitglieder der
 233 Organisation).
- 234 3. Jede Organisation kann eine systematische Struktur erzeugen, die die
 235 Tätigkeiten der Menschen regeln und begrenzen kann (Ordnung der
 236 Organisation).
- 237 4. Jedes Mitglied muss bestimmte Aktivitäten ausführen, um seine Ziele zu
 238 erreichen. Die Eigenschaften der Ziele der Organisation können über den
 239 Inhalt der Aktivitäten bestimmen (Aktivität der Organisation).
- 240 5. Bei jeder Aktivität einer Organisation müssen bestimmte Mittel verwendet
 241 werden, um ihr jeweiliges Ziel zu erreichen. Eine spezielle Organisation
 242 ist eine spezielle Verknüpfung von Menschen und Mitteln. Die Mittel
 243 umfassen Informationen, Techniken und materielle Bedingungen sowie
 244 Finanzmittel (Mittel der Organisation).
- 245 6. Jede Organisation befindet sich in einer bestimmten Gemeinschaft und
 246 ist als eine grundlegende Einheit der Gesellschaft zu betrachten.
 247 Organisationen und soziales Umfeld beeinflussen sich gegenseitig. Das
 248 externe soziale Umfeld kann die Ziele und Aktivitäten von Organisationen
 249 beeinflussen und andererseits wiederum können die Aktivitäten der
 250 Organisation das externe soziale Umfeld beeinflussen und verändern
 251 (Umfeld der Organisation).

252

253 **10.2 die Struktur der Organisation**

254

255 1. Lineare Form

256

...

257

2....

258

259

260

261 **BO5. ZHANG WENCHANG: Modernes Management** (Theorie-Band).

262 SS. 11434200. Elektronische Bib. SSRRead. 4.0. [01.2004]. S163

263 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 391 Seiten und wird in 8 Kapitel*
 264 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 4. Kapitel.)*

265

266 *(Kap. 3 Plan)...*

267

268 **Kap. 4 Organisation**

269

270 **4.1 Zusammenfassung der Organisation**

271 (*Übergangsabschnitt: allgemeine Darstellung über Organisation*)

272

273 **4.1.1 Bedeutung der Organisation**

274

275 Die Bedeutung der Organisation kann man unter verschiedenen Blickwinkeln
276 erklären und verstehen. Aus der materiellen Sicht ist eine Organisation ein
277 System, das zur Erreichung gemeinsamer Ziele eine Reihe von einzelnen
278 Personen zusammenführt. Firmen, Unternehmen, Schulen, Krankenhäuser,
279 öffentliche Institutionen usw. sind alle Organisationen. Im Management-Prozess
280 dient die Organisation auch als ein grundlegendes Managementmittel, d.h. sie
281 stellt sich auch als eine Aggregation von einer Reihe von
282 Koordinierungsarbeiten dar, deren Zwecke sich am Erreichen eines
283 gemeinsamen Ziels orientieren.

284

285 **(1). Materielle Organisation**

286 Eine Organisation ist eine Zusammenfassung von Menschen zum Erreichen
287 eines gemeinsamen Ziels, die auf Arbeitsteilung, Zusammenarbeit sowie
288 Rechten und Verantwortlichkeitssystemen auf verschiedenen Ebenen beruht.

289 Dieses Konzept besteht aus drei Bedeutungen.

290

291 1. Eine Organisation muss ein gemeinsames Ziel besitzen. In der Regel
292 muss eine Organisation ein bestimmtes Ziel erreichen. Das Ziel ist die
293 Voraussetzung und Grundlage für die Existenz der Organisation, und
294 das gilt unabhängig davon, wie offensichtlich oder verschleiert das
295 Organisationsziel ist.

296

297 2. Ohne Arbeitsteilung und Zusammenarbeit kann die Organisation auch
298 nicht als solche angesehen werden. Das Verhältnis von Arbeitsteilung
299 und Zusammenarbeit wird vom Organisationsziel entschieden. Um
300 operationale Ziele zu erreichen, gibt es in den Unternehmen mehrere
301 Abteilungen, z. B. Beschaffung, Produktion, Marketing, Finanzen,
302 Personal usw. Dies kann auch als eine Art von Arbeitsteilung
303 angesehen werden. Jede einzelne Abteilung widmet sich einer
304 bestimmten Arbeit. Verschiedene Abteilungen müssen sich
305 koordinieren: Die Beschaffung muss sich mit der Produktion
306 abstimmen, die Produktion sollte "dem Verkauf entsprechend
307 produzieren". Es ist eine Zusammenarbeit. Nur wenn Arbeitsteilung
308 und Zusammenarbeit verbunden werden, kann die Effizienz erhöht
309 werden.

310

311 3. Eine Organisation sollte ein System von Rechten und
312 Verantwortlichkeiten besitzen, das auf verschiedenen Ebenen beruht.
313 Jede Abteilung und jede Person sollte gemäß der Arbeitsteilung
314 entsprechende Rechte bekommen, um ihre Ziele gut zu erreichen.
315 Die Verantwortung jeder Abteilung und jeder Person muss
316 gleichzeitig klar sein. Wenn es nur Macht ohne Verantwortlichkeit gibt,
317 kann dies zum Missbrauch von Macht führen und gleichzeitig gibt es
318 Auswirkungen, die das Erreichen des organisatorischen Ziels
319 gefährden. Deshalb sind Befugnisse und Verantwortung als
320 notwendig anzusehen, um die Ziele der Organisation zu erreichen.

321

322 4.1.2 Struktur der Organisation

323 *Definition der Organisationsstruktur...*

324 - *Schicht und Breite der Management...*

325 - *Die Einflussfaktoren auf das Design des Umfangs von*
326 *Managementbereichen*

327

328

329

330 **BO6. LOU CHENGWU: Grundlagen des Managements.**

331 SS. 10964964. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2002]. S.143

332 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 297 Seiten und wird in 9 Kapitel*
333 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 6. Kapitel.)*

334

335 *(Kap. 5 Entscheidung)...*

336

337 **Kap. 6 Organisation**

338 *(Übergangsabschnitt: allgemeine Darstellungen über die Wichtigkeit von*
339 *Organisationen)*

340

341 ***Das Konzept der Organisation***

342

343 1. Eine Organisation hat ein gemeinsames Ziel. Um ein bestimmtes Ziele zu
344 erreichen, führen Leute gemeinschaftlich Aktivitäten durch. Gibt es kein
345 gemeinsames Ziel, wird die Organisation ähnlich wie Sand auf einem
346 Teller nicht gut organisiert werden und die Existenz der Organisation wird
347 sinnlos sein.

348

349 2. Organisation schließt Arbeitsteilung und Zusammenarbeit zwischen den
350 verschiedenen Ebenen ein. Im Hinblick auf die Arbeitsteilung benötigt
351 man aber auch ein System der Macht und der Verantwortung. Das Ziel

352 der Organisation kann nicht durch einen Einzelnen erreicht werden, und
 353 die Effektivität der Organisation ist auch viel größer als die Produktion
 354 von einem einzelnen Handwerker. Um dieses Ziel und die Effizienz der
 355 Produktion zu erreichen, muss eine Beziehung von Arbeitsteilung und
 356 Zusammenarbeit festgelegt werden. Ein wichtiges Merkmal, das die
 357 Organisation von kleinen Gruppen unterscheidet, ist, dass es Strukturen
 358 mit oberen und unteren Ebenen gibt.

359

360 3. Die Funktion von Organisationen besteht in der Koordinierung der
 361 menschlichen Aktivitäten, so dass das gemeinsame Ziel erreicht werden
 362 kann. Es schließt die Koordinierung innerhalb jeder Ebene und zwischen
 363 den Ebenen ein.

364

365 Insgesamt kann man sagen, dass die Organisation ein komplexes
 366 Arbeitssystem ist, das aus der Struktur, Menschen sowie den Informationen
 367 besteht und diese miteinander verknüpft. Wenn irgendein Faktor geändert wird,
 368 kann es zur Änderung anderer Faktoren führen und sich sogar auf die Erfüllung
 369 der gesamten Aufgaben der Organisation auswirken. Zugleich werden die
 370 Aufgaben der Organisation, die Strukturen, Menschen und Informationssysteme
 371 auch vom außerbetrieblichen Umfeld beeinflusst, z.B. durch staatliche
 372 Kontrollen, Anforderungen der Kunden und die Auswirkungen anderer
 373 Organisationen etc. Deshalb müssen die verschiedenen Bestandteile der
 374 Organisation dem außerbetrieblichen Umfeld entsprechen.

375

376 **Struktur der Organisation**

377 1. Lineare Form...

378 2....

379

380

381

382 **BO7. SHAO XINGFENG: Grundlegendes, angewandtes und modernes**

383 **Management.**

384 SS. 11675284. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [01.2006]. S. 140-141

385 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 317 Seiten und wird in 10 Kapitel*
 386 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 6. Kapitel.)*

387

388 **Kap. 6 Organisation**

389

390 Lernziel

391 ...

392 *Einführungsfall (Reorganisierung der koreanischen Unternehmung Daewoo)*

393 Fragestellung bzgl. dieses Falles:

394 1. Welche Vorteile und Nachteile besitzt eine Managementweise mit
395 dezentraler Führung?

396 2. Wie konkurriert *Daewoo* im Markt mit der japanischen Firma?

397 3. Welche Aspekte können in diesem Beispiele kontrolliert werden?

398 Welche können nicht kontrolliert werden? Welche Gegenmaßnahmen
399 soll der Vorsitzende von *Daewoo* ergreifen?

400

401 6.1 Bedeutung der Organisation

402

403 Die Bedeutung der Organisation kann man unter verschiedenen Blickwinkeln
404 erklären und verstehen. Klassische und moderne Spezialisten der
405 Betriebswirtschaftslehre haben darüber verschiedene Interpretationen gegeben.
406 Barnard als ein "Urheber" moderner Management-Theorie hat die Organisation
407 folgendermaßen definiert: "Es ist ein durch die bewusste Koordination der
408 Aktivitäten und Kräfte von zwei oder mehr Personen ausgearbeitetes System".

409

410 Einige Wissenschaftler gliedern die Organisation in zwei Typen: die materielle
411 und immaterielle Organisationen bzw. die Organisationsstruktur und die
412 Organisationsaktivitäten. Danach unterscheidet sich der Begriff „immaterielle
413 Organisation" als das Ergebnisse aus der Tätigkeit der Organisation von dem
414 Konzept „materieller Organisation" (z.B. Business-Gruppen, Institutionen, und
415 andere Behörden oder Organisationen).

416

417 Aus Gründen der Unterscheidung im täglichen Leben betrachtet man die Entität
418 „materieller Organisation" als die Organisationsstruktur. Zugleich wird die
419 immaterielle Organisation, die sich auf das Netz von Beziehungen und das
420 Koordinierungssystem der Zusammenarbeit bezieht, als die Aktivität der
421 Organisation angesehen.

422

423 Das Verhältnis zwischen immateriellen Organisationsaktivitäten und materieller
424 Organisationsstruktur repräsentiert eine Beziehung von Mittel und Ziel. D.h. die
425 immaterielle Organisation ist nur ein "Koordinierungssystem der
426 Zusammenarbeit" und es hat keinen eigenen Zweck. Die Notwendigkeit seiner
427 Existenz besteht darin, die Ziele der Organisationsstruktur zu erreichen, und es
428 funktioniert als das Mittel zum Erreichen des Organisationsziels.

429

430 6.2 Klassifizierung der Organisation

431 1) *Wirtschaftliche Organisation...*

432 2) *Politische Organisation...*

433 3) *Kulturorganisation....*

434

435

436

437 **BO8. WANG XIONGWEI: Modernes Management.**

438 SS. 11678708. China Volksverlag. Elektronische Bib. SSRead. 4.0.

439 [04.2006]. S.183

440 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 339 Seiten und wird in 9 Kapitel*
441 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 6. Kapitel.)*

442

443 (Kap. 5 Managementplan)

444

...

445 **Kap. 6 Managementorganisation**

446

447 *(Übergangsabschnitt: die allgemeine Aussagen über die Sinne der*
448 *Organisation)*

449

450 **6.1 Organisationsbegriff**

451

452 In der menschlichen Gesellschaft ist die Organisation das universellste und
453 häufigste Phänomen. In der heutigen Gesellschaft gibt es verschiedene
454 Organisationsformen (inkl. profitorientierter und Non Profit-Organisationen). Um
455 zu überleben und sich zu entwickeln ist, es notwendig, dass man innerhalb der
456 Organisation zusammenarbeitet. Um effektiv zusammenzuarbeiten, muss
457 jederman seine jeweiligen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und Befugnisse
458 begreifen. Deshalb gibt es die Organisationsstruktur, die die die konkreten
459 Verhältnisse, die gemeinsamen Ziele und Aufgaben festlegt. Angesichts des
460 Begriffs "Organisation" geben die verschiedenen Spezialisten der
461 Betriebswirtschaftslehre auch unterschiedliche Erklärungen. Barnard definierte
462 die Organisation: Es ist ein mit bewusster Koordination der Aktivitäten und
463 Zusammenarbeit geführtes System.

464 Harold Koontz definierte die Organisation folgendermaßen: Es sind die
465 Leitungsstruktur und die Stellenstruktur, die nicht nur formalisiert sind, sondern
466 auch im Bewusstsein gebildet werden. Wenn man die oben genannten zwei
467 Definitionen betrachtet, ist es leicht zu sehen, dass ausgehend von
468 verschiedenen Forschungsperspektiven die zwei Spezialisten der
469 Betriebswirtschaftslehre für die ‚Organisation‘ verschiedene Interpretationen
470 gegeben haben. Deswegen kann man sagen, dass die Organisation nicht nur
471 eine Kombination von Menschen, sondern auch ein spezielles System ist. So ist
472 die Organisation eine Ansammlung von Personen, die einerseits ein
473 gemeinsames Ziel haben, andererseits einer Arbeitsverteilung und
474 Zusammenarbeit folgen, die auf verschiedenen Ebenen verschiedene Rechte
475 und Verantwortlichkeiten schafft.

476

477 Organisation hat die folgenden vier Merkmale:

- 478 1. Eine Organisation ist ein künstliches System, d.h. die Organisation
479 besteht aus einer Ansammlung von zwei oder mehreren Personen.
- 480 2. In der Organisation muss es ein gemeinsames Ziel geben. Das Ziel ist
481 die Voraussetzung und Grundlage für die Existenz der Organisation. Die
482 Organisation als ein Ganzes hat erstens ein gemeinsames Ziel. Mit
483 einem gemeinsamen Ziel kann man eine einheitliche Leitung, einen
484 einheitlichen Willen und eine einheitliche Vorgehensweise festlegen.
485 Dieses gemeinsame Ziel sollte nicht nur als Makroanspruch funktionieren,
486 sondern auch von allen Mitgliedern akzeptiert werden. Man sollte
487 möglichst die Abweichung zwischen persönlichen Zielen und den Zielen
488 der Organisation beseitigen.
- 489 3. Eine Organisation muss die Arbeitsverteilung und Zusammenarbeit
490 regeln. Das bedeutet, dass Wille und Aktionen der Mitglieder in der
491 Organisation so abgestimmt werden sollten, dass sie zu diesem
492 gemeinsamen Ziel einen Beitrag leisten können. Sonst kann das
493 gemeinsame Ziel, egal wie gut es auch ist, nicht realisiert werden.
- 494 4. Eine Organisation sollte unterschiedliche Berechtigungs- und
495 Verantwortlichkeitssysteme enthalten. Um das Organisationsziel zu
496 erreichen, muss eine Organisationsstruktur begründet werden. Für alle
497 Mitglieder müssen die zugehörigen Stellen bestimmt werden und die
498 entsprechenden Dienstplichten geklärt werden. Gemäß der
499 Arbeitsverteilung müssen die entsprechenden Befugnisse und
500 Verantwortlichkeiten für jede Abteilung und Einzelperson gewährleistet
501 werden.

502

503 Ausgehend von der sprachwissenschaftlichen Perspektive kann man
504 herausfinden, dass dieses Wort ‚Organisation‘ nicht nur nominalistisch, sondern
505 auch verbal verwendet wird. Nominalistisch ist Organisation als Entität sowie
506 Organisationsstruktur (z.B. Schulen) anzusehen. Verbal meint Organisation die
507 immaterielle Aktivität der Organisation, die Proportionen des Netzwerkes oder
508 ein System von Zusammenarbeit (z.B. um eine Organisationsstruktur zu
509 entwickeln). Das Verhältnis zwischen der immateriellen Organisationsaktivität
510 und der materiellen Organisationsstruktur bezeichnet auch eine Beziehung
511 zwischen Mitteln und Zielen. D. h. die immaterielle Organisation besteht nur als
512 ein "Koordinierungssystem der Zusammenarbeit" und es ist auch ein Mittel, um
513 die Ziele der materiellen Organisationsstruktur erreichen zu können. Deshalb
514 können wir aus der statischen (nominalistischen Organisation) und
515 dynamischen (verbalen Organisation) Perspektive den Begriff der Organisation
516 verstehen.

517

518 6.1 die grundlegende Merkmalen der Organisationsstruktur

519 1) Komplikation...

520 2) Normalisierung...

521 3) Zentralisierung...

522 ...

523

524

525

526 **BO9. ZHANG GUOZHONG, WEI XINGHUI: Grundlagenwissen des**

527 **Managements.**

528 Beijing Luftverkehr Universitätsverlag. [06.2007]. S.163-164

529 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 236 Seiten und wird in 8*
530 *Kapitel gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 4.*
531 *Kapitel.)*

532

533 *(Kap. 3 Funktion der Management)...*

534

535 **Kap. 4 Organisation**

536

537 4.1 Definition der Organisation

538

539 Zum klaren Verständnis sollte man den Begriff ‚Organisation‘ von zwei
540 Blickwinkeln aus betrachten:

541

542 1. ‚Organisation‘ ist eine vorgegebene Einheit, die einen bestimmten Auftrag
543 erfüllt. Sie ist ein Kollektiv von Menschen, das nach bestimmten Regeln
544 funktioniert. Ausgehend von einer statisch-funktionalen Betrachtung ist eine
545 Organisation ein synthetisches Kollektiv von Menschen und Sachen, das
546 ein bestimmtes Ziel verfolgt, nach bestimmten Regeln funktioniert und eine
547 bestimmte Reihenfolge und Abfolge besitzt. ‚Organisation‘ besitzt drei
548 Merkmalen: 1) Jede Organisation hat ein klares Ziel, das ein einzelnes oder
549 eine Gruppe von Zielen bezeichnet. 2) Jede Organisation wird von
550 Menschen gebildet. 3) Jede Organisation besitzt eine systematische
551 Struktur, damit die Beziehungen unter den Mitglieder normalisiert und
552 geregelt werden.

553

554 2. ‚Organisation‘ ist eine Art von ‚Aktivität‘ und beinhaltet Organisieren. Sie
555 ist ein systematisches Arrangement von Menschen zur Erfüllung eines
556 bestimmten Auftrags. Ihr Konzept bezieht sich auf die Beziehungen der
557 Menschen innerhalb dieser Einheit. Von dynamischer Seite betrachtet,
558 bedeutet ‚Organisation‘, dass die Organisationsstruktur um ein bestimmte

559 Ziel herum festgelegt und aufgebaut wird, die Arbeitsstellen der Mitglieder
 560 arrangiert werden und ihre entsprechenden Pflichten, Rechte und
 561 Beziehungen miteinander bestimmt werden, so dass dieses Kollektiv eine
 562 höhere Effizienz erreicht.

563

564

565 4.2 Design der Organisation

566

567

568

569

570 **BH⁶¹. LI JIUHUi: Neue Praxis des internationalen Handels.**

571 SS.11730930. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006]. S.12-13

572 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 256 Seiten und wird in 11 Kapitel*
 573 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 2. Kapitel.)*

574

575 *(Kap. 1. Zusammenfassung des internationalen Handels)*

576 ...

577 **Kap.2 Internationale Handelsbedingungen**

578

579 *(Übergangsabschnitt: allgemeine Aussage über die Entstehung der*
 580 *internationalen Handelsbedingungen)*

581

582 **2.1 Bedeutung der Handelsbedingungen**

583

584 **2.1.1 Definition der *Handelsbedingungen***

585

586 Die Handelsbedingungen sind ein Fachterminus, der sich auf einen kurzen
 587 Begriff oder dessen englische Abkürzung bezieht und der die Preisbildung von
 588 Waren und die vom Käufer und Verkäufer jeweils anteilig übernommenen
 589 Haftungen, Kosten und Risiken aufzeigt. Die Handelsbedingungen sind das
 590 Ergebnis einer langfristigen Entwicklung der Praxis des internationalen Handels.

591

592 Unter verschiedenen Handelsbedingungen ergeben sich Unterschiede,
 593 inwieweit die Käufer und Verkäufer für die Waren der gleichen Qualität und
 594 Spezifikation verschiedene Risiken, Haftungen und Kosten übernehmen. Wenn
 595 die Handelsbedingungen auf einen im Importland vereinbarten Lieferort

⁶¹ BH: Begriff der Handelsbedingungen

596 angewendet werden, dann wird der Verkäufer ein großes Risiko, eine große
 597 Haftung und mehr Kosten übernehmen. Wenn zur Lieferung die
 598 Handelsbedingungen auf den Standort des Verkäufers im Exportland
 599 angewendet werden, dann wird der Verkäufer ein kleines Risiko, eine geringere
 600 Haftung und weniger Kosten übernehmen. Aus Verkäufersicht werden sich
 601 natürlich diese Risiken, Haftungen und Kosten im Preis der Waren
 602 niederschlagen. Deswegen werden für die Waren mit der gleichen Qualität und
 603 Spezifikation die Handelsbedingungen am Importort der Lieferung höher als am
 604 Exportort der Lieferung sein. Daraus ist ersichtlich, dass die
 605 Handelsbedingungen sich direkt auf die Preisbildung der Waren auswirken.
 606 Deshalb werden wir für die Handelsbedingungen auch andere Namen nennen:
 607 die Preisgestaltung oder die Preisbedingungen.

608 Die Handelsbedingungen sind aus der langfristigen Praxis des internationalen
 609 Handels allmähliche entstanden. Gleichzeitig kurbelte ihre Herausbildung den
 610 internationalen Handel stark an.

611

612 Die umfassende Anwendung der Handelsbedingungen hat eine wichtige Rolle
 613 gespielt, um die von Käufern und Verkäufern jeweils übernommenen anteiligen
 614 Haftungen, Kosten und Risiken zu bestimmen, die Formalitäten für Geschäfte
 615 zu vereinfachen, die Zeit für Verhandlungen zu verkürzen, den Abschluss eines
 616 Geschäfts zu fördern und Aufwendungen einzusparen.

617

618 Die Handelsbedingungen bleiben nicht unveränderlich. Mit der Entwicklung des
 619 internationalen Handels haben auch bei den Handelsbedingungen bezogen auf
 620 Namen, Typen oder Inhalte große Veränderungen stattgefunden. Neue
 621 Handelsbedingungen werden immerzu erzeugt. Die ursprünglichen
 622 Handelsbedingungen werden entweder revidiert oder ausgemerzt.

623

624

625 **2.1.2 Formalisierungen des internationalen Handels**

626 1) Die Bedeutung von Formalisierungen im internationalen Handel

627 ...

628 2) Funktionen von Formalisierungen des internationalen Handels

629 ...

630

631

632

633 **BH2. ZHANG XIANGXIAN: Einführung in den internationalen Handel.**

634 Hohe Bildung Verlag. 2. Band. [06.2004]. S91-92

635 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 215 Seiten und wird in 15 Kapitel*
 636 *gliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 7. Kapitel.)*

637

638 (Kap.6 Qualität, Quantität und Verpackung der internationalen Handelswaren)

639 ...

640 **Kap.7 Handelsbedingungen und –preise des internationalen Handelns**

641

642 Lernziel

643 ...

644 *7.1 Begriff und Funktion der internationalen Handelsbedingungen*

645

646 *1) Begriff der Handelsbedingungen*

647

648 Die internationalen Handelsbedingungen legen auch die Preisgestaltungen fest.

649 Dies ist ein sich auf eine kurze englische Abkürzung beziehender Fachterminus,

650 der die Preisbildung und für beide Geschäfte die anteiligen Haftungen, Kosten

651 und Risiken aufzeigt.

652

653 Die Handelsbedingungen sind in der langfristigen Praxis des internationalen

654 Handels entstanden. Mit der Entwicklung und Veränderung des internationalen

655 Handels werden die Handelsbedingungen immerzu weiterentwickelt. Allgemein

656 betrachtet, enthält jede Handelsbedingung die folgenden drei Aspekte:

657

658 1. Die Frage der Verantwortungsbereich. Wie sollen die Käufer und Verkäufer

659 die Waren ausliefern und in Empfang nehmen? Bei der Lieferung des

660 Verkäufers bis zum Wareneingang des Käufers geht es darum, wer für

661 einige einschlägige Arbeiten gerade stehen muss. Welche entsprechenden

662 Belege müssen die Käufer und Verkäufer übergeben usw.?

663 2. Die Frage der Übernahme der Kosten. Wer soll für einschlägige

664 Aufwendungen zahlen, während die Waren vom Verkäufer an den Käufer

665 übermittelt werden?

666 3. Die Frage der Einteilung der Risikobereiche. Wer soll das Risiko

667 übernehmen, das in der Übertragung der Waren vom Verkäufer zum Käufer,

668 besonders beim Fernverkehr, wahrscheinlich enthalten ist?

669 Jede Handelsbedingung hat somit seine spezifische Bedeutung. Mit

670 verschiedenen Handelsbedingungen müssen die Käufer und Verkäufer die

671 unterschiedlichen Risiken, Haftungen und Kosten übernehmen. Wenn die

672 Verkäufer ein kleines Risiko, eine leichte Haftung und wenige Kosten

673 übernehmen, dann wird der Preis niedrig sein. Im umgekehrten Fall wird der

674 Preis dementsprechend hoch sein. Die Einteilung von Haftung, Kosten und

675 Risiko ist direkt proportional zur Warenpreisrelation in der Handelsbedingung.

676

677 *2) Funktion der Handelsbedingungen*

678 - Verhandlungsinhalte und Handelsformalitäten beim Handel vereinfachen

679 ...
680 - Die Preisbildung der Waren aufzeigen
681 ..
682 -...

683
684
685

686 **BH3. ZHANG YANXIN: Praxis des internationalen Handels.**

687 SS. 11609708. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [01.2005]. S.55- 56

688 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 365 Seiten und wird in 20 Kapitel*
689 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 4. Kapitel.)*

690

691 *(Kap.3 Vorbereitungsarbeit bevor dem Handel)...*

692

693 **Kap.4 Internationale Handelsbedingungen**

694

695 *(Übergangsabschnitt: Wichtigkeit der Handelsbedingungen)*

696

697 **4.1 Bedeutung und Funktion der internationalen Handelsbedingungen**

698

699 *1) Herkunft und Bedeutung der Handelsbedingungen*

700

701 Die Handelsbedingungen werden durch kurze Begriffe bzw. fremdsprachige
702 Abkürzungen dargestellt. Sie erklären die Preisbildung von Waren und die von
703 Käufern und Verkäufern jeweils anteilig übernommenen Haftungen, Kosten und
704 Risiken. Zum Beispiel: Free on Board des Verschiffungshafens (FOB), die
705 Kosten zuzüglich Transportkosten (CFR), die Waren werden vom Spediteur
706 übergeben (FCA) usw.

707

708 Die Verwendung der Handelsbedingungen spielen im internationalen Handel
709 eine positive Rolle, um die von Käufer und Verkäufer jeweils übernommenen
710 anteiligen Haftungen, Kosten und Risiken zu bestimmen, die inhaltlichen
711 Verhandlungen zwischen Käufern und Verkäufern voranzutreiben, den
712 Aushandlungsprozess der Transaktion zu verkürzen, den Abschluss zu fördern
713 und Geschäftsausgaben und Zeit zu sparen. Gleichzeitig drücken die
714 Handelsbedingungen auch einen Faktor der Preisbildung aus. Insbesondere
715 umfassen sie die zugehörigen Kosten im Warenpreis. Zum Beispiel ist es ein
716 Unterschied, ob es sich um den FOB-Preis oder den CIF-Preis handelt.
717 Aufgrund verschiedener Faktoren der Preisbildung sind die Transaktionswerte
718 unterschiedlich. Genauer gesagt, ersterer (FOB) enthält nicht die
719 Transportkosten und Versicherungskosten von der Fracht bis zum Zielort.

720 Letzterer (CIF) enthält jedoch die Transportkosten und Versicherungskosten
721 von der Fracht bis zum Zielort.

722

723 Wenn Käufer und Verkäufer den Preis der Transaktion bestimmen, dann wird
724 der FOB-Preis niedriger als der CIF-Preis sein. Die Handelsbedingungen
725 bestimmen die jeweilige Größe der Verpflichtung, die Übernahme der Kosten
726 und die Einteilung der Haftung für Käufer und Verkäufer. Somit bestimmen die
727 Handelsbedingungen den Umfang des Warenpreises und die Preisbildung.
728 Daher werden Trade Terms oft als Preisbedingungen (price terms) oder
729 Handelsbedingungen (trade terms) bezeichnet. Es ist zu beachten: die
730 Handelsbedingungen betonen die Verteilung von Haftung, Verpflichtungen und
731 Risiken der Beteiligten. Die Preisbedingungen betonen aber die Preisbildung
732 von Waren. Wenn Käufer und Verkäufer im Vertrag eine bestimmte
733 Handelsbedingung festlegen, sodass der Vertrag bestimmte Eigenschaften hat,
734 werden die übrigen Bestimmungen des Vertrags gleichzeitig angepasst. Daher
735 legen die vertraglichen Handelsbedingungen die Eigenschaft des Auftrags im
736 internationalen Handel fest. Wenn der verwendete Fachterminus im Vertrag
737 FOB-Bedingungen entspricht, dann wird der Vertrag als FOB-Vertrag
738 bezeichnet, und legt die von Käufer und Verkäufer jeweilig übernommenen
739 Haftungen, Kosten und Risiken sowie ihre jeweiligen Rechte und Pflichten fest.

740

741 *2) Klassifizierung der Handelsbedingungen*

742 - Handelsbedingungen bezüglich des Exportorts...z.B. EXW; FCA...

743 - Handelsbedingungen bezüglich des Importorts...z.B. DAF, DES...

744

745

746

747 **BH4. HE MINLE: Praxis des internationalen Handels.**

748 Northeast University of Finance and Economics Verlag. 2. Band.

749 [07.2003]. S 49-50

750 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 250 Seiten und wird in 9 Kapitel*
751 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 3. Kapitel.)*

752

753 *(Kap.2 Object of obligation des Kauf- Verkaufsvertrags)...*

754

755 **Kap.3 Preisklausel und Handelsvertrag**

756

757 Lernziel

758 ...

759 **■ Handelsbedingungen**

760

761 Die Käufer und Verkäufer im internationalen Handel kommen aus zwei Ländern.
762 Es gibt mehrere Probleme im Prozess der Lieferung durch den Verkäufer und
763 den Wareneingang durch den Käufer. Zum Beispiel: Wer wird für
764 Wareninspektionskosten, Verpackungsgebühr, Ladegebühr,
765 Beförderungskosten, Prämien, Abgaben für Ein- und Ausfuhr und sonstige
766 Kosten bezahlen? Wer soll das Risiko übernehmen, dass Ware im Güterverkehr
767 eventuell beschädigt und vernichtet wird? Wer ist verantwortlich für den
768 Transport, die Löschung, die Abwicklung der Frachtversicherung, den Antrag
769 der Einfuhrlizenz und die Ausfuhrgenehmigung, die Zollerklärung und die
770 Steuererklärung? Wenn Käufer und Verkäufer bei jedem Handelsakt wegen
771 dieser Probleme eine Konsultation eingehen müssten, dann würden viel Zeit
772 und Kosten verschwendet und der Handel würde gehemmt werden. In der
773 langfristigen Praxis des internationalen Handels entstehen die Handelsregeln
774 mit den verschiedenartigen Preisbedingungen. Diese werden
775 Handelsbedingungen genannt.

776

777 1) Begriff der Handelsbedingungen

778

779 Die Handelsbedingungen heißen auch Trade Terms oder Preisbedingungen.
780 Die Handelsbedingungen sind der sich auf einen kurzen Begriff oder die
781 englische Abkürzung beziehende Fachterminus, der die Warenpreisbildung und
782 die von Käufern und Verkäufern jeweils einschlägigen anteiligen Haftungen,
783 Kosten und Risiken aufzeigt, um die von Verkäufern und Käufern bei der
784 Warenübertragung übernommenen Verpflichtungen festzulegen. Durch die
785 Handelsbedingungen lassen sich nicht nur der Inhalt der Konsultationen
786 vereinfachen und die Transaktionen verkürzen, wodurch sich die Effizienz der
787 Transaktionen verbessert, sondern es gilt auch Kosten zu sparen. Daher
788 werden die Handelsbedingungen die Entwicklung des internationalen Handels
789 fördern.

790

791 Da die Handelsbedingungen die Verträge von Käufern und Verkäufern partiell
792 bestimmen, werden während der Konsultationen und des Abschlusses des
793 Vertrages bestimmte Handelsbedingungen angewendet. Wie FOB oder CIF, die
794 einem Vertrag bestimmte Eigenschaften zuordnen. So kann es die Bezeichnung
795 "FOB-Vertrag" oder "CIF-Vertrag" geben.

796

797 2) Internationale Formalisierungen der Handelsbedingungen

798 - ...*Warsaw- Oxford Rules, 1932..*799 -... *Revised American Foreign Trade Definitions, 1941...*800 -... *International Rules for the Interpretation of Trade Terms, 2000...*

801

802

803

804 **BH5. XIAO TIANSHENG: Die Praxis des internationalen Handels.**

805 SS11751863. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2005]. s.18

806 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 299 Seiten und wird in 10 Kapitel*
807 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 2. Kapitel.)*

808

809 (Kap.1 Qualität, Quantität und Verpackung der internationalen Handelswaren)

810

....

811 **Kap.2. Internationale Handelsbedingungen und Preiskalkulation**

812

813 Vorschläge zum Lernen

814 ...

815 2.1 Zusammenfassung der internationalen Handelsbedingungen

816

817 2.1.1 Bedeutung und Funktion der internationalen Handelsbedingungen

818

819 Die Handelsbedingungen sind der sich auf einen kurzen Begriff oder die
820 englische Abkürzung beziehende Fachterminus, der die Warenpreisbildung, die
821 Angabe des Lieferorts und die von Käufer und Verkäufer jeweils anteilig
822 übernommenen Haftungen, Kosten und Risiken aufzeigt. Im internationalen
823 Handel sollen Käufer und Verkäufer durch Konsultation den Ort der
824 Warenübertragung festsetzen. Käufer und Verkäufer teilen das Risiko beim
825 Güterverkehr auf. Von wem wird der Güterverkehr durchgeführt? Von wem wird
826 die Frachtversicherung abgeschlossen? Von wem werden der Import und
827 Export veranlasst und die Genehmigungen für den Im- und Export beantragt?
828 Wer soll die Aufwendungen, z. B die Beförderungskosten, die Prämien, die
829 Abgaben für Ein- und Ausfuhr und die sonstigen Kosten bei den verschiedenen
830 Abfertigungen bezahlen? Bei einem Handel müssen Käufer und Verkäufer viele
831 Punkte bestimmen. Wenn Käufer und Verkäufer bei jedem Handelsakt wegen
832 solcher Probleme eine Konsultation einfordern, dann werden viel Zeit und
833 Kosten verschwendet. Nicht nur wird die Effizienz der Transaktion reduziert,
834 sondern es werden auch die Transaktionskosten erhöht. Möglicherweise kann
835 es zu Streitigkeiten kommen. Um die Formalien der Transaktion zu
836 vereinfachen, um den Prozess der Transaktion zu verkürzen, um Zeit und
837 Kosten der Konsultationen zu sparen, um die Transaktion zu gewährleisten,
838 werden Käufer und Verkäufer einen bestimmten Fachterminus anwenden, so
839 dass die jeweiligen Rechte und Pflichten geklärt werden.

840

841 Zum Beispiel: CIF ist eine Handelsbedingung. Diese ist die englische
842 Abkürzung von cost, insurance and freight. Es handelt sich um die Kosten, die
843 Prämie und die Beförderungskosten. Sie legt die von Käufer und Verkäufer

844 jeweils anteilig übernommenen Haftungen, Kosten und die Übernahme der
845 Risiken und die Warenpreisbildung fest.

846

847 2.1.2 Internationale Formalisierung der Handelsbedingungen

848 - ...*Warsaw- Oxford Rules, 1932..*

849 -... *Revised American Foreign Trade Definitions, 1941...*

850 -... *International Rules for the Interpretation of Trade Terms, 2000...*

851

852

853

854 **BH6. YAN SIYI: Die Praxis des internationalen Handels.**

855 SS90090026. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [02.2004]. S. 41-42

856 (*Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 313 Seiten und wird in 9 Kapitel*
857 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 3. Kapitel.*)

858

859 (*Kap.2 Kauf- Verkaufsvertrags der internationalen Waren*)

860

....

861 **Kap. 3 Internationale Handelsbedingungen**

862

863 *3.1 Bedeutung und Funktion der Handelsbedingungen*

864

865 1) Begriff der Handelsbedingungen

866

867 Die Handelsbedingungen haben sich in der langfristigen Praxis des
868 internationalen Handels gebildet. Die Handelsbedingungen sind der
869 Fachterminus, der die Preisbildung von Waren aufzeigt und für einschlägige
870 Probleme wie Risiken, Haftung oder Kosten die Anteile klärt. Die
871 Handelsbedingungen können durch Worte ausgedrückt werden, z. B. kann für
872 Lieferantenpreisen bei Beförderungen bis an Bord am Verladehafen (free on
873 board) der internationale Code, der aus den drei englischen Buchstaben (FOB)
874 besteht, benutzt werden. Z. B. bestehen bei FOB die Handelsbedingungen aus
875 zwei Teilen. Ein Teil sind die Preisbedingungen. Der andere Teil sind die
876 Lieferbedingungen. Es ist falsch, dass manche Fachleute in realen Geschäften
877 die Handelsbedingungen als Preisbedingungen nennen, weil es die vollständige
878 Bedeutung der Handelsbedingungen nicht exakt widerspiegelt.
879 Handelsbedingungen beinhalten nicht nur die Preisbedingungen sondern auch
880 die Lieferbedingungen.

881

882 2) Funktion der Handelsbedingungen

883 - Handelsformalitäten vereinfachen...

884 - Preisbildung der Handelswaren bestimmen

885 -....

886

887

888

889 **BH7. ZHANG QING: Die Praxis des internationalen Handels.**

890 SS90090025. S24. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005]. S.24

891 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 244 Seiten und wird in 13 Kapitel*892 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 2. Kapitel.)*

893

894 (Kap. 1 Einleitung)

895 *... Qualität, Quantität und Verpackung der Waren...*

896

897 **Kap. 2 Preisbedingungen und Preiskalkulation**

898

899 Lernziel

900 ...

901 Schwerpunkte

902 ...

903 *2.1 Die Bedeutung des Preis und der Preisbedingungen*904 *2.1.1 Die Bedeutung des Preises*

905 ...

906 *2.1.2 Die Bedeutung und Entstehung der Preisbedingungen*

907

908 Die Preisbedingungen (Price Terms, auch Handelsbedingungen: Trade Terms)

909 beziehen sich auf einen kurzen Begriff bzw. eine englische Abkürzung. Sie

910 kennzeichnen die Preisbildung von Waren und die von Käufer und Verkäufer

911 jeweils anteilige Übernahme der Formalien, Kosten, Risiken, Haftung und die

912 Bedingungen der Übertragung des Eigentums. Sie sind einer der wichtigen

913 Bestandteile der Preisbildung im internationalen Handel.

914

915 Der internationale Handel ist komplexer als der Inlandshandel. Beim Export aus
916 eine Land und Import in ein anderes Land gibt es meistens viele Kettenglieder.

917 Wenn ein Kettenglied Fehler gemacht hat, dann wirkt es sich auf die gesamte

918 Transaktion aus. Daher muss für die Transaktion im Prozess der Konsultation

919 über jedes Kettenglied beraten werden. Doch es können dadurch viel Zeit und

920 Kosten verschwendet und die Verwirklichung der Transaktion beeinflusst

921 werden. Die Handelsbedingungen lösen dieses schwierige Problem. Sie

922 beziehen sich auf englische Abkürzungen und zeigen die von Käufer und

923 Verkäufer einschlägige Aufteilung der Formalien und Kosten und Risiken. Die

924 Handelsbedingungen sind nicht nur dazu da, den Inhalt der Konsultationen zu

925 vereinfachen und die Transaktion zu verkürzen, sondern auch um Kosten zu

926 sparen.

927

928 Die Handlungsbedingungen haben sich in der langfristigen Praxis des Handels
 929 gebildet, entwickelt und verbessert. Internationaler Handel war im Mittelalter
 930 eine riskante Handlung. Damals entwickelte das Transportwesen sich nicht gut.
 931 Die meisten Transaktionen bestanden in direktem Verkauf, daher
 932 transportierten die Eigentümer ihre Güter selbst auf Schiffen zu ausländischen
 933 Häfen. Mancher Geschäftsmann kaufte die Waren selbst mit dem Schiff im
 934 Ausland, um diese nach Hause zu transportieren. Es gab noch den
 935 Geschäftsmann, der die nur an Bord seines Schiffes gelagerten Waren
 936 verkaufte oder die Waren an Bord gegen lokale Spezialitäten tauschte, bis alle
 937 Waren an Bord getauscht oder verkauft waren, danach fuhr er mit neu
 938 geladenen Waren an Bord zurück. Der Eigentümer trug selbst das Risiko und
 939 die Haftung im Prozess der Transaktion. Nach der industriellen Revolution gab
 940 es viele professionelle Organisationen für den Handel. Zum Beispiel die
 941 Dampfschiffahrtsgesellschaft oder die Versicherungsgesellschaft. Nach der
 942 Entstehung dieser Organisationen übernahmen diese die Haftung für den
 943 Transports und die Versicherung. Der Käufer trägt die daraus resultierenden
 944 Beförderungskosten und Prämien. Außerdem verteilen sich Risiken und Kosten
 945 neu, nachdem der Spediteur die Waren übernommen hat. Der Verkäufer
 946 braucht nur die Waren der Dampfschiffahrtsgesellschaft zu übertragen. Es
 947 bedeutet, dass die Aufgaben der Lieferung fixiert sind. So vereinfachen
 948 Formalisierungen die Transaktion, sparen Transaktionszeit und verringern die
 949 Haftung für die Transaktion. Es entstehen verschiedenartige Preisbedingungen,
 950 die die Aufteilung der Haftung auf Käufer und Verkäufer beschreiben. Diese
 951 werden die Entwicklung des internationalen Handels weitergehend fördern.

952

953 2.2 Internationale Formalisierungen der Preisbedingungen

954 - ...*Warsaw- Oxford Rules, 1932..*

955 - ...*Revised American Foreign Trade Definitions, 1941...*

956 - ...*International Rules for the Interpretation of Trade Terms, 2000*

957

958

959

960 **BH8. TONG HONGXIANG: Praxis des Außenhandels.**

961 Shanghai University of Finance and Economics Verlag. [12.2006]. S.47

962 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 246 Seiten und wird in 8 Kapitele*
 963 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 2. Kapitel.)*

964

965 *(Kap. 1 Grundriss des Dokumenten-Außenhandels)*

966

967 **Kap. 2 Verhandlung und Abschluss des Handelsvertrags**

968

969 2.1 Formen des Handelsvertrags

- 970 ...
971 2.2 Die Hauptinhalte des Handelsvertrags
972 1) ...
973 2) ...
974 -- Namen und Qualitätsklausel der Waren
975 -- Mengensklausel der Waren...
976 -- Verpackungsklausel der Waren...
977 -- Preisklausel der Waren
978 Es umfasst Unit Price und Total Amount....
979

Begriff der Handelsbedingungen

- 981
982 Die Handelsbedingungen sind der Fachterminus, der sich auf die aus drei
983 Buchstaben bestehende englische Abkürzung bezieht und der die
984 Warenpreisbildung und die von Käufer und Verkäufer in der Übertragung jeweils
985 anteilig übernommenen Formalitäten, Risiken, Kosten und Haftungen aufzeigt.
986

internationale Formalitäten der Handelsbedingungen

- 987 CIF...
988 FOB, FAS...
989 Die Internationale Handelskammer, die „INCOTERMS2000“
990
991

- 992
993
994

BH9. LIU JINGHUA: Praxis des internationalen Handels.

- 995
996 SS. 90114373. Elektronische Bib. SSRead. 4.0.[08.2007]. S.9
997 (*Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 278 Seiten und wird in 10 Kapitel*
998 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 1. Kapitel.*)
999

1000 Kap. 1 Internationale Handelsbedingungen

- 1001 (Übergangsabschnitt: Sinn und Wichtigkeit der Handelsbedingungen) ...
1002

1003 1.1 Die Bedeutung und Funktion der Handelsbedingungen

- 1004
1005 *Die Bedeutung der Handelsbedingungen*
1006

- 1007 Die Handelsbedingungen sind der Fachterminus, der sich auf die aus drei
1008 Buchstaben bestehende englische Abkürzung bezieht ,der die

1009 Warenpreisbildung aufzeigt, die Lieferanschrift klärt sowie die von Käufer und
1010 Verkäufer in der Warenübertragung jeweils anteilig übernommenen
1011 Formalitäten, Risiken, Kosten und Haftungen bestimmt.

1012

1013 Die Handelsbedingungen sind in der langfristigen Praxis des internationalen
1014 Handels durch Anpassung an die Entwicklung und Veränderung der
1015 Handelspraxis schrittweise entstanden. Jede Handelsbedingung beinhaltet eine
1016 besondere Lieferbedingung, klärt die von Käufer und Verkäufer jeweilig
1017 übernommenen Haftungen, Kosten und Risiken. Statt der schwerfälligen
1018 Transaktionen und langwierigen Konsultationen können beide Seiten für
1019 Transaktionen bestimmte Handelsbedingungen auswählen und benutzen.
1020 Wenn die Verkäufer die konkreten Haftungen und Risiken übernehmen, so
1021 entstehen Kosten, die als integraler Bestandteil des Warenpreises betrachtet
1022 werden müssen. Daher haben die Handelsbedingungen noch eine andere Natur:
1023 Sie sind als Warenpreisbildung zu bezeichnen.

1024

1025 Die Größe der übernommenen Haftungen, Kosten und Risiken beeinflusst die
1026 Verkaufspreise von Waren. Zum Beispiel, wenn die Exporteure ein großes
1027 Risiko, eine große Haftung und mehr Kosten übernehmen, dann werden sie
1028 dies in den Warenpreis einbeziehen, so dass der Warenpreis natürlich höher
1029 sein wird. Im Gegensatz dazu, wenn die Importeure ein großes Risiko, eine
1030 große Haftung und mehr Kosten übernehmen und die Exporteure dafür weniger
1031 übernehmen, wird der Warenpreis natürlich niedriger sein. In Abhängigkeit von
1032 den verschiedenen Handelsbedingungen für eine Transaktion zeigt der
1033 Warenumsatz unterschiedliche Preise. Deshalb werden für die
1034 Handelsbedingungen auch andere Bezeichnungen gewählt: „die
1035 Preisbildung“ oder „die Preisbedingungen“.

1036

1037 Deshalb gibt es die Dualität in den Handelsbedingungen: auf der einen Seite
1038 gibt es die Lieferbedingungen, d.h. Lieferorte, Risiken und Haftungen sind
1039 aufzuteilen und die Kosten sind zu verteilen und auf der anderen Seite gibt es
1040 die Warenpreisbildung.

1041

1042 1.2 Die Funktion der Handelsbedingungen

- 1043 - Handelsformalitäten vereinfachen...
- 1044 - Preisbildung der Handelswaren bestimmen...
- 1045 -....

1046

1047

1048

1049 **BH10. LI XIAOXIAN: Praxis des internationalen Handels.**

1050 SS. 90114380. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2007]. S.17-18

1051 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 495 Seiten und wird in 22 Kapitel*
 1052 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 1. Kapitel.)*
 1053

1054 *(Einleitung: Eigenschaften, Prinzipien des Internationalen Handels...)*
 1055

1056 **Kap. 1 Internationale Handelsbedingungen**

1057 *(Übergangsabschnitt: Sinn und Wichtigkeit der Handelsbedingungen)...*
 1058

1059 *1.1 Die Bedeutung und Funktion von Handelsbedingungen*

1060

1061 Der internationale Handel besitzt folgende Merkmale: sehr lange Strecken,
 1062 weite Gebiete, mehrere Kettenglieder, hohes Risiko. Waren müssen vom
 1063 Startort bis zum Zielort in der Regel über weite Entfernungen transportiert
 1064 werden, mehrere Kontrollpunkte passieren und viele Formalitäten erfüllen. In
 1065 diesem Prozess können den Waren Naturkatastrophen oder Unfälle zustoßen,
 1066 so dass das Risiko der Warenschädigung oder des Warenverlustes größer als
 1067 im Binnenhandel ist. Um die von den jeweiligen Transaktionsparteien
 1068 übernommenen Haftungen und Pflichten zu bestimmen, müssen die folgenden
 1069 wichtigen Fragen berücksichtigt werden, wenn die Parteien Transaktionen
 1070 aushandeln und Verträge abschließen:

1071

- 1072 1. Wo und in welcher Weise fertigen die Verkäufer die Lieferung ab?
- 1073 2. Wann geht das Risiko der Warenbeschädigung oder des Warenverlusts
- 1074 von Verkäufer auf den Käufer über?
- 1075 3. Wer soll die Formalitäten für Güterverkehr, Güterversicherung und
- 1076 Gütertransit erledigen?
- 1077 4. Wer soll die Kosten für die Bearbeitung der oben genannten
- 1078 Sachverhalte übernehmen?
- 1079 5. Welche Belege müssen zwischen Käufer und Verkäufer ausgetauscht
- 1080 werden?

1081

1082 Bei einer bestimmten Transaktion müssen diese oben genannten Fragen
 1083 geklärt werden. Zur Lösung dieser Probleme sind die Handelsbedingungen in
 1084 der langfristigen Praxis des internationalen Handels schrittweise entstanden
 1085 und entwickelt worden. Was im internationalen Handel als endgültiger Preis
 1086 einer Ware ermittelt wird, hängt nicht nur von den eigenen Leistungen, sondern
 1087 auch von diesen Fragen ab: Wer soll die Provision übernehmen und wie wird
 1088 das Risiko aufgeteilt usw., wenn die Waren vom Lieferstandort nach ihrem
 1089 endgültigen Bestimmungsort transportiert werden.

1090

1091 Wenn die Verkäufer ein hohes Risiko, eine große Haftung und mehr Kosten
 1092 übernehmen, dann wird der Warenpreis natürlich hoch sein. Im Gegensatz dazu,

1093 wenn die Käufer mehr Risiken, Haftungen und Kosten übernehmen, werden die
 1094 Käufer natürlich einen niedrigen Warenpreis verlangen können. Deshalb ist für
 1095 die Handelsbedingungen auch eine andere Bezeichnung anzutreffen: „die
 1096 Preisbildung“ oder „die Preisbedingungen“. Daher gibt es die Dualität der
 1097 Handelsbedingungen: Auf der einen Seite gibt es die Lieferbedingungen, d. h.
 1098 die während des Warenverkehrs von Käufer und Verkäufer jeweils
 1099 übernommenen Haftungen, Kosten und Risiken und auf der anderen Seite die
 1100 Faktoren der Warenpreisbildung.

1101

1102 1.2 Die Herstellung und Entwicklung von Handelsbedingungen

1103 Einfacher Rückblick auf die Entwicklungsgeschichte der
 1104 Handelsbedingungen....

1105

1106

1107

1108 **BH11. YAO XINCHAO. Praxis des internationalen Handels.**

1109 SS.90114381. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [07.2007].S.59-60

1110 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 513 Seiten und wird in 31 Kapitel*
 1111 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 5. Kapitel.)*

1112

1113

1114 *(Kap. 4 Grundlegende Klauseln des internationalen Handelsvertrags)*

1115

....

1116 **Kap. 5 Internationale Handelsbedingungen**

1117 (Übergangsabschnitt: Die Entstehung der Handelsbedingungen)...

1118

1119 5.1 Die Bedeutung und Funktion von Handelsbedingungen

1120

1121 Die Handelsbedingungen sind in der Praxis des internationalen Handels
 1122 langfristig entstanden, zeigen die Preisbildung von Waren auf, bestimmen die
 1123 Lieferanschrift und den Ankunftsart, klären Fragen bezüglich Risiken, Kosten
 1124 und Haftungen usw. von Käufern und Verkäufern ab und sind zugleich der
 1125 Fachterminus einer aus drei Buchstaben bestehenden englischen Abkürzung.

1126

1127 Im internationalen Handelsvertrag können die Handelsbedingungen mit
 1128 anderen allgemeinen Fragen zusammen formuliert werden, zum Beispiel:

1129 PerM/TUSD500CIFNewYorkINCOTERMS2000. Die Handelsbedingungen
 1130 schließen die Preise und die Geschäftsbedingungen ein, so bezeichnen einige
 1131 Leute die Handelsbedingungen als die "Preisbedingungen" oder "Terms of
 1132 Trade" sowie "FOB-Preise" oder "FOB-Bedingungen".

1133

1134 Im internationalen Handel gibt es z.B. folgende Merkmale: weite Entfernungen,
1135 mehrere Glieder einer Prozesskette, hohes Risiko usw. Wenn zwei Seiten einen
1136 Vertrag aushandeln und abschließen, gibt es viele Probleme, die im
1137 Binnenhandel nicht existieren. Zum Beispiel: Wo leisten die Verkäufer (Inland,
1138 Häfen, Bahnhöfe, Flughäfen)? Auf welche Weise soll geliefert werden (direkt an
1139 den Käufer oder einen bestimmten Verfrachter)? Wann gehen die Risiken von
1140 beschädigter oder verlorener Ware vom Verkäufer auf den Käufer über
1141 (Ankunftszeit oder Abgabezeit von Waren)? Wer verantwortet die Wechsel und
1142 Belege? Wenn die Käufer und Verkäufer bei jedem Handel die oben genannten
1143 Fragen verhandeln müssten, dann müssten viele Anstrengungen, Stunden und
1144 Kosten aufgewendet werden und auch die Verwirklichung des Handels würde
1145 beeinflusst. Die genannten Fragen sind die grundlegenden Probleme, die bei
1146 jedem Handel geklärt und bestimmt werden müssen.

1147

1148 Um die oben genannten Fragen zu lösen, hat der internationale Handel in
1149 langfristiger Praxis nach und nach verschiedene Handelsbedingungen erzeugt.
1150 Durch die Anwendung unterschiedlicher Handelsbedingungen können diese
1151 Fragen ganz einfach gelöst werden. Mit unterschiedlichen Handelsbedingungen
1152 übernehmen die Käufer und Verkäufer unterschiedliche Risiken, Haftungen und
1153 Kosten. Wenn die Handelsbedingungen den zur Lieferung vereinbarten Ort im
1154 Importland vorsehen, dann werden die Verkäufer ein großes Risiko, eine große
1155 Haftung und mehr Kosten übernehmen. Wenn die Handelsbedingungen für die
1156 Lieferung den Standort des Verkäufers im Exportland bestimmen, dann werden
1157 die Verkäufer ein kleines Risiko, eine geringe Haftung und wenige Kosten
1158 übernehmen. Daher gibt es die Dualität in der Handelsbedingungen: Auf der
1159 einen Seite zeigen sie die Lieferbedingungen auf, d.h. die im Geschäftsprozess
1160 von beiden Seiten jeweils übernommene Risiken, Haftungen und Kosten. Auf
1161 der anderen Seite bestimmen sie die Preisbildungsfaktoren und die Höhe des
1162 Preises der Waren. Daher werden die Handelsbedingungen auch als die
1163 "Preisbedingungen" oder "Terms of Trade" bezeichnet. Darüber hinaus kann
1164 man im internationalen Handel die verschiedenen Handelsbedingungen wie
1165 "FOB" oder "CIF" verwenden, daraus ergeben sich unterschiedliche Merkmale
1166 in den Handelsverträgen. Deswegen kann ein Handelsvertrag z. B. als
1167 "FOB-Vertrag" oder "CIF-Vertrag" bezeichnet werden.

1168

1169 Die Internationale Handelskammer hat seit dem Anfang der 1920er Jahre eine
1170 einheitliche Auslegung zu den Handelsbedingungen entwickelt. Im Jahr 1936
1171 wurden einheitliche internationale Regeln vorgelegt, um die
1172 Handelsbedingungen formalisieren zu können. Sie wurden als
1173 "INCOTERMS1936" bezeichnet und das war die Abkürzung für „International
1174 Rules for the Interpretation of Trade Terms“, d. h. <<1936 International Rules for

1175 the Interpretation of Trade Terms>>. Dabei war „INCOTERMS“ eine Kurzform
1176 von „International Commercial Terms“.

1177

1178 Die Internationale Handelskammer entwickelte die <<International Rules for the
1179 Interpretation of Trade Terms>> (INCOTERMS), um für die in den
1180 internationalen Handelsverträgen benutzten Handelsbedingungen anhand der
1181 Generalklauseln eine Reihe von internationalen Auslegungen zu erreichen.

1182

1183 Bei diesen Handelsbedingungen können einfache englische Buchstaben die
1184 komplexe Sprach- und Text-Beschreibung substituieren. Sobald beide Seiten
1185 vereinbaren, dass sie eine bestimmte Handelsbedingung verwenden, können
1186 ihr Verhandlungsprozess und Vertragsinhalt erheblich vereinfacht werden. Es
1187 gibt auch der internationalen Handelsentwicklung einen kräftigen Impuls. Die
1188 genauen Begründungen sind folgende:

1189

- 1190 1. Handelsprozesse können erheblich vereinfacht werden, die
1191 Verhandlungszeit verkürzt und die Kosten reduziert werden.
- 1192 2. Es ist sehr einträglich für beide Seiten, die Preise zu vergleichen, die
1193 Kostenrechnung stärker zu nutzen und die verschiedenen
1194 Handelsbedingungen flexibel auszuwählen.
- 1195 3. Handelsstreitigkeiten lassen sich besser lösen. Wenn es eine Streitigkeit
1196 über die Vertragserfüllung gibt und diese nach den Bedingungen eines
1197 Vertrages nicht gelöst werden kann, kann man dafür nun eine Lösung
1198 aufgrund der einschlägigen Handelsbedingungen finden.

1199

1200 Am Ende des 20. Jahrhunderts gibt es im internationalen Handel eine sehr hohe
1201 Entwicklungsgeschwindigkeit. Diese Faktoren, z.B. die Ausweitung der
1202 Freihandelszonen oder elektronische Informationstechnologien im
1203 internationalen Handel, veranlassten die Internationale Handelskammer dazu,
1204 die „INCOTERMS“ zu aktualisieren. Am 13. September 1999 erließ die
1205 Internationale Handelskammer die „INCOTERMS2000“ und diese wurden zum
1206 1. Januar 2000 förmlich in Kraft gesetzt.

1207

1208 5.2 Formalitäten bei den anderen internationalen Handelsbedingungen

1209 ...

1210

1 **9.3 Anhang 3 Texte über ‚Gleichgewichtspreis‘**

2

3 **IM1. YANG LIMING: Die neu abgehandelte Ökonomie.**

4 Hochschulbereich Verlag. [06.2005.].S.60-61

5 *(Anmerkung: Dieses Buch umfasst insgesamt 126 Seiten und wird in 20 Kapitel*

6 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 6. Kapitel.)*

7

8 (Kap. 5 Einkommensverteilung)...

9

10 **Kap.6 Nachfrage, Angebot und Preis**

11 Lehrziele

12 ...

13 Lehrschwerpunkt

14 ...

15 Lehrmethode

16 ...

17 Unterrichtsstunde

18 ...

19 Nachschlagewerk

20 ...

21 Lerninhalte

22 1. Markt und Marktsystem

23 ...

24 2. Bedürfnis, Nachfrage und effektive Nachfrage

25 ...

26 3. Nachfragetabelle und Nachfragekurve

27 ...

28 4. Einflussfaktoren auf die Nachfrage

29 ..

30 5. Preiselastizität der Nachfrage

31 ...

32 6. Angebotstabelle und Angebotskurve

33 7. ...

34 8. ...

35 **9. Bestimmung des Gleichgewichtspreises**

36

37 Das Gleichgewicht ist ein Zustand mit einer bestimmten Stabilität und

38 Nachhaltigkeit. Der Gleichgewichtspreis ist der Preis in diesem Zustand, er

39 befindet sich im Schnittpunkt von Angebotskurve und Nachfragekurve, d.h. die

40 Angebotsmenge und die Nachfragemenge von Gütern sind genau im
 41 Gleichgewicht. Man kann ein Cobweb-Modell verwenden und weiter erklären,
 42 wie der tatsächliche Preis zu dem Gleichgewichtspreis tendiert. In der
 43 Ökonomie wird das Modell als Cobweb-Theorem bezeichnet. Wie Bild 6-3 zeigt,
 44 ist der Preis P_0 , die mit der Angebotskurve entsprechende Angebotsmenge ist
 45 Q_1 . Falls die Angebotsmenge Q_1 realisiert werden kann, ist der der
 46 Nachfragekurve entsprechende Preis P_1 . Da der Preis von P_0 auf P_1
 47 zurückgeht, sinkt die der Angebotskurve im zweiten Schritt entsprechende
 48 Angebotsmenge auf Q_2 ab. Dieses Mal erhöht sich der der Nachfragekurve
 49 entsprechende Preis auf P_2 .

50 Diese Anpassung von Preis und Menge wird zyklisch fortgesetzt werden.

51 Deshalb führen die tatsächlichen Preis- und Mengenentwicklungen immer näher
 52 zu einem ausgeglichen Niveau hin. Am Ende kreuzen sich die Nachfragekurve
 53 und Angebotskurve, so dass der Gleichgewichtspreis P und die
 54 Gleichgewichtsmenge Q entstehen.

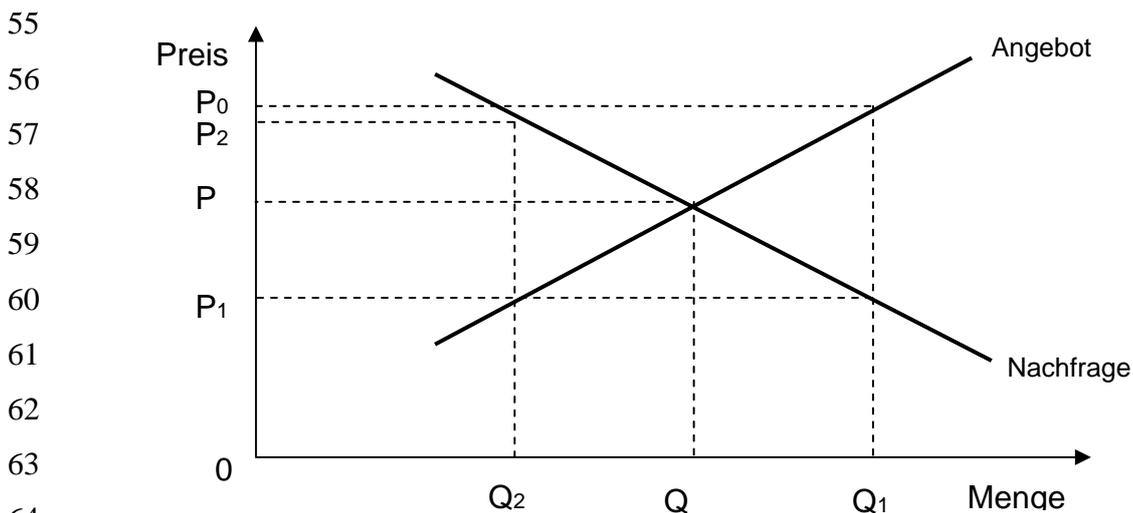


Abbildung 6-3: Cobweb-Modell

67 **Cobweb-Theorem (Spinnwebtheorem)**

68
 69 Wenn der Preis ansteigt, wird sich die Angebotsmenge erhöhen. Da zu dieser
 70 Zeit die Nachfrage geringer als das Angebot ist, sinkt der Preis. Wenn der Preis
 71 sinkt, wird die Angebotsmenge reduziert. Wenn auf dem Markt die
 72 Angebotsmenge geringer als die Nachfragemenge ist, wird der Preis noch
 73 einmal ansteigen. Dieser kontinuierliche Prozess lässt den tatsächlichen Preis
 74 schrittweise zu dem Gleichgewichtspreis tendieren. Natürlich ist der
 75 Gleichgewichtspreis nicht unveränderlich.

76

77 2. Veränderung des Gleichgewichtspreises

78

79 Der Gleichgewichtspreis ist nicht unveränderlich und er wird kontinuierlich durch
 80 den Anpassungsprozess vom Nicht-Gleichgewicht zum Gleichgewicht realisiert.
 81 Für die Veränderungen des Gleichgewichtspreises sind die beiden Aspekte des
 82 Angebots und der Nachfrage zu beachten. Wir betrachten, wie die
 83 Nachfrageveränderungen den Gleichgewichtspreis beeinflussen. Falls die
 84 Angebotskurve nicht verändert würde, könnten wir nur auf die sich verändernde
 85 Richtung der Nachfragekurve achten. Umgekehrt, wenn die Nachfragekurve
 86 stabil wäre, könnten wir nur die sich verändernde Richtung der Angebotskurve
 87 beachten. (siehe Abbildungen 6-4 und 6-5):

88

89

90

91

92

93

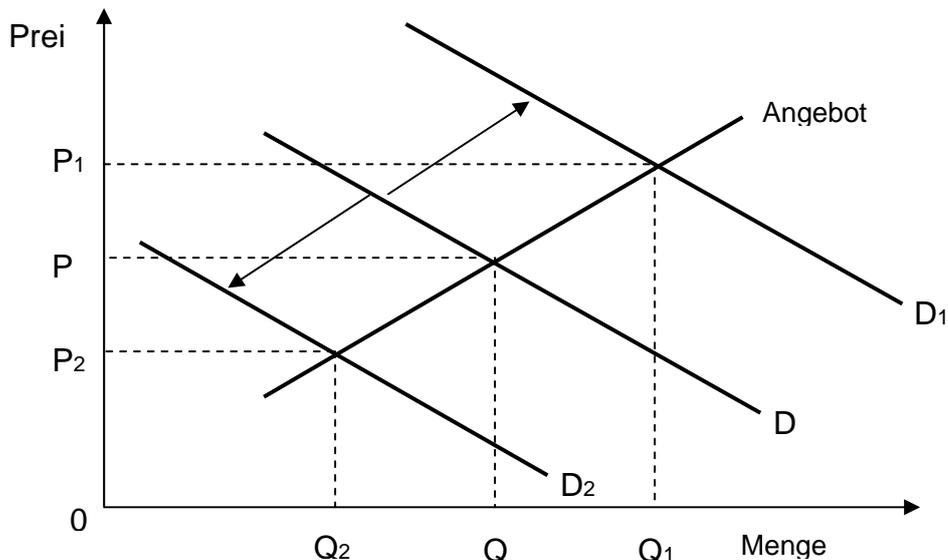
94

95

96

97

98



99

Abbildung 6-4: Die Nachfragekurvenbewegung beeinflusst die Gleichgewichtspreisveränderung

100 Abbildung 6-4 zeigt: D ist die ursprüngliche Nachfragekurve eines Gutes. Die
 101 Nachfragekurve D bewegt sich nach rechts bis zu D1 und der
 102 Gleichgewichtspreis steigt von P auf P1 an. Bewegt sich die Nachfragekurve D
 103 nach links bis zu D2, sinkt der Gleichgewichtspreis von P auf P2 ab.

104 Wie Abbildung 6-5 zeigt: S ist die ursprüngliche Angebotskurve eines Gutes. Die
 105 Angebotskurve S bewegt nach rechts bis zu S1 und der Gleichgewichtspreis
 106 sinkt von P auf P1 ab. Bewegt sich die Angebotskurve S nach links bis zu S2,
 107 steigt der Gleichgewichtspreis von P auf P2 an.

108 Um die Nachfragefaktoren zu analysieren, die die Veränderung des
 109 Gleichgewichtspreises verursachen, kann man sich auf den Verbrauch
 110 konzentrieren. Um die Angebotsfaktoren zu analysieren, die die Veränderung
 111 des Gleichgewichtspreises verursachen, kann man sich auf die Produktion

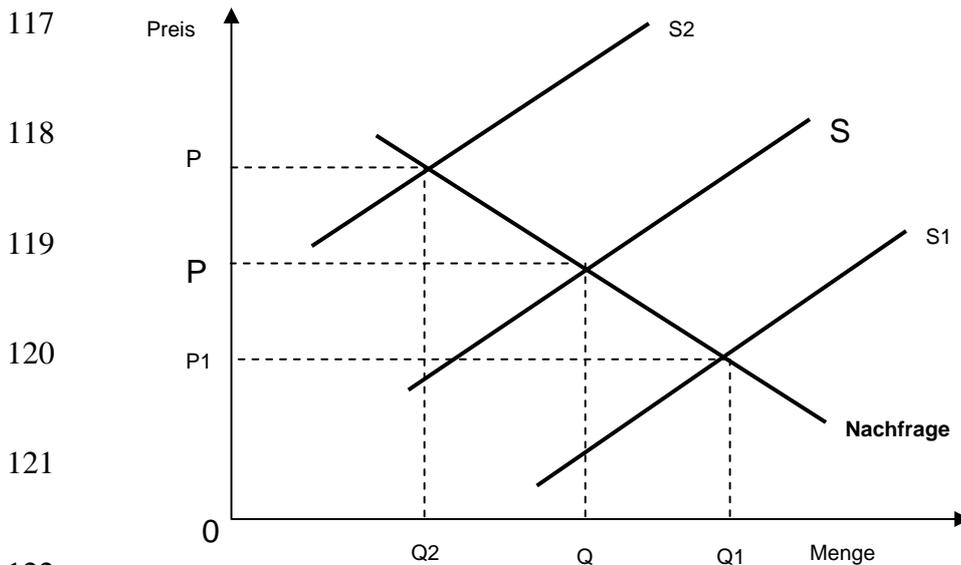
112

113

114

115

116



123 Abbildung 6-5: Die Angebotskurvenbewegung beeinflusst die Gleichgewichtspreisveränderung

124

125 konzentrieren. Deswegen kann in einem Marktumfeld mit vollkommenem
126 Wettbewerb die Gleichgewichtspreisveränderung von Angebot und Nachfrage
127 durch Verbraucher und Produzent verursacht werden. In der realen Welt gibt es
128 zusätzlich zu den oben genannten Faktoren auch den Einfluss der Regierung: z.
129 B. Geldversorgungsveränderungen, Zinsanpassungen, Steueränderungen,
130 Preislimits und andere Handlungen.

131

132 Hausaufgabe

133 ...

134 (Kap. 7 Auswahlentscheidungen der Verbraucher)...

135

136

137

138 **IM2. XU JIAODAO: Grundlage der Ökonomie.**

139 Shanghai University of Finance and Economics Verlag. [08.2006].

140 S.33-34

141 (Anmerkung: Dieses Buch umfasst insgesamt 272 Seiten und wird in 16
142 Kapitel gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem
143 3. Kapitel.)

144

145 (Kap. 2 Angebots- Nachfragetheorie)...

146 ...

147 **Kap. 3 Preis und Preistheorie**

148

149 3.1. Wie wird der Eierpreis auf dem Markt bestimmt?

150

151 Wie wird der Eierpreis auf dem Markt bestimmt? Warum ist der Marktpreis von
152 Eiern in Shanghai 4,40 Yuan / kg, statt 4,50 Yuan / kg oder 4,30 Yuan / kg? Wird
153 er von dem Eigentümer des Hühnerhofs oder dem Verbraucher festgesetzt?
154 Was ist hier das Geheimnis?

155 In der Tat ist es sehr einfach. Der Eierpreis wird von Angebot und Nachfrage
156 bestimmt und er entsteht spontan aus dem Wettbewerb auf dem Markt.

157 Der Eierpreis kann nicht einseitig von einem Angebot oder einer Nachfrage
158 bestimmt werden. Wenn der Eierpreis einseitig von einem Angebot oder
159 einseitig von einer Nachfrage bestimmt werden könnte, würde der Eierpreis
160 sehr sonderbar sein: Die Anbieter würden sicherlich einen hohen Eierpreis
161 ansetzen, da sie Geld verdienen möchten. Wenn dieser Preis um ein Yuan
162 anstiegen würde, würden sich ihre Gewinne um ein Yuan erhöhen. Danach
163 würde der Preis eines Eies höher als der einer Henne sein können. Die
164 Verbraucher würden sicherlich einen niedrigen Preis ansetzen, d.h. je weniger
165 Geld sie aufwenden, desto besser ist es für sie. Falls der Preis um ein Yuan
166 sinkt, würden sie ein Yuan weniger aufwenden müssen, dann würde der
167 Eierpreis niedriger als der Sojapreis sein.

168

169 Der Markt ist unabhängig vom einseitigen Willen der Anbieter und Verbraucher.
170 Du könntest einen sehr hohen Preis festsetzen, aber niemand würde etwas
171 einkaufen. Bis die Eier verdorben sind, wäre noch nicht ein Ei verkauft. Du
172 könntest einen sehr niedrigen Preis bieten, aber niemand würde dann verkaufen.
173 Du würdest nirgendwo ein Ei einkaufen können. Deswegen können beide
174 Seiten dies Problem durch Beratung lösen: einerseits sollte der Preis reduziert
175 werden, andererseits sollte der Preis erhöht werden, bis beide Seiten den Preis
176 akzeptieren können. Wir können dies mit Bild 3-1 erklären.

177 Wenn die Angebots- und Nachfragesituation bestimmt ist, gibt es z. B. die Linie
178 S und Linie D. Marktnachfragekurve D und Marktangebotskurve S kreuzen sich
179 an dem Punkt E, der als Gleichgewichtspunkt bekannt ist. Der E entsprechende
180 Preis P_0 ist der Gleichgewichtspreis, den die Käufer und die Verkäufer beide
181 akzeptieren können. Die vom Käufer eingekaufte Menge ist gleich der vom
182 Verkäufer bereitgestellten und angebotenen Menge. Die E entsprechende
183 Menge Q_0 ist die Gleichgewichtsmenge. Es ist auch als Handelsvolumen zu
184 bezeichnen, wenn die Marktangebotsmenge mit der Marktnachfragemenge
185 gleich ist.

186 Um die Herausbildung des Gleichgewichtspreises zu analysieren, müssen wir
187 zuerst fragen: wenn der Marktpreis nicht gleich mit dem Gleichgewichtspreis ist,
188 was kann dann passieren?

189

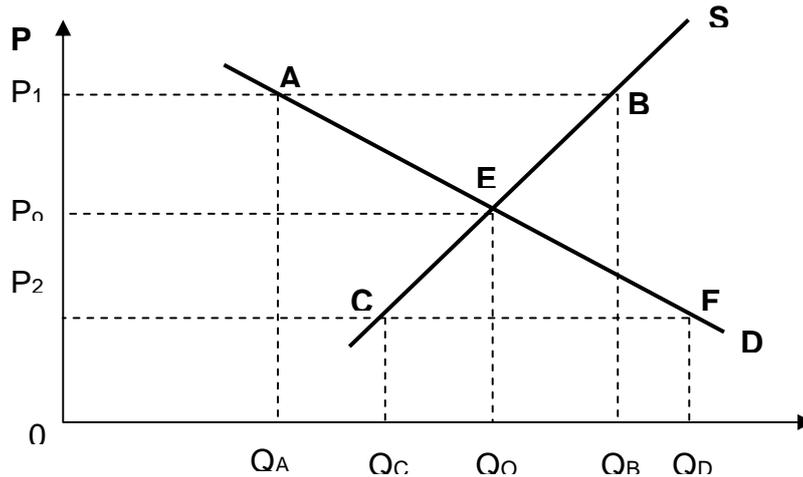


Abbildung 3-1: Bestimmung des Gleichgewichtspreises

190
191
192
193
194
195
196
197
198
199

200 Wenn der Marktpreis höher als der Gleichgewichtspreis ist, ist aufgrund dieses
201 Preises P_1 (siehe Abbildung 3-1) die Angebotsmenge der Produzenten Q_B und
202 die Nachfragemenge der Verbraucher nur Q_A . Die Differenz von Q_A und Q_B ist
203 eine Überkapazität. Zu diesem Zeitpunkt gibt es auf dem Markt einen
204 Abwärtsdruck auf den Preis, die Produzenten werden wechselseitig die Preise
205 reduzieren, so dass der Marktpreis auf einen niedrigeren Preis sinken wird.
206 Nach der Preissenkung würden die Verbraucher das Einkaufsvolumen erhöhen
207 und die Produzenten würden die Versorgungsmengen verringern, bis die
208 Gütermenge, die die Käufer bereit und willig sind einzukaufen, der Gütermenge
209 entspricht, die die Verkäufer bereit und willig sind anzubieten. Zu diesem
210 Zeitpunkt ist der Marktpreis gleich dem Gleichgewichtspreis und es gibt keinen
211 Abwärtsdruck auf den Preis.

212 Wenn der Marktpreis niedriger als der Gleichgewichtspreis ist, ist aufgrund
213 dieses Preises P_2 (siehe Bild 3-1) die Angebotsmenge der Produzenten Q_C und
214 die Nachfragemenge der Verbraucher Q_D . Die Differenz zwischen Q_D und Q_C
215 wird als Angebotslücke bezeichnet. Zu diesem Zeitpunkt gibt es auf dem Markt
216 einen Aufwärtsschub des Preises. Die Knappheit bedeutet, dass Teile der
217 Nachfrage der Verbraucher nicht mehr befriedigt werden können. Die
218 Verbraucher werden die Güter zum angestiegenen Preis abnehmen, um die von
219 ihnen gewünschten Gütermengen einzukaufen. Deswegen wird der Marktpreis
220 sich erhöhen. Wenn der Preisanstieg tatsächlich realisiert wird, werden die
221 Verbraucher die Nachfragemengen verringern und die Produzenten werden die
222 Versorgungsmengen erhöhen. Diese Veränderungen in der Nachfrage werden
223 weiter angeregt, bis die Knappheit überwunden ist. Zu diesem Zeitpunkt ist der
224 Marktpreis gleich dem Gleichgewichtspreis.

225 Der Gleichgewichtspreis ist in den Wettbewerbsprozessen zwischen
226 Produzenten, Verbrauchern sowie zwischen Verbrauchern und Produzenten
227 entstanden. Der Gleichgewichtspreis ist ein durch Angebot und Nachfrage
228 bestimmter Preis. Bei diesem Preis möchte niemand bereitwillig die
229 Angebotsmenge oder Nachfragemenge ausbauen und auch möchte niemand

230 bereitwillig die Angebotsmenge oder Nachfragemenge verringern, daher
231 befindet sich der Markt in einem ausgeglichenen Zustand.

232

233 Aus der vorstehenden Analyse lässt sich erkennen, dass es eine "unsichtbare
234 Hand" der Marktwirtschaft gibt, um die menschlichen wirtschaftlichen Aktivitäten
235 zu regeln und ein Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage herzustellen.
236 So wird diese „Hand“ als Marktmechanismus oder Preismechanismus
237 bezeichnet. Diese „Hand“ hat eine positive Bedeutung, deshalb sollten wir die
238 spontanen Beiträge dieser Hand zum Marktgleichgewicht ausnutzen, um eine
239 optimale Verwendung der Ressourcen zu bekommen.

240 3.2. Wenn die Eier eine besondere Funktion, z.B Anti-Krebs-Wirkung, besitzen,
241 wird ihr dann Preis steigen?

242 ...

243 1) Wie ändert sich bei unverändertem Angebot durch eine Veränderung der
244 Nachfrage der Gleichgewichtspreis?

245 2) ...

246

247

248

249 **IM3. LI MINGQUAN: Die Grundlage der Ökonomie.**

250 Northeast University of Finance and Economics Press. [02. 2004.].

251 S.42-44

252 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 226 Seiten und wird in 12 Kapitel*
253 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 2. Kapitel.)*

254

255 **Kap. 2. Umtausch und Produktion**

256

257 2.1 Handelswirtschaft

258 ...

259 2.2 Waren

260 ...

261 2.3 Währung

262 ...

263 **2.4 Gleichgewichtspreis**

264 Das Gleichgewicht ist ein Begriff aus der Physik. Wenn ein Objekt gleichzeitig
265 von zwei äußeren Kräften in entgegengesetzte Richtungen beeinflusst wird und
266 beide Kräfte genau gleich sind, befindet sich das Objekt durch die gleich stark
267 einwirkenden Kräfte in einem statischen Zustand. Dieser Zustand wird als
268 Gleichgewicht bezeichnet. Marshall hat diesen Begriff auf die Ökonomie
269 übertragen. Gleichgewicht bedeutet danach in der Ökonomie, dass diese Kräfte,

270 die in der wirtschaftlichen Welt einander gegenüberstehen und ständig variieren,
 271 sich kräftemäßig so ausbalancieren, dass doch relativ stabile, wenig
 272 veränderliche Zustände entstehen. Aufgrund der Veränderungen von Angebot
 273 und Nachfrage erklärt die Gleichgewichtspreistheorie die Entstehung des
 274 Preises. Der Gleichgewichtspreis ist ein das Güterangebot und die
 275 Güternachfrage regelnder Preis. Stehen die Angebotsmenge und die
 276 Nachfragemenge im Einklang, wird dies als Gleichgewichtsmenge oder
 277 Gleichgewichtsproduktionsmenge bezeichnet.

278 Der Gleichgewichtspreis wird durch die Schwankungen von Marktangebot und
 279 Marktnachfrage spontan gebildet.

280

	Angebotsmenge (Stück)	Preis (Yuan)	Nachfragemenge (Stück)
a	5	10	1
b	4	8	2
c	3	6	3
d	2	4	4
e	1	2	5

281 Tabelle 2-3: Gleichgewichtspreis eines Gutes

282

283 Tabelle 2-3 zeigt: wenn der Preis 10 Yuan ist, wird der Produzent denken, dass
 284 dieser Preis für ihn der günstigste Preis ist. Er bietet fünf Einheiten von Gütern
 285 an. Der Verbraucher denkt, dass der Preis zu hoch ist. Die Nachfragemenge
 286 wird nur eins sein, so dass es ein Überangebot gibt und der Preis sinken wird.
 287 Dagegen, wenn der Preis 2 Yuan ist, denkt der Verbraucher, dass dieser Preis
 288 für ihn der günstigste Preis ist. Daher erhöht der Verbraucher die
 289 Nachfragemenge auf fünf Einheiten des Gutes, aber der Produzent denkt, dass
 290 der Preis zu niedrig ist, und die Angebotsmenge wird auf eins reduziert, so dass
 291 das Angebot nicht die Nachfrage befriedigt. Daraufhin wird der Preis ansteigen,
 292 so dass sich die Angebotsmenge erhöhen und die Nachfragemenge reduzieren
 293 wird. Weil Angebot und Nachfrage nicht einheitlich sind, wird es immer
 294 Schwankungen geben. Durch die Marktpreisschwankungen und die
 295 Veränderungen von Marktangebot und Marktnachfrage wird die
 296 Angebotsmenge mit der Nachfragemenge übereinstimmen, wenn der Preis 6
 297 Yuan ist. In diesem Fall ist der Gleichgewichtspreis 6 Yuan und die
 298 Gleichgewichtsmenge beträgt drei Einheiten. Dieser Prozess lässt sich in einer
 299 Kurve zeigen (siehe Abbildung 2-5).

300 Abbildung 2-5 zeigt: Die horizontale Achse Q zeigt die Menge, die vertikale
 301 Achse P zeigt den Preis, D zeigt die Nachfragekurve, S zeigt die Angebotskurve
 302 und D kreuzt mit S in Punkt E. Dort ist die Nachfrage gleich dem Angebot, der
 303 Gleichgewichtspreis ist N und die Gleichgewichtsmenge M.

304 Der Gleichgewichtspreis wird durch die spontane Reaktion von Marktangebot
 305 und Marktnachfrage gebildet. Aufgrund der Interaktion von Nachfrage und
 306 Angebot, erzeugt sich automatisch eine Tendenz zum Gleichgewichtspreis,
 307 sobald der Marktpreis von dem Gleichgewichtspreis abweicht.

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

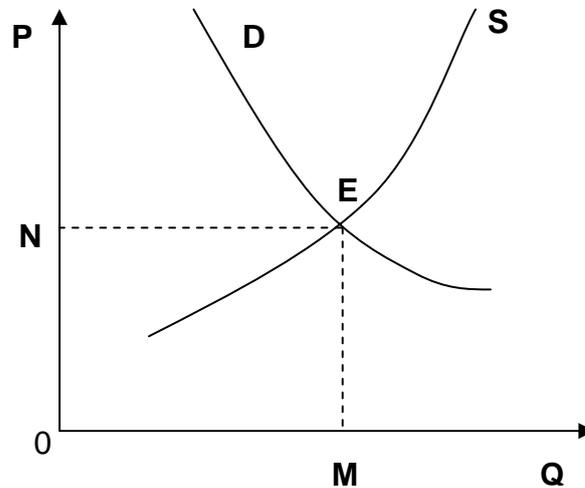


Abbildung 2-5: Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage.

320 2.5 Einflussfaktoren auf den Gleichgewichtspreis

321 ...

322

323

324

325 **IM4. WANG JIAN: Grundlage der modernen Ökonomie.**

326 SS10856293. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [06. 2002.]. S.12-15

327 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 389 Seiten und wird in 18 Kapitel*
 328 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 1. Kapitel.)*

329

330 **Kap. 1 Nachfrage- Angebotstheorie**

331

332 **1.1 Nachfrage und Angebot**

333 ...

334 **1.2 Gleichgewichtspreis und Preissystem**

335 1.2.1 Gleichgewicht und Gleichgewichtsanalyse

336 ...

337 1.2.2 Gleichgewichtspreis

338

339 Der Gleichgewichtspreis ist ein Marktpreis, wenn die zwei typischen Kräfte von
 340 Angebot und Nachfrage zur Übereinstimmung gekommen sind. Der
 341 Gleichgewichtspreis ist als spontane Reaktion aus der Bewegung von
 342 Marktangebot und Marktnachfrage entstanden. Wegen der Veränderungen von
 343 Angebot und Nachfrage wird das Gleichgewicht immer wieder untergraben

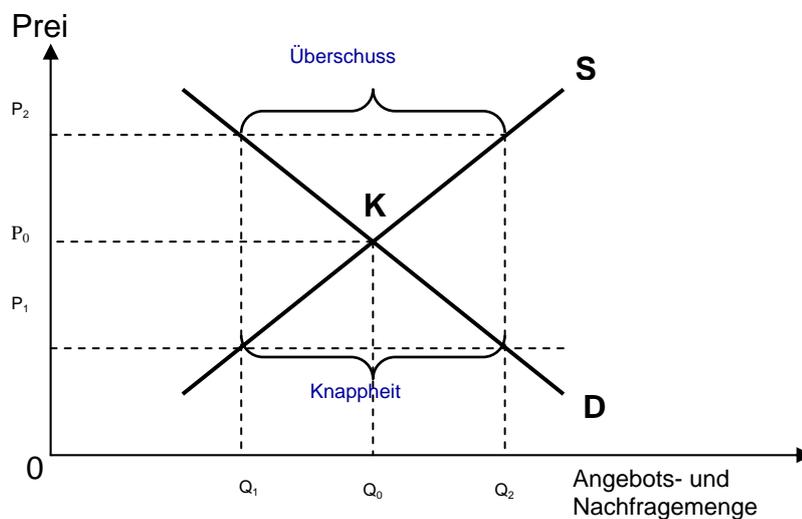
344 werden, so dass der Marktpreis von dem Gleichgewichtspreis abweichen wird.
 345 Sobald der Marktpreis von dem Gleichgewichtspreis abweicht, wird der
 346 Preismechanismus das Verhältnis von Angebot und Nachfrage tendenziell zum
 347 einen Gleichgewicht führen. Damit entstehen Gleichgewichtspreis und
 348 Gleichgewichtsmenge wieder neu. Die grafische Darstellung unten wird erklären,
 349 wie der Gleichgewichtspreis gebildet wird.

350

351 Wie Abbildung 6-3 zeigt: K ist der Schnittpunkt von Angebotskurve und
 352 Nachfragekurve und auch ein Gleichgewichtspunkt von Angebot und Nachfrage.
 353 Der dem Punkt K entsprechende Preis ist der Gleichgewichtspreis P_0 und die
 354 dem Punkt K entsprechende Menge ist die Gleichgewichtsmenge Q_0 .

355

356



364

365

366

Abbildung 6-3: Bestimmung des Preises und Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage

367

368 Wenn der Marktpreis P_2 höher als der Gleichgewichtspreis P_0 ist, d. h. $P_2 > P_0$
 369 ist, ist die Marktangebotsmenge Q_2 größer als die Marktnachfragemenge Q_1
 370 und die Angebotsmenge größer als Nachfragemenge. Weil die Angebotsmenge
 371 größer als die Nachfrage ist, wird der Marktpreis reduziert werden, bis der
 372 Marktpreis auf den Gleichgewichtspreis P_0 gefallen ist. Jetzt ist die
 373 Angebotsmenge gleich der Nachfragemenge und damit wird sich im Markt ein
 Gleichgewicht etablieren.

374

375 Wenn der Marktpreis P_1 niedriger als der Gleichgewichtspreis P_0 ist, ist die
 376 Marktangebotsmenge Q_1 kleiner als die Marktnachfragemenge Q_2 . Weil die
 377 Angebotsmenge kleiner als die Nachfrage ist, wird der Marktpreis ansteigen, bis
 378 der Marktpreis auf den Gleichgewichtspreis P_0 angestiegen ist. Jetzt ist die
 379 Angebotsmenge gleich der Nachfragemenge und damit wird sich im Markt ein
 Gleichgewicht etablieren.

380

381

1.2.3 Die aus Veränderungen der Nachfrage und des Angebots folgenden
 382 Einflüsse auf das Gleichgewicht

383 ...

384

385

386

387 **IM5. ZHENG JIANZHANG, YAO GANG: Grundlage der Wirtschaftslehre.**

388 Qinghua Universität Verlag. [09. 2004.]. S.43

389 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 305 Seiten und wird in 12 Kapitel*
 390 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 2. Kapitel.)*

391

392 **Kap. 2 Analyse der Nachfrage und des Angebots des Marktes**

393

394 2.1 Allgemeine Prinzipien der Nachfrage und des Angebots des Marktes

395 ...

396 2.2 Nachfrage und Nachfrageelastizität

397 ...

398 2.3 Angebot und Angebotselastizität

399 ...

400 **2.4 Angebots- und Nachfragegleichgewicht**

401

402 2.4.1 Definition des Angebots- und Nachfragegleichgewichts

403

404 Das Gleichgewicht ist ein Zustand, in dem das Kräfteverhältnis ausgeglichen ist.
 405 ‚Angebots- und Nachfragegleichgewicht‘ ist auch ein Zustand, in dem das
 406 Angebot der Nachfrage des Gutes gleicht. Wenn das Angebot und die
 407 Nachfrage sich in einem Gleichgewichtszustand befinden, gleicht nicht nur der
 408 Nachfragepreis dem Angebotspreis, sondern auch die Nachfragemenge der
 409 Angebotsmenge. Wie die Abbildung 2-16 zeigt, bezeichnet die Abszisse (Q) die
 410 Menge (Nachfrage- und Angebotsmenge), die Ordinate (P) bezeichnet den
 411 Preis (Nachfrage- und Angebotspreis); die Kurve D ist die Nachfragekurve und
 412 die Kurve S die Angebotskurve. Der Schnittpunkt zwischen der Nachfrage- und
 413 Angebotskurve ist E, der in Punkt E entschiedene Preis P_0 ist der
 414 Gleichgewichtspreis, ihre entsprechende Menge Q_0 ist die
 415 Gleichgewichtsmenge.

416

417 Die ausführlichen Erklärungen über das Angebots- und Nachfragegleichgewicht
 418 beziehen sich auf Folgendes:

419

- 420 • Die Bedeutung des Gleichgewichts: Das Angebots- und
- 421 Nachfragegleichgewicht ist ein relativ beständiger Zustand, der aus der
- 422 Interaktion der Nachfrage und des Angebots resultiert. Dadurch sind Preis
- 423 und Menge des Gutes vorläufig bestimmt als Gleichgewichtspreis und

- 424 Gleichgewichtsmenge.
 425 • Das Gleichgewicht wird von Nachfrage und Angebot bestimmt. Im
 426 vollkommenen Markt spielen die Nachfrage und das Angebot bezüglich der
 427 Entstehung des Gleichgewichts eine gleichbedeutende Rolle. Daher kann
 428 sowohl die Veränderung der Nachfrage als auch des Angebots den
 429 Gleichgewichtspreis und die Gleichgewichtsmenge beeinflussen.
 430 Das Angebots- und Nachfragegleichgewicht auf vollkommenen Märkten
 431 entwickelt sich spontan.

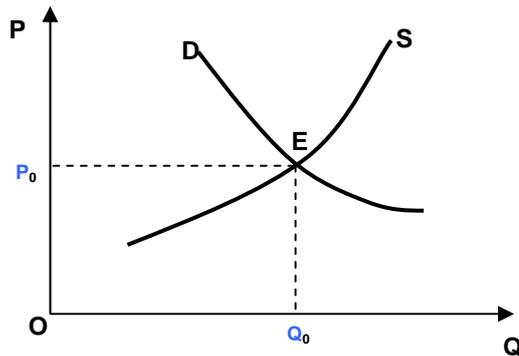


Abbildung 2-16 Angebots- und Nachfragegleichgewicht

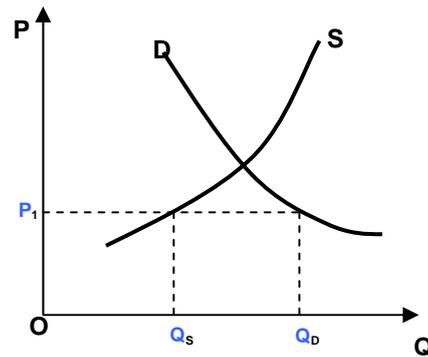


Abbildung 2-17 Nachfrageüberschuss

- 432
 433 2.4.2 Entstehung des Angebots- und Nachfragegleichgewichts
 434 Das Angebots- und Nachfragegleichgewicht entwickelt sich auf dem Markt
 435 durch die Konkurrenz zwischen den Nachfragern bzw. den Anbietern. Die
 436 Veränderung des Preises eines Gutes kann nicht nur zur Veränderung der
 437 Nachfrage, sondern auch des Angebots führen, nur die Reaktion der beiden
 438 verläuft in ganz entgegengesetzte Richtung. Denn das Gleichgewicht ist
 439 vorläufig, relativ und ein Ungleichgewicht ist normal, daher kommt es sehr
 440 häufig vor: das Angebot kann größer oder geringer als die Nachfrage sein. Wie
 441 die Abbildungen 2-17 und 2-18 zeigen, steigt der Preis, wenn das Angebot
 442 geringer als die Nachfrage ist. Dadurch steigt die Angebotsmenge und sinkt die
 443 Nachfragemenge. Wenn das Angebot größer als die Nachfrage ist, sinkt der
 444 Preis, sinkt die Angebotsmenge und die Nachfragemenge steigt. Die Interaktion
 445 zwischen dem Angebot und der Nachfrage führt schließlich dazu, dass sich die
 446 Angebotsmenge und Nachfragemenge zu einem bestimmten Preis gleichen.
 447 Dieser Preis kann von beiden Seiten (Angebot und Nachfrage) akzeptiert
 448 werden, und fungiert somit als Gleichgewichtspreis.

- 449
 450 Der Entwicklungsprozess kann durch Abbildung 2-19 gezeigt werden. Wenn der
 451 Preis P_1 ist, sind die Nachfragemengen und Angebotsmengen nacheinander Q_1
 452 und Q_2 , $Q_2 > Q_1$, das Angebot ist größer als die Nachfrage (vgl. Abbildung 2-19
 453 Punkte A, B). Daher sinkt der Preis ohne Zweifel. Wenn der Preis P_2 ist, sind die
 454 Nachfragemengen und Angebotsmengen nacheinander Q_2 und Q_1 , $Q_2 > Q_1$.

455 Das Angebot ist geringer als die Nachfrage (vgl. Abbildung 2-19 Punkte C, D),
 456 daher steigt der Preis ohne Zweifel. Solche Reaktionen auf Differenzen setzen
 457 sich fort, bis der Preis P_0 entsteht. Jetzt gleicht die Nachfragemenge der
 458 Angebotsmenge und der Nachfragepreis auch dem Angebotspreis, es entsteht
 459 ein Marktgleichgewicht.

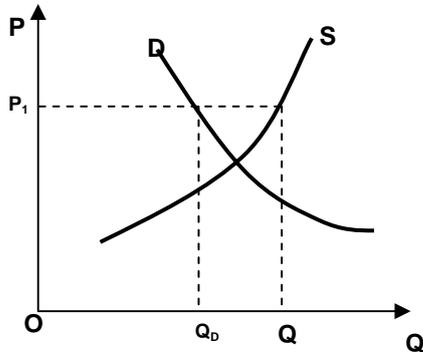


Abbildung 2-18 Angebotsüberschuss

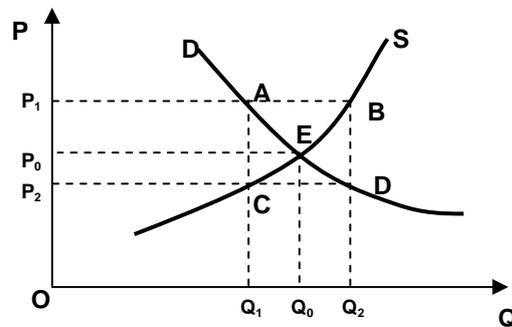


Abbildung 2-19 Angebots- und Nachfragegleichgewicht

460

461 2.4.3 Gleichgewichtsveränderung zwischen der Nachfrage und dem Angebot

462

463

464

465 **IM6. YAN GUOHUI: Grundlagen der Wirtschaftslehre.**

466 SS11718265, Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08. 2006.].S.35-37

467 (Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 326 Seiten und wird in 17 Kapitel gegliedert. Die
 468 folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 2. Kapitel.)

469

470 **Kap.2 Nachfrage- Angebotsanalysen des Marktes**

471

472 2.1 Nachfrageanalyse des Marktes

473 ...

474 2.2 Angebotsanalyse des Marktes

475 ...

476 2.3 Gleichgewichtsanalyse der Nachfrage und des Angebots

477

478 2.3.1 Gleichgewichtspreis und Gleichgewichtsmenge des Marktes

479 Ursprünglich ist das Gleichgewicht ein physikalischer Begriff, und er bedeutet,
 480 dass auf ein Objekt zwei Arten äußerer Kräfte aus gegensätzlichen Richtungen
 481 wirken und die Stärke der zwei Kräfte gleich ist, so dass dies Objekt sich dann in
 482 einem statischen Zustand (oder im Zustand der gleichmäßigen Geschwindigkeit)
 483 befindet. Dieses Phänomen heißt Gleichgewicht.

484 In der Ökonomik bedeutet Gleichgewicht, dass alle Arten von
 485 entgegengesetzten, dynamischen ökonomische Variablen wegen ihrer gleichen
 486 Stärke der Kräfte einen relativ statischen Zustand erzeugen. Es ist ein relativer

487 Begriff, ausführlich bedeutet dies, dass verschiedene ausgewählte
 488 ökonomische Variablen sich unter gegebenen Bedingungen vorläufig in einem
 489 stabilen Zustand befinden. Wenn diese Bedingungen sich verändern, existiert
 490 das vorliegende Gleichgewicht nicht, und es wird daher ein neues
 491 Gleichgewicht gebildet. Tatsächlich ist der Prozess der sozialen ökonomischen
 492 Aktivität zugleich ein Prozess, in dem ein alter Gleichgewichtszustand ständig
 493 durch einen neuen ersetzt wird. Des Weiteren bedeutet Marktgleichgewicht,
 494 dass Nachfrage und Angebot auf dem Markt einen Gleichgewichtszustand
 495 erreichen.

496 In der Ökonomie bedeutet der Gleichgewichtspreis des Gutes, dass dieser Preis,
 497 bei dem die Angebotsmenge gleich der Nachfragemenge des Gutes ist, vom
 498 Markt bestimmt wird.

499 Die sogenannte Gleichgewichtsmenge bedeutet, dass die Nachfrage- und
 500 Angebotsmenge, die sich beim Gleichgewichtspreis bilden, gleich sind. Im
 501 mathematischen Koordinatensystem zeigt sich dieses durch den Schnittpunkt
 502 der Nachfragekurve und Angebotskurve und das bedeutet, dass die
 503 Angebotsmenge gleich der Nachfragemenge des Gutes ist. Der Schnittpunkt
 504 wird Gleichgewichtspunkt genannt. Der Punkt (E) in der nachfolgenden
 505 Abbildung 2-3, an dem die Nachfragemenge gleich mit der Angebotsmenge ist,
 506 heißt Marktgleichgewichtspunkt. Der Preis (P) des Gutes am
 507 Gleichgewichtspunkt (E) heißt Gleichgewichtspreis, gleichzeitig ist die Menge
 508 des Gutes (Q) am Gleichgewichtspunkt (E) die Gleichgewichtsmenge...

509

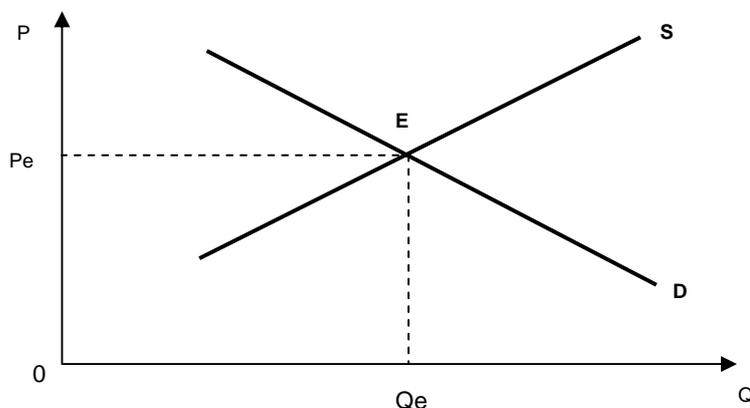


Abbildung 2-3: Gleichgewichtspunkt von Angebot und Nachfrage

510

511 2.3.2 Veränderungen des Gleichgewichtspreises und der 512 Gleichgewichtsmenge auf dem Markt

513 Der Gleichgewichtspreis (oder die Gleichgewichtsmenge) wird von Angebot und
 514 Nachfrage bestimmt. Aber Angebot und Nachfrage verändern sich laufend,
 515 daher können irgendwelche Veränderungen, die entweder aus vom Angebot
 516 oder von der Nachfrage stammen, zu Veränderungen des
 517 Gleichgewichtspreises führen.

518

519 1) Veränderungen der Nachfrage beeinflussen den Gleichgewichtspreis
 520 Nachfrageveränderungen bedeuten Veränderungen der Nachfragemenge, die
 521 sich bei festem Preis des Gutes aus den Veränderungen der anderen Elemente
 522 ergeben. Diese Veränderungen kann man durch die Parallelverschiebung der
 523 Nachfragekurve zeigen (vgl. die Abbildung 2-9):

- 524 • Wenn die Nachfrage steigt, bewegt die Nachfragekurve sich nach oben
 525 rechts, dann steigen Gleichgewichtspreis und Gleichgewichtsmenge.
- 526 • Wenn die Nachfrage sinkt, bewegt die Nachfragekurve sich nach unten links,
 527 dann sinken Gleichgewichtspreis und Gleichgewichtsmenge.

528 Schlussfolgerung: Nachfrageveränderungen führen zu Veränderungen des
 529 Gleichgewichtspreises und der Gleichgewichtsmengen in die gleiche Richtung.

530
 531

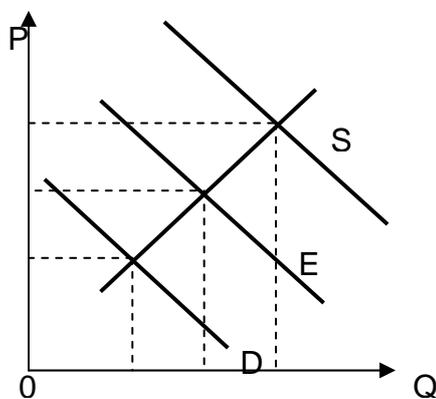


Abbildung 2-9: Verschiebung der Nachfragekurve

532

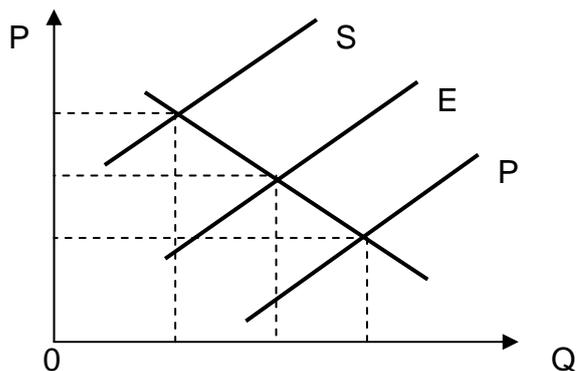


Abbildung 2-10: Verschiebung der Angebotskurve

533

534 2) Veränderungen der Angebote beeinflussen den Gleichgewichtspreis
 535 Angebotsveränderungen bedeuten Veränderungen der Angebotsmenge, die
 536 sich bei festem Preis des Gutes aus den Veränderungen anderer Elemente
 537 ergeben. Diese Veränderungen kann man durch die Parallelverschiebung der
 538 Angebotskurve zeigen: (vgl. Abbildung 2-10).

- 539 • Wenn das Angebot steigt, verschiebt sich die Angebotskurve nach unten

540 rechts, dann sinkt der Gleichgewichtspreis und die Gleichgewichtsmenge
541 steigt.

- 542 • Wenn das Angebot sinkt, verschiebt sich die Angebotskurve nach oben links,
543 dann steigt der Gleichgewichtspreis und die Gleichgewichtsmenge sinkt.

544 Schlussfolgerung: Angebotsveränderungen führen zu Veränderungen des
545 Gleichgewichtspreises in der entgegengesetzten Richtung und der
546 Gleichgewichtsmenge in der gleichen Richtung.

547

548 3) Angebots- und Nachfragetheorie

- 549 • steigt die Nachfrage, steigt der Gleichgewichtspreis; sinkt die Nachfrage,
550 sinkt der Gleichgewichtspreis.

- 551 • steigt die Nachfrage, steigt die Gleichgewichtsmenge; sinkt die Nachfrage,
552 sinkt die Gleichgewichtsmenge.

- 553 • steigt das Angebot, sinkt der Gleichgewichtspreis; sinkt das Angebot, steigt
554 der Gleichgewichtspreis.

- 555 steigt das Angebot, steigt die Gleichgewichtsmenge; sinkt das Angebot, sinkt
556 die Gleichgewichtsmenge.

557 Kurzum führen Nachfrageveränderungen zu Veränderungen des
558 Gleichgewichtspreises und der Gleichgewichtsmengen in der gleichen Richtung;
559 Angebotsveränderungen führen zu Veränderungen des Gleichgewichtspreises
560 in der entgegengesetzten Richtung und zu Änderungen der
561 Gleichgewichtsmenge in der gleichen Richtung.

562

563 2.3.3 Anwendung der Gleichgewichtsanalyse des Marktes

564

9.4 Anhang 4 Texte über ‚Ausführung des Exportvertrags‘

VN⁶²1. HE MINLE. Praxis des internationalen Handels.

Northeast University of Finance and Economics Verlag. 2 Band. [07.2005].

S. 187-189

(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 250 Seiten und wird in 9 Kapitel gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 9. Kapitel.)

Das 9. Kapitel Ausführen des Exportvertrages

Lernziel

9.1 Ausführen des Exportvertrages

9.2 Ausführen des Importvertrages

Zusammenfassung dieses Kapitels

Die hauptsächlichen Begriffe und Gesichtspunkte

Das grundlegende Training

Anwendung der Gesichtspunkte

Lernziel....

(Übergangsabschnitt: allgemeine Darstellung über das Ausführen des Vertrages)

...

9.1. Ausführen des Exportvertrages

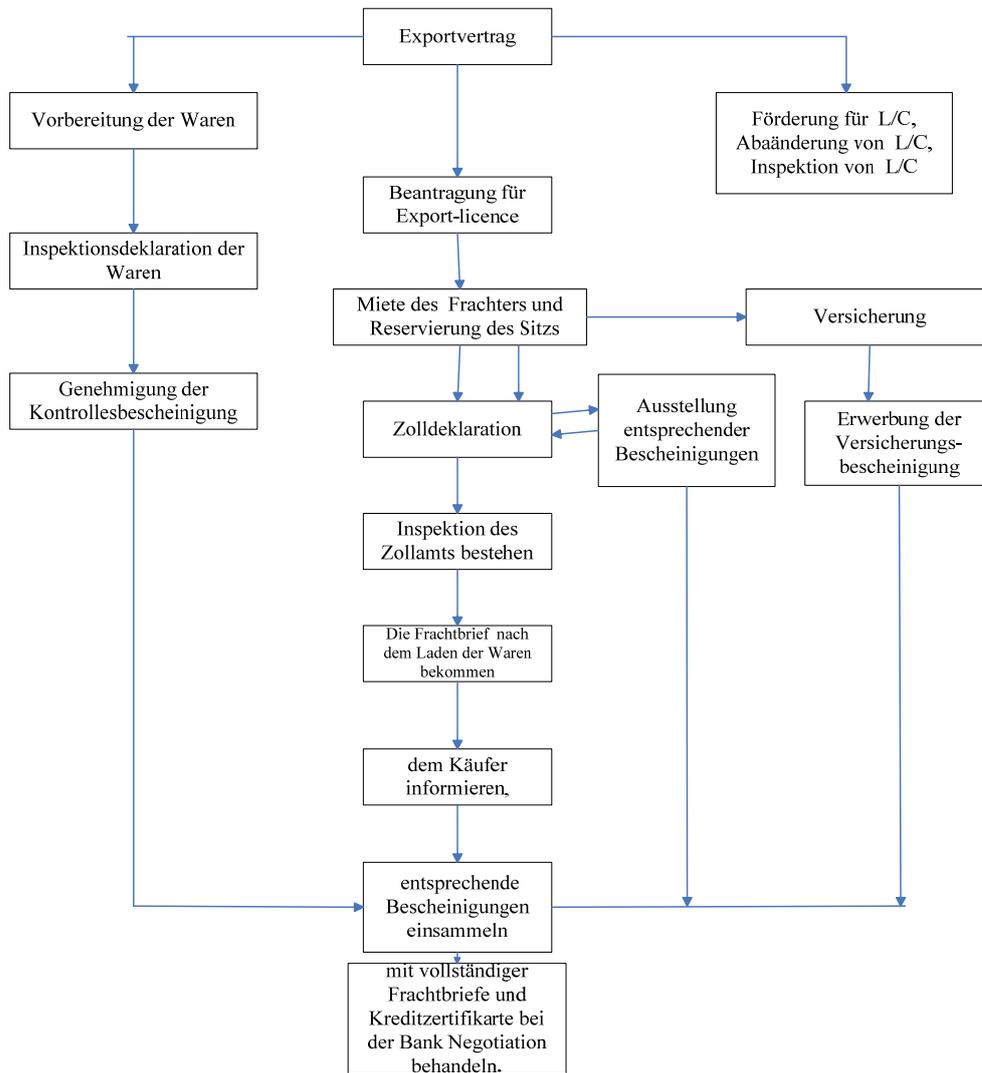
Die zwei Handelsterminologien CIF und CFR werden in China relativ häufig benutzt und normalerweise wird das Dokumentenakkreditiv während des Aussenhandelsprozesses benutzt. Das Ausführen dieser Art des Exportvertrages erfolgt in der Regel in vier Schritten: Waren (Vorbereitung der Waren), L/C (Anbahnung des Akkreditivs, Änderung des Akkreditivs und Prüfung des Akkreditivs), Transportieren (etwas zur Beförderung aufgeben, Zolldeklaration, Versicherung, Beladen) und Zahlung (Devisenbescheinigung entwerfen). Der Ausführungsprozess des Exportvertrages mit Dokumentenakkreditiv und CIF-Preis wird in Abbildung 9.1 dargestellt.

9.1.1 Waren zur Vorbereitung

Vorbereitung der Waren bedeutet, dass der Verkäufer nach den Bestimmungen des Vertrages und des Kreditzertifikats, also nach Anforderung der Zeit, Qualität und Quantität, die Waren vorbereitet, so dass die Waren rechtzeitig geliefert werden können. Der Verkäufer ist das erste Kettenglied in der Vertragsausführung. In diesem Kettenglied muss sich der Verkäufer präzise an

⁶² VN: Verfahrensnormen

40 die Vorschriften des Vertrages und des Dokumentenakkreditivs halten, um die
41 eigenen Verpflichtungen auszuführen.



42
43 Abbildung 9-1: the process of the export contract in CIF price by L/C
44

45 Bezüglich des Liefertermins sucht man zuerst die Güter aus und organisiert die
46 Produktion der Waren. Zweitens prüft man nach den Anforderungen des
47 Vertrages die Qualität und Quantität der Waren, verpackt die Waren und
48 etikettiert die Waren. Schließlich muss man die Verbindung mit dem nächsten
49 Kettenglied sowie den Transport gut organisieren. Um die Arbeit „Vorbereitung
50 der Waren“ erfolgreich durchzuführen, werden folgende Aspekte besonders
51 beachtet:

52 53 1) Qualität und Spezifikation der Waren 54

55 Qualität und Spezifikation der Waren müssen streng kontrolliert werden. Die
56 Qualität und Spezifikation der Waren, welche dem Käufer geliefert werden,
57 müssen identisch mit den Anforderungen des Vertrages und des
58 Kreditzertifikats sein. Entweder ist eine schriftliche Beschreibung der

59 Spezifikation vorhanden oder sie wird durch ein Musterprodukt repräsentiert.
60 Die Waren müssen den Vorgaben des Vertrages genügen. Sonst kann der
61 Käufer gegebenenfalls die Warenabnahme verweigern oder er hat
62 Anspruch auf Schadenersatz.

63

64 **2) Quantität der Waren**

65

66 Die Quantität der Waren soll den Anforderungen des Vertrags entsprechen.
67 Wenn keine anderen Vertragsregeln existieren, ist es nicht erlaubt, mehr
68 oder weniger aufzuladen. Aber unter der Berücksichtigung des zufälligen
69 Verlustes oder des Abnutzens im Prozess des Aufladens und des
70 Transportes, sollten mehr Warenteile vorbereitet werden.

71

72 **3) Verpackung der Waren und Marke des Transportes**

73

74 Das Verpackungsmaterial und der Verpackungsart der Waren sollten den
75 Anforderungen des Vertrages entsprechen, eine schützende Wirkung für
76 die Waren haben und sich den Bedürfnissen des Transports anpassen.
77 Während der Warenavbereitung sollte man sorgfältig prüfen, ob es
78 Zerstörungen der Verpackung gibt. Wenn es diese gibt, sollte die
79 Verpackung unverzüglich verändert oder gewechselt werden, um die
80 Entstehung eines unsachgemäßen Ladescheins zu verhindern. Die
81 Versandmarkierung muss nach den Vorgaben der Vertragsvorschriften
82 gedruckt und gefertigt werden, so dass die Buchstaben und die Marke
83 leserlich und im Blickfeld sind.

84

85 **4) Zeit zur Warenavbereitung**

86

87 Die Warenavbereitungszeit sollte sich strikt an der spätesten Versandfrist
88 in den Vertragsvorschriften und den Akkreditiven halten. Deswegen darf die
89 konkrete Warenavbereitungszeit nicht hinter dieser Versandfrist liegen. Die
90 Warenavbereitungszeit muss nach dem tatsächlichen Beladungsstand
91 des Schiffes organisiert werden, damit das Schiff das Laden der Waren gut
92 arrangieren kann. Damit kann man vermeiden, dass die Waren immer auf
93 das Schiff warten müssen oder das Schiff immer auf die Waren warten
94 muss. Wenn die Vertragsvorschriften vorsehen, dass die Verkäufer die
95 Akkreditive von den Käufern bekommen haben und die Verkäufer danach
96 innerhalb von einem bestimmten Zeitraum die Waren verfrachten sollten,
97 müssen die Verkäufer die Waren vorbereiten, nachdem sie die Akkreditive
98 bekommen haben und weiterhin durch die Überprüfung bestätigt
99 haben, dass es keine Probleme gibt. Dadurch können die Schiffe und Waren

100 präzise zusammenkoppeln werden und unnötige Verschwendung von
101 Zeit wird vermieden.

102

103 **5) Warenprüfung**

104

105 Die Waren, die aufgrund der staatlichen Vorschriften oder der
106 Vertragsvorschriften von „China's Import und Export Commodity Inspection
107 Bureau“ geprüft werden müssen, werden bei dem „Commodity Inspection
108 Bureau“ deklariert und überprüft, wenn die Warenavbereitung fertig ist.
109 Nach einer bestandenen Prüfung wird das „Commodity Inspection
110 Bureau“ ein Inspektions-Zertifikat ausstellen, damit kann die Zollbehörde die
111 Ausfuhrerlaubnis bewilligen. Die Waren, die die Prüfung nicht bestanden
112 haben, dürfen nicht exportiert werden. Der Deklarations- und
113 Inspektionsprozess verläuft folgendermaßen: die Exporteure füllen das
114 "Formular für Warenausfuhrinspektion" aus und überreichen es danach dem
115 „Commodity Inspection Bureau“. Im Formular werden die Namen der Waren,
116 Spezifikationen und Mengen (oder Gewicht), Verpackung sowie Herkunft
117 deklariert. Gleichzeitig müssen die Verträge, Kopien der Akkreditive und
118 andere relevante Dokumente beigefügt werden und während der Prüfung und
119 Zertifizierung als eine Referenz für das „Commodity Inspection
120 Bureau“ bereit gestellt werden.

121

122 **9.1.2 Pressing for L/C, Amendment of L/C, Checking to L/C**

123

124

125

126

127 **VN2. ZHANG JIANHUA, SONG LANFEN: Praxis internationalen Handels.**

128 Hohe Bildung Verlag. [07. 2002].S.23-24

129 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 150 Seiten und wird in 6 Kapitel*
130 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 3. Kapitel.)*

131

132 **3.1 Ausführungsverfahren des Exportvertrags**

133

134 Das Ausführen des Exportvertrags ist der Vorgang, bei dem die Exporteure
135 nach den Vertragsvereinbarungen die Lieferverpflichtungen erfüllen und das
136 Geld für die Waren bekommen. Das Ausführen des Exportvertrags ist eine
137 "finale" Stufe und auch die wichtigste Stufe am Außenhandel. Im Folgenden
138 werden die Merkmale dieser Arbeit dargelegt: Es handelt sich um mehrere
139 Kettenglieder, viele Bereiche, straffe Zeitpläne, komplizierte Verfahren,
140 auffällige Techniken und Kenntnisse. Ob die Arbeiten zur Ausführung des

141 Exportvertrags gut oder schlecht sind, betrifft das Ansehen und die Interessen
 142 von Ländern und Unternehmen. Deswegen müssen die Exporteure Wert auf
 143 das Ausführen des Exportvertrags legen.

144

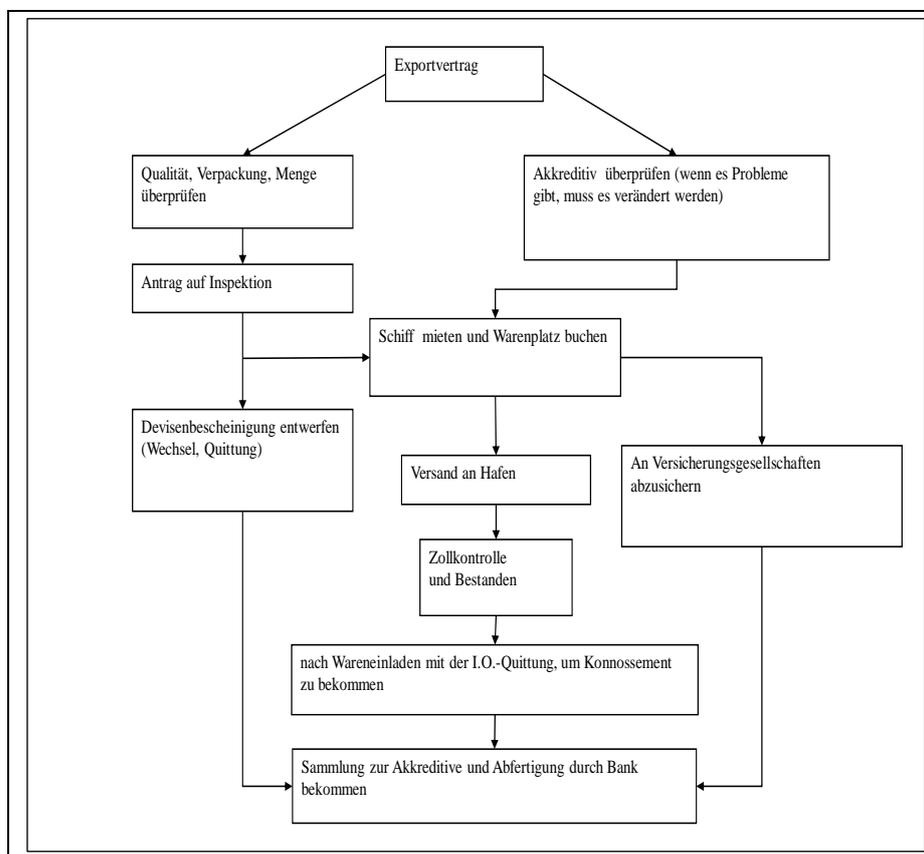
145 Im chinesischen Exporthandel werden mit Ausnahme der einzelnen Geschäfte
 146 mit der FOB-Bedingung - gemäß der Terminologie von Akkreditivzahlungen -
 147 CFR- oder CIF-Bedingungen am häufigsten verwendet, um ein Geschäft
 148 abzuschließen. Die Ausfuhrleistungen dieser Verträge werden normalerweise
 149 durch folgende Arbeitsschritte erbracht: Vorbereitung der Waren, Anbahnung
 150 des Akkreditivs, Änderung des Akkreditivs und Prüfung des Akkreditivs, Schiff
 151 mieten und Warenplatz buchen, Antrag auf Inspektion, Zolldeklaration,
 152 Versicherung, Verladen, Devisenbescheinigung entwerfen usw. (vgl. Abbildung
 153 3-1).

154

155 Die oben genannten Vertragsausführungen beziehen sich auf Waren
 156 (Vorbereitung der Waren), L/C = Letter of Credit (Anbahnung des Akkreditivs,
 157 Änderung des Akkreditivs und Prüfung des Akkreditivs), Schiffe (Schiff mieten
 158 und Warenplatz buchen), Zahlung (Devisenbescheinigung entwerfen).
 159 Gleichzeitig sind es wichtige Kettenglieder und Schritte, damit die Exporteure
 160 den Exportvertrag ausführen können.

161

162



163
164

Abbildung 3-1 Ausführungsverfahren des Exportvertrags

165

166

167 **3.2 Warenvorbereitung**

168

169 Im internationalen Warengeschäft ist es eine der grundlegenden vertraglichen
 170 Verpflichtungen der Verkäufer, dass die Verkäufer den Käufern die Waren
 171 entsprechend den Vertragsbestimmungen liefern. Warenvorbereitung bedeutet,
 172 dass die Exporteure die im Vertrag bestimmten Waren nach den Vorschriften
 173 des Exports und des Akkreditivs vorbereitet haben. Das ist auch die Basis dafür,
 174 dass die Exporteure die Lieferverpflichtungen des Exportvertrags erfüllen. Im
 175 Exportgeschäft beinhalten die meisten Warenvorbereitungen die folgenden
 176 Arbeiten: Auftrag an die Abteilungen für Produktion, Lieferung und Lagerung,
 177 die Waren zu organisieren und bereitzustellen. Weiterhin geht es darum, die
 178 Qualität, Auswahl, Spezifikation und Quantität der Waren zu überprüfen. Die
 179 Waren sind weiter zu verarbeiten, zu verpacken, Markierungen sind zu
 180 erstellen und zu überprüfen sowie Ausfuhrgenehmigungen einzuholen.

181

182 I. Ausfuhrgenehmigung:

183 ...

184 1. Vorgehensweise bei einem Antrag für eine Ausfuhrgenehmigung:

185 ...

186 2. Ausfuhrgenehmigungen und ihre Antragsformulare

187 ...

188

189

190

191 **VN3. XIAO TIANSHENG: Die Praxis des internationalen Handels.**

192 SS11751863. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [09.2005]. S.190-191

193 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 299 Seiten und wird in 10 Kapitel gegliedert. Die*
 194 *folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 9. Kapitel.)*

195

196 Vorschläge zum Lernen

197 ...

198 **9.1 Grundlegende Verfahren des Import-Exporthandels**

199

200 **9.2. Ausführen des Exportvertrags**

201

202 Der Grundsatz der Vertragsausführung von Exporteuren ist, dass sie streng
 203 gemäß den Vertragsbestimmungen handeln müssen. Wenn es im Vertrag keine
 204 speziellen Bestimmungen gibt, kann man auf geltendes Recht und
 205 internationale Handelsbräuche zurückgreifen. Um ihre Verpflichtungen aus dem
 206 Vertrag zu erfüllen, müssen die Exporteure viele Arbeiten verrichten. Dieses

207 Verfahren ist sehr kompliziert. Es gibt bestimmte Verbindungen und Ordnungen
208 zwischen allen Arbeiten. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, die
209 Verpflichtungen aus den Vertragsbestimmungen richtig auszuführen, um die
210 gewünschten wirtschaftlichen Zwecke zu realisieren. Die im Vertrag
211 vereinbarten Handelsbedingungen und Zahlungsmittel können verschieden sein,
212 deswegen sind auch die Arbeiten und Prozesse in der Vertragsausführung der
213 Exporteuren unterschiedlich. Ein gemäß den CIF-Handelsbedingungen und den
214 L/C-Zahlungsmitteln ausgefertigter Vertrag wird als Beispiel gewählt, um den
215 Prozess der Vertragsausführung von Exporteuren darzustellen.

216

217 **(1). Warenavorbereitung und Umsetzung der Akkreditive**

218 Warenavorbereitung bedeutet, dass...(Definition)

219 Umsetzung der Akkreditive bedeutet, dass...(Definition)

220

221 **(1.1). Warenavorbereitung**

222 In der Warenavorbereitung der Export-Praxis gibt es zwei Verfahrensweisen:
223 Einerseits kann man die Waren bereitstellen, Proben aus diesen Waren
224 auswählen, dann mit den Importeuren verhandeln und einen Vertrag
225 abschließen. Danach kann man den Importeuren die vorher bereitgestellten
226 Waren liefern, um die Lieferverpflichtungen zu erfüllen. Andererseits
227 interessieren sich viele Unternehmen für eine andere Verfahrensweise, d.h. sie
228 bestimmen vorab den Bedarf von Importeuren, um die Proben anzufertigen. Sie
229 verändern diese Proben dann solange, bis sie nicht nur den Bedarf der
230 Importeuren zufrieden stellen, sondern auch den Produktionskapazitäten und
231 der Versorgungsfähigkeit der Exporteure genügen. Dann schließen sie ein
232 Geschäft und einen Vertrag ab. Anschließend veranlassen die Exporteure die
233 Produktion gemäß den vorher vereinbarten Proben und führen die
234 Lieferverpflichtungen aus. In Artikel 35 der << Konvention für Kaufverträge >>
235 wird gesagt: "Die von den Verkäufern gelieferten Waren müssen der in den
236 Vertragsbestimmungen festgelegten Quantität, Qualität und Spezifikation
237 entsprechen und gemäß den in den Verträgen festgelegten Bestimmungen
238 verpackt werden." Dementsprechend, müssen die Exporteure im Prozess der
239 Vorbereitung der Warenversendung die folgenden Fragen beachten:

240

- 241 • Erstens: Die Deklaration der Waren muss den
- 242 Vertragsbestimmungen entsprechen.
- 243 • Zweitens: Die Mengen der Waren müssen den
- 244 Vertragsbestimmungen entsprechen.
- 245 • Drittens: Die Verpackungen und Markierungen der Waren müssen
- 246 den Vertragsbestimmungen und Anforderungen des Transports
- 247 entsprechen.

- 248 • Viertens: Die Waren sollen den handelsüblichen und spezifischen
249 Verwendungszwecken entsprechen.
250 • Fünftens: Die Warenvorbereitungszeit muss mit der Versandfrist in
251 den Vertragsbestimmungen und Akkreditiven abgestimmt und
252 gemäß dem Zeitplan der Verladung auf die Schiffe organisiert
253 werden.
254 • Sechstens: Die Waren müssen als legale Güter ausgewiesen
255 sein.
256 •

257 (1.2). Umsetzung der Akkreditive...

258

259

260

261

262 **VN4. LIU JINGHUA: Praxis des internationalen Handels.**

263 SS. 11868462. Elektronische Bib. SSRead. 4.0.[08.2007] . S. 208-209

264 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 278 Seiten und wird in 10 Kapitel*
265 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 9. Kapitel.)*

266

267 **Kap 9. Ausführen des Import- Exportvertrags**

268

269 Im chinesischen Exporthandel werden die CIF-Bedingungen am häufigsten
270 verwendet, und zugleich wird die Terminologie von Akkreditivzahlungen benutzt,
271 um ein Geschäft abzuschließen. Für die Ausführleistungen dieser Verträge
272 werden normalerweise die meisten Arbeiten im Hinblick auf Waren, Letter of
273 Credit, Transportieren und Zahlungen betrachtet. Sie sind spezifisch aufgeteilt:
274 Warenvorbereitung, Anbahnung des Akkreditivs, Änderung des Akkreditivs und
275 Prüfung des Akkreditivs, Schiffe mieten und Warenplatz buchen, Antrag auf
276 Inspektion, Zolldeklaration, Versicherung, Schiffe beladen,
277 Devisenbescheinigung entwerfen, usw.

278

279 **9.1 Ausführungsverfahren des Exportvertrags**

280

281 **9.1.1 Warenvorbereitung und Antrag auf Inspektion**

282 **A) Warenvorbereitung**

283 *(Warenvorbereitung bedeutet, dass ..(Definition))..... bei der*

284 Warenvorbereitung man muss auf folgendes achten:

- 285 1. Die Spezifikationen und Qualität der Waren müssen den
286 Vertragsbestimmungen entsprechen.
287 2. Die Quantität der Waren muss den Vertragsbestimmungen entsprechen.

- 288 3. Verpackung und Markierungen der Waren müssen den
 289 Vertragsbestimmungen entsprechen.
- 290 4. Die zeitliche Organisation der Abläufe vor Ort sollte die
 291 Vertragsausführung unterstützen.
- 292 5. Wenn die Vertragsbestimmungen vorsehen, dass die Verkäufer die
 293 Akkreditive von den Käufern bekommen und die Verkäufer die Waren
 294 danach in einem bestimmten Zeitraum verfrachten sollen, sollten die
 295 Verkäufer die Käufer dazu drängen, das Akkreditiv in dem in den
 296 Vertragsbedingungen vorgeschriebenen Zeitraum zu eröffnen, so dass
 297 der Vertrag fristgemäß ausgeführt wird und die Verkäufer nicht in einer
 298 passiven Lage sind. Sobald wir die Akkreditive bekommen haben, sollten
 299 wir die Akkreditive sofort überprüfen. Wenn es keine Probleme gibt, dann
 300 können wir die Produktion und Bearbeitung sofort organisieren.
- 301 6. Der Verkäufer soll dafür sorgen, dass ihr Warenverkauf der in der
 302 <<Konvention>> geforderten Garantie der Qualität und Rechtsinteressen
 303 entspricht.

304

305 **B) Antrag auf Inspektion**

306 ...

307

308

309

310 **VN5. LI JIUHUI: Neue Praxis des internationalen Handels.**

311 SS.11730930. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006]. S158

312 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 256 Seiten und wird in 11 Kapitel*
 313 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 10. Kapitel.)*

314

315 **Kap10. Verhandlung und Ausführen des Vertrags**

316

317 10.1 Verhandlung des Vertrags

318 ...

319 10.2 Abschluss des Vertrags

320 ...

321

322 **10.3 Ausführung des Exportvertrags**

323

324 Im chinesischen Exporthandel benutzen nur wenige Länder die von beiden
 325 Seiten abgeschlossene Lieferbedingung FOB, meistens werden für Geschäfte
 326 die CIF-Bedingungen unter Einbeziehung der Terminologie von
 327 Akkreditivzahlungen verwendet. Das Ausführen dieser Verträge erfolgt
 328 normalerweise in folgenden Schritten: Warenvorbereitung, Anbahnung des

329 Akkreditiv, Änderung des Akkreditiv und Prüfung des Akkreditiv, Schiffe
 330 mieten und Warenplatz buchen, Zolldeklaration, Inspektion, Versicherung,
 331 Schiffe beladen, Devisenbescheinigung entwerfen usw. Nur wenn diese Schritte
 332 sehr eng verbunden werden, können folgende Probleme vermieden werden: es
 333 gibt die Waren aber keine L/C; es gibt L/C aber keine Waren und es gibt die
 334 Waren aber keine Schiffe usw. Wenn die Exporteure demgegenüber die Waren
 335 entsprechend den Vertragsbedingungen liefern und gleichzeitig alle Belege
 336 qualifiziert beibringen, können sie den Rechnungsbetrag von den Importeuren
 337 reibungslos und sicher erhalten.

338

339 (I). **Warenvorbereitung**

340

341 Vorbereitung der Waren bedeutet, dass der Exporteur unter Berücksichtigung
 342 den Bedingungen des Vertrags, der Anforderung an die Qualität, des
 343 Kreditzertifikats, der Quantität und Verpackung usw. die Waren schon
 344 vorbereitet hat, so dass die Waren unter dem Gesichtspunkt von Qualität,
 345 Quantität und Zeit sicher geliefert werden können.

346 (1)—(5)⁶³

347 (6). Wenn die Waren sehr speziell sind und sehr schwer weiterverkauft
 348 werden können, sollten die Exporteure am besten erst dann damit beginnen, die
 349 Waren vorzubereiten, wenn sie die Akkreditive bekommen und überprüft haben,
 350 dass es keine Probleme gibt. Damit wird die zur Tatenlosigkeit zwingende
 351 Situation vermieden, dass die Importeure aufgrund eines Vertragsbruchs die
 352 Akkreditive für die Exporteure nicht eröffnen.

353

354 (II). **Antrag auf Inspektion**

355

356

357

358

359 **VN6. ZHANG XIANGGUANG: Der Überblick des internationalen Handels.**

360 Hochschulbereich Verlag. 2004. S.147

361 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 214 Seiten und wird in 12 Kapitel*
 362 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 11. Kapitel.)*

363

364 **Kap11 Ausführen des internationalen Handelsvertrags**

365

366 Lernziel

367 ...

⁶³ Der Inhalt der Absätze (1) - (5) ist ähnlich wie Schulbuchbeitrag von He Minle (VW1) kann dort nachgelesen werden.

368 **11.1 Ausführen der Exportverträge**

369

370 **(I). Warenavbereitung**

371

372 **1. Warenavbereitung für den Export**

373 Warenavbereitung wird auch als Produktionsorganisation bezeichnet, was
374 bedeutet, dass das Export-Unternehmen sich damit beschäftigt, die Vertrags-
375 vorschriften und Akkreditive gemäß den Geschäftsverbindungen bzw.
376 Geschäftsverträgen nach unten an die Abteilungen für Produktion, Verarbeitung
377 und Lagerung weiterzugeben, um die Waren zu bearbeiten, zu ordnen,
378 listenmäßig zu erfassen, zu verpacken, ihre Transportmarken zu drucken, ihren
379 Antrag auf Inspektion auszufertigen und dessen Bestätigung abzuholen.
380 Grundlegende Pflichten für Verkäufer sind, die Waren zu liefern, die Belege in
381 Bezug auf die Waren zu übermitteln sowie den Übergang des Eigentums der
382 Waren zu organisieren. Eine gute Warenavbereitung ist die Voraussetzung
383 dafür, dass die Verkäufer den Vertrag gemäß der vereinbarten Zeit, Qualität und
384 Quantität sicher ausführen können. Darauf sollte man großen Wert legen.

385

386 **2. Antrag auf Inspektion für den Export**

387

388 Der Antrag auf Inspektion für den Export bedeutet, dass das Unternehmen laut
389 den Vorschriften im „Commodity Inspection Law“ bei der lokalen „State General
390 Administration of Inspection and Quarantine“ die Abfertigung des
391 Inspektionsverfahrens beantragt. Allgemein betrachtet heißt das, dass man,
392 wenn die Akkreditive aus dem Ausland gekommen sind, es keine Probleme
393 nach deren Überprüfung gibt und die Waren schon gut vorbereitet sind, man ein
394 Formular „Antrag auf Inspektion der Waren“ ausfüllen muss, während man
395 schon die Schiffe chartern und die Warenplätze buchen kann. Gleichzeitig muss
396 man die Kopien der Akkreditive und Verträge sowie andere relevante Belege
397 beifügen. Dann kann man bei der Abteilung des „Commodity Inspection
398 Bureau“ die Abfertigung des Inspektionsverfahrens beantragen. Der Modus der
399 Zollabfertigung sowie „der erste Antrag auf Inspektion mit anschließender
400 Zollerklärung“ werden ausgeführt. Nach bestandener Prüfung stellt die
401 Abteilung des „Commodity Inspection Bureau“ für die Waren die
402 Ausfuhrerlaubnis für Exportwaren aus und danach wird ein zweckgebundener
403 Stempel der „Inspection and Quarantine“ aufgedruckt, damit die Waren bei der
404 Zollbehörde durchfahren können. Der Verkäufer muss innerhalb von 60 Tagen
405 nach dem Ausstellungszeitpunkt der „Ausfuhrerlaubnis für Exportwaren,“ die
406 Waren für den Export bereitstellen und transportieren, für frische Waren aber
407 innerhalb von zwei Wochen und für Pflanzen-Inspektionen innerhalb von drei
408 Wochen. Wenn die Waren innerhalb der Frist noch nicht aufgeladen und

409 transportiert werden, müssen sie noch einmal überprüft werden und können erst
410 nach Erhaltung eines neuen Zertifikates exportiert werden.

411

412 **(II). Die Umsetzung der Akkreditive**

413

1 9.5 Anhang 5 Texte über ‚wirtschaftliche Rechtsnorm Vertrag‘

3 RN1. QU ZHENTAO: Wirtschaftsrechte und -vorschriften.

4 SS.90062366. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [06.2004.]. S. 80
 5 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 261 Seiten und wird in 21 Kapitel*
 6 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 9. Kapitel.)*

8 Kap 9. Vertragsrecht

10 Lernziel...

11 *(Übergangsabschnitt: Die Wichtigkeit und Bedeutung der Teilinhalte dieses*
 12 *Kapitels)*

13

14 9.1. Zusammenfassung des Vertragsrechts

16 9.1.1 Vertragsbegriff

18 Das Zivilrecht definiert den Vertrag in einem allgemeinen und einem speziellen
 19 Sinn. Im allgemeinen Sinn ist der Vertrag als eine Vereinbarung anzusehen, bei
 20 der zwei Zivilsubjekte private Rechts- und Pflichtverhältnisse untereinander
 21 herstellen, ändern oder aufheben. Dabei betreffen diese Verträge
 22 Forderungsrechte, Sachenrechte und Rechte bezüglich der ‚sozialen Identität‘
 23 usw. Im speziellen Sinn ist der Vertrag als Fixierung von Forderungen
 24 anzusehen, d.h. er ist eine Vereinbarung über ein Forderungs- und
 25 Schuldverhältnis zwischen zwei Zivilpersonen anzusehen, die etwas
 26 Bestimmtes festlegt, ändert oder aufhebt. In Artikel 2 des Vertragsrechts der
 27 Volksrepublik China gibt es folgende Festlegung: „Der Vertrag ist eine
 28 Vereinbarung, mit der gleichberechtigte private Subjekte, z.B. natürliche
 29 Personen, juristische Personen und andere Organisationen, gegenseitige
 30 Verpflichtungen untereinander begründen, ändern und aufheben.
 31 Vereinbarungen über ‚Aspekte der Identität‘, z.B. Ehe, Adoption und Pflegschaft
 32 usw., beruhen auf anderen Rechtsnormen.“

33 Aufgrund dieser Festlegung kann man verstehen, dass der im Vertragsrecht der
 34 Volksrepublik China bezeichnete Vertrag nur eine Bedeutung im Sinne der
 35 Vereinbarung von Pflichten hat und dass dem ein Vertrag bezüglich sozialer
 36 Identitäten nicht entspricht.

37 Für den Vertrag gibt es folgende Rechtsmerkmale:

- 38 • die Vertragssubjekte sind in ihrem Status gleichgestellt
- 39 • Vertragssubjekte sind Bürger, juristische Personen und andere
- 40 Organisationen

- 41 • Das Ziel des Vertrags ist ein ziviles Rechtsgeschäft, um gegenseitige
42 Ansprüche und Pflichten zu vereinbaren, zu ändern und aufzuheben.
43 • Vertrag bedeutet eine Vereinbarung, in der die Beteiligten ihre
44 Wünsche konsensfähig präzisiert haben.

45

46 **9.1.2 Zusammenfassung der Rechtsnorm**

47

....

48

49

50

51 **RN2. CHEN BINGXUN: Wirtschaftsrecht.**

52

Hohe Bildung Verlag. [04.2003.]. S.85

53

*(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 219 Seiten und wird in 14 Kapitel
54 gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 7. Kapitel.)*

55

56 **Kap 7. System des Vertragsrechts**

57

58 Lernschwerpunkte dieses Kapitels

59 ...

60 **7.1 Zusammenfassung des Vertragsrechts**

61

62 **(I) Vertragsbegriff**

63

64 Der Vertrag ist auch bekannt als Kontrakt. Es gibt viele Arten von Verträgen. Der
65 in diesem Kapitel beschriebene Vertrag ist ein im „Das Vertragsrecht der
66 Volksrepublik China“ genannter Vertrag, d.h. es ist eine Vereinbarung, in der die
67 gegenseitig gleichberechtigten Subjekte, z.B. natürliche Personen, juristische
68 Personen und andere Organisationen, ein ziviles Rechts- und
69 Pflichtenverhältnis eingehen, ändern und aufheben. (Diese Verträge enthalten
70 nichts über Identitätsverhältnisse wie Ehe, Adoption und Pflegschaft usw.)

71

72 **(II) Charakteristische Merkmale des Vertrags**

73

74 Im Vertrag gibt es die folgenden rechtlichen Merkmale:

75

76 1. Die Beteiligten sind gleichrangig.

77

Die im Vertragsrecht der Volksrepublik China genannten
78 gleichberechtigten Subjekte sind natürliche Personen, juristische
79 Personen und andere wirtschaftliche Organisationen. D. h. der Status
80 ist unabhängig davon, ob die Beteiligten Organisationen oder
81 Einzelpersonen sind, ob ihre Macht schwach oder stark ausgeprägt

82 ist, ob ihr Rang hoch oder niedrig ist, ob die Bedingungen gut oder
83 schlecht sind, zu welchen Formen des Eigentumssystems sie
84 gehören, ob es eine Abhängigkeitsbeziehung gibt. Alle sind in ihrem
85 Status immer selbständig, gleichrangig und es gibt keine Verhältnisse
86 wie z. B. ein Befolgen und Anweisen, Führen und Geführt-Werden. Es
87 ist verboten, dass ein Beteiligter einem anderen seinen Willen
88 aufzwingt.

89
90 Der Vertrag ist das Ergebnis aus dem Konsens von Beteiligten.
91 Nachdem die Beteiligten sich besprochen und dann eine
92 Vereinbarung getroffen haben, können die Verträge abgeschlossen
93 werden. Dazu müssen die Willenserklärungen von beiden Beteiligten
94 übereinstimmen. Wenn nur eine Seite eine Willenserklärung
95 abgegeben hat oder beide Seiten unterschiedliche
96 Willenserklärungen abgegeben haben, können die Verträge nicht
97 gültig werden.

98
99 2. Vertrag ist eine Vereinbarung, die rechtsgültig ist. Wenn ein Vertrag
100 geschlossen wird, sind daran zwei oder mehr Personen beteiligt.

101 Die zwei Beteiligten müssen gemeinschaftlich eine Vereinbarung
102 treffen, um den Vertrag zu schließen. Eine Person oder eine
103 Einrichtung kann nicht mit sich selbst einen Vertrag abschließen. So
104 muss es zum Beispiel in einem Kaufvertrag einen Käufer und einen
105 Verkäufer geben, es kann nicht nur eine Seite geben. Auch der
106 Gesellschaftsvertrag und eine Betriebsvereinbarung brauchen zwei
107 Seiten oder mehrere Seiten. Nur wenn die Willenserklärungen aller
108 Beteiligten inhaltlich übereinstimmend sind, wird dieser Vertrag
109 rechtskräftig sein.

110
111 3. Der Vertragszweck ist es, das Verhältnis des Zivilrechts und der
112 Zivilpflicht aufzuzeigen.

113 Der Vertragsinhalt handelt davon, ein Verhältnis von Forderungen
114 und Verpflichtungen rechtlich herzustellen, zu verändern oder
115 aufzuheben. Der Vertragsabschluss der Beteiligten kann
116 normalerweise eine bestimmte Rechtsfolge bezüglich des Eigentums
117 herbeiführen und auch ein detailliertes Verhältnis der Rechte und der
118 Pflichten zwischen den Beteiligten errichten. Zum Beispiel schließen
119 der Beteiligte A und der Beteiligte B gemäß den Gesetzen einen
120 Vertrag ab. Gemäß ihrer Vereinbarung wird der Beteiligte A dem
121 Beteiligten B eine große Menge von Stahlwaren liefern. Deshalb ist
122 zwischen den Beteiligten A und B ein Verhältnis aus Rechten und
123 Pflichten bezüglich der Stahlwarenqualität, des Stahlwarentyps und

124 des Rechnungsbetrags für die Stahlwaren. vereinbart worden. Wenn
125 der Beteiligte A oder der Beteiligte B den Anspruch auf den
126 Rechnungsbetrag oder die Stahlwaren besitzt, müssen der Beteiligte
127 A und der Beteiligte B die Pflicht der Stahlwarenlieferung
128 beziehungsweise der Bezahlung der Lieferung gleichzeitig erfüllen.
129 Sonst müssen sie die Haftung dafür tragen.

130

131 (II) Vertragsrecht

132

133

134

135

136 RN3. MA JINGLIN: Einführung in Wirtschaftsrecht.

137

SS.90086124. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [11.2005].S97

138 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 293 Seiten und wird in 10 Kapitel*
139 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 7. Kapitel.)*

140

141 Kap 7. Vertragsrecht

142

143 Lehrziel

144

145

146 7.1 Zusammenfassung des Vertrags und Vertragsrechts

147

148 *(Übergangsabschnitt: Einfacher Rückblick auf die Entstehung des*
149 *Vertragsrechts in China seit 1978; allgemeine Darstellung der Bestandteile des*
150 *Vertragsrechts)*

151

152 7.1.1. Vertragsbegriff und seine Einordnung

153

154 (I). Vertragsbegriff

155

156 Der Vertrag ist auch bekannt als ein Kontrakt. Wie die Bestimmung im
157 Artikel 2 des Vertragsrechts zeigt, ist dieser Vertrag eine Vereinbarung, in
158 der die gegenseitig gleichberechtigten Subjekte wie natürliche Personen,
159 juristische Personen und andere Organisationen ein ziviles Rechts- und
160 Pflichtenverhältnis herstellen, ändern oder aufheben. Eine Vereinbarung
161 über ein Identitätsverhältnis wie Ehe, Adoption und Pflegschaft usw.
162 entspricht anderen Rechtsnormen. Aufgrund dieser Bestimmung kann
163 man den Vertrag entsprechend der folgenden Punkten interpretieren:

164

- 165 1. Der Vertrag ist eine Vereinbarung zwischen gleichberechtigten
 166 Subjekten. Diese gleichberechtigten Subjekte sind natürliche
 167 Personen, juristische Personen und andere Organisationen. Wenn
 168 der Status zwischen den beteiligten Subjekten ungleich ist und das
 169 Verhalten beider Seiten mit Anweisen, Befolgen Führen,
 170 Geführt-Werden zu tun hat, dann wird die durch dieses Verhalten
 171 gebildete soziale Beziehung nicht zum Vertragsverhältnis sondern zu
 172 einer anderen sozialen Beziehung gehören wie die Beziehung zur
 173 Regierungsadministration oder internen Unternehmensführung.
 174
- 175 2. Ein Vertrag beruht auf einer Vereinbarung, die zwischen
 176 gleichberechtigten Subjekten abgeschlossen wird und ein ziviles
 177 Verhältnis von Rechten und Pflichten begründet. Ziviles Recht
 178 beinhaltet persönliche Rechte und Güterrechte. Das Güterrecht
 179 beinhaltet dingliche Rechte, Forderungsrechte, Rechte an geistigem
 180 Eigentum. Das Vertragsrecht kann aber nicht alle vertraglichen
 181 Verhältnisse regeln. Auch wenn die Identitätsvereinbarung zu einem
 182 Vertrag gehört, wird sie wegen ihrer Besonderheit von anderen
 183 relationalen Rechten geregelt, das Vertragsrecht kann dies nicht
 184 regeln. D.h. der vom Vertragsrecht geregelte Vertragsbereich ist
 185 kleiner als der Zivilvertragsbereich.
 186
- 187 3. Der Vertrag ist eine Vereinbarung zwischen gleichberechtigten
 188 Subjekten, in der die gleichberechtigten Subjekte ein ziviles Rechte-
 189 und Pflichtenverhältnis herstellen, ändern oder aufheben. Eine
 190 vereinbarungsstiftende Konsultation der Vertragsbeteiligten muss
 191 eine Bedingung sein. Weiterhin geht es um das Ziel, ein ziviles
 192 Rechte- und Pflichtenverhältnis zu erstellen, zu ändern oder
 193 aufzuheben. Es wird eine zivile Rechtswirkung erzeugt. Das
 194 allgemeine Verhalten ohne rechtliche Bedeutung gehört nicht zum
 195 Vertragsbereich, so wie es nicht zum Vertragsverhalten gehört,
 196 jemanden zum Spaziergehen einzuladen.

197

198 7.1.2 Klassifizierung von Verträgen

199

200

201

202

203 **RN4. CHEN CHENGJUN: Das Lehrbuch mit einer Fallsammlung des**204 **Wirtschaftsrechtes.**

205 SS 11909240. Elektonike Bib. SSRead. 4.0. [03.2007.].S54

206 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 207 Seiten und wird in 9 Kapitel*
207 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 3. Kapitel.)*

208

209 **Kap 3 System des Vertragsrechts**

210

211 Lernziel

212

213 **3.1 Zusammenfassung zum Vertragsrecht**

214

215 Vertragsbegriff und seine Einordnung

216

217 1) Vertragsbegriff

218

219 Die Verträge sind im allgemeinen und spezialisierten Sinn definiert. Im
220 allgemeinen Sinn beziehen sich die Verträge auf die Zivilverträge (im
221 zivilrechtlichen Sinn beinhalten sie Forderungsrechtsverträge,
222 Sachenrechtsverträge und Identitätsverträge), Verwaltungsverträge und
223 Arbeitsverträge unter dem Arbeitsrecht usw. Der Vertrag ist ein typisches
224 Zivilrechtsgeschäft. Das Vertragsrecht verwendet den Begriff des
225 Zivilvertrags im engsten Sinn, d.h. den Forderungsrechtsvertrag.

226

227 Daher bezieht sich der Vertragsbegriff in der Regel nur auf den
228 Vertragsbegriff im Vertragsrecht. Der Vertrag ist eine Vereinbarung, in
229 der die gegenseitig gleichberechtigten Subjekte, z.B. natürliche Personen,
230 juristische Personen und andere Organisationen, ein ziviles Rechte- und
231 Pflichtenverhältnis herstellen, ändern oder aufheben. Der Vertrag kann
232 gemäß unterschiedlichen Normen in verschiedene Sorten klassifiziert
233 werden.

234

235 2) Vertragsklassifizierung

236

237

238

239

240 **RN5. HUANG LANGXI: Das Lehrbuch des Wirtschaftsrechtes.**

241 SS11759761. Elektonike Bib. SSRead. 4.0.) [07.2006.]. S.58

242 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 339 Seiten und wird in 15 Kapitel*
243 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 4. Kapitel.)*

244

245 **Kap. 4. Vertrags- und Sozialrecht**

246

247 Lernziel

248 ...

249 4.1 Vertragsrecht

250 4.1.1 Zusammenfassung des Vertrags und Vertragsrechts

251

252 1) Der Begriff und die Eigenschaften des Vertrags

253

254 Vertrag, auch bekannt als Kontrakt, ist eine Vereinbarung, in der die
255 gegenseitig beteiligten Parteien ein Rechte- und Pflichtenverhältnis
256 herstellen, ändern oder aufheben. Laut den Bestimmungen des
257 Vertragsrechts der Volksrepublik China ist der Vertrag eine Vereinbarung,
258 mit der gegenseitig gleichberechtigte Subjekte, z.B. natürliche Personen,
259 juristische Personen und andere Organisationen, ein ziviles Rechte- und
260 Pflichtenverhältnis herstellen, ändern oder aufheben. In der modernen
261 Gesellschaft ist der Vertrag weit verbreitet verwendet worden. Die jährlich
262 abgeschlossenen Verträge Chinas liegen bei ca. 4 Milliarden Stück. In
263 unserem aktuellen gesellschaftlichen Leben ist das Vertragsverhältnis
264 weit verbreitet und tritt jederzeit auf. Vor allem bei wirtschaftlichen
265 Tätigkeiten entstehen die meisten Wirtschaftssubjekte durch die
266 Vertragsform mit der Außenwelt.

267

268 Verträge sind ein rechtliches Instrument, um den sozial-ökonomischen
269 Austausch zu organisieren. Sie schaffen nicht nur die Möglichkeit,
270 Eigentum zu erwerben, sondern enthalten auch die Voraussetzung, dass
271 Menschen Güter und Dienste tauschen können. Dazu müssen folgende
272 Merkmale erfüllt sein:

273

274 1. Der Vertrag ist ein zweiseitiges ziviles Rechtsgeschäft.

275

276 Vertragsschluss und -ausführung werden als ziviles Rechtsgeschäft
277 von zwei Seiten und nicht einseitig herbeigeführt. Am Prozess des
278 Vertragsschlusses müssen die beidseitig Beteiligten teilnehmen und
279 sich in ihren Wünschen einigen, sonst kommt der Vertrag nicht
280 zustande. Ein ziviles Rechtsgeschäft erzeugt ein bestimmtes
281 Rechtsfolgeverhalten, das von den Beteiligten durch die
282 Formulierungen eine bestimmte Bedeutung erfährt und dann dazu
283 führt, dass die Beteiligten bezüglich des Eigentums ein bestimmtes
284 Verhältnis von Rechten und Pflichten herstellen, ändern oder
285 aufheben können. Nach dem Abschluss des Vertrags entsteht das
286 zivile Rechte- und Pflichtenverhältnis zwischen den Beteiligten, die
287 Zivilrechte der Beteiligten werden gesetzlich geschützt. Die
288 Beteiligten müssen aber entsprechend den Vereinbarungen im

289 Vertrag ihre Verpflichtungen erfüllen, die Beteiligten haften für ihre
290 Verpflichtungen.

291

292 2. Der Vertrag beruht auf einem Konsens, den die gegenseitig
293 Beteiligten auf der Grundlage der Gleichheit durch freie
294 Konsultationen erreichen.

295

296 Der Gleichheitsstatus der Beteiligten im Vertrag ist die Prämisse und
297 die Garantie, dass die Beteiligten ihren Willen frei formulieren.
298 Zwischen den Beteiligten gibt es kein Verhältnis wie Führen, Geführt,
299 Anordnen und Befolgen. Es ist verboten, dass ein Beteiligter seinen
300 Willen dem anderen aufzwingt. Ein Bürger oder eine juristische
301 Person muss selbst beurteilen und entscheiden, ob er bzw. sie einen
302 Vertrag abschließen möchte, mit wem ein Vertrag abgeschlossen
303 wird und welche Vertragsinhalte beschlossen werden sollen. Solange
304 der Vertrag nicht gegen das Gesetz und die sozialen und öffentlichen
305 Interessen verstößt, darf dieser Vertrag nicht von anderen
306 Organisationen und Einzelpersonen behindert werden. Auf diese
307 Weise kann realisiert werden, dass die Beteiligten des Vertrags mit
308 ihrem wirklichen Willen eine Vereinbarung treffen.

309

310 Der Vertrag führt zu einer bestimmten Rechtsfolge.

311

312 Der Vertrag ist eine Vereinbarung, in der die beidseitig Beteiligten ein
313 Verhältnis zwischen ihren gegenseitigen Forderungen und
314 Verpflichtungen herstellen, ändern oder aufheben. Sobald der Vertrag
315 abgeschlossen ist, kommt es normalerweise zu einer bestimmten
316 Rechtsfolge. In dieser Rechtsfolge spielen das Eigentum und die
317 Zahlungsverpflichtung eine Rolle.

318

319 2) Einordnung des Vertrags

320

321

322

323 **RN6. ZHOU JIHAI: Der Überblick des Wirtschaftsrechts.**

324 SS 11751803. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2006.].S.233

325 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 338 Seiten und wird in 21 Kapitel*
326 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 17. Kapitel.)*

327

328 **Kap.17 System des Vertragsrechts**

329

330 Schwerpunkte und Lehrziele dieses Kapitels

331 ...

332 17.1 Zusammenfassung des Vertragsrechts

333 17.1.1 Begriff und Rechtsmerkmale des Vertrags

334

335 **1) Vertragsbegriff**

336

337 Das Vertragssystem ist ein sehr altes Rechtssystem, das seit dem
338 Entstehung des Staates in der menschlichen Gesellschaft besteht. Es ist
339 ein Produkt aus der Entwicklung der Warenwirtschaft. Unter der
340 Bedingung der Warenwirtschaft kann jedes persönliche Eigentum oder
341 jede persönliche Dienstleistung seinen Wert nur durch Austausch
342 realisieren. Der Vertrag ist eine rechtliche Form, um das Realisieren des
343 Austausches zu gewährleisten.

344

345 Der Vertragsbegriff wird in einem allgemeinen und einem speziellen Sinn
346 definiert. Der Vertrag im allgemeinen Sinn ist eine Vereinbarung, die ein
347 Rechte- und Pflichtenverhältnis bestimmt. Neben den Verträgen in der
348 Zivilsache, gibt es noch Verwaltungsverträge im Verwaltungsrecht,
349 Arbeitsverträge im Arbeitsrecht, Staatsverträge im Völkerrecht und
350 andere Vereinbarungen. Im speziellen Sinn ist der Vertrag eine
351 Vereinbarung, in der die gegenseitig beteiligten Parteien das Rechts- und
352 Pflichtenverhältnis erstellen, ändern und aufheben. Das Vertragsrecht
353 der Volksrepublik China verwendet den Vertragsbegriff im spezialisierten
354 Sinn.

355

356 Im Artikel 2 des Vertragsrechts der Volksrepublik China gibt es eine
357 Bestimmung: Der Vertrag ist eine Vereinbarung, in der die
358 gleichberechtigten Subjekte wie natürliche Personen, juristische
359 Personen und andere Organisationen zivile Rechte- und
360 Pflichtenverhältnisse zwischen einander erstellen, ändern und aufheben.
361 Die Vereinbarung über Identitätsverhältnisse wie Ehe, Adoption und
362 Pflegschaft usw. entspricht anderen Rechtsnormen.

363

364 2) Rechtsmerkmale des Vertrags

365

366

367

368 **RN7. JI ZAIXIA: Der Überblick des Wirtschaftsrechts und des**
 369 **Handelsrechts.**

370 SS11693297. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005.].S.206

371 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 303 Seiten und wird in 20 Kapitel*
 372 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 16. Kapitel.)*

373

374 Kap. 16. Vertragsrecht

375

376 16.1 Zusammenfassung des Vertragsrechts

377

378 1) Der Begriff des Vertrags

379

380 Vertrag, auch bekannt als der Kontrakt, ist eine Vereinbarung, in der die
 381 beteiligten Parteien das Rechte- und Pflichtenverhältnis festlegen, um ein
 382 bestimmtes Ziel zu erreichen. Wie in Artikel 2 des Vertragsrechts der
 383 Volksrepublik China ausgeführt wird, ist der Vertrag eine Vereinbarung,
 384 mit der gegenseitig gleichberechtigten Subjekte, z.B. natürliche Personen,
 385 juristische Personen und andere Organisationen, ein ziviles Rechte- und
 386 Pflichtenverhältnis herstellen, ändern oder aufheben.

387

388 Die Vereinbarung über Identitätsverhältnisse wie Ehe, Adoption und
 389 Pflegschaft usw. wird nicht als Vertrag angesehen, deswegen eignet sie
 390 sich nicht für das Vertragsrecht.

391

392 2) Merkmalen des Vertrags

393

394 3) Einordnung des Vertrags

395 ...

396

397

398 **RN8. LONG YUZHONG: Die Grundlagen des Wirtschaftsrecht.**

399 SS.9090058. Elektronische Bib. SSRead. 4.0. [08.2005].S.63

400 *(Anmerkung: Dies Buch umfasst insgesamt 207 Seiten und wird in 15 Kapitel*
 401 *gegliedert. Die folgenden ausgewählten Texte stammen aus dem 5. Kapitel.)*

402

403 **Kap. 5. Vertragsrecht**

404

405 Lernziel

406 ...

407 Schwerpunkte

408

409 Lerninhalte

410

411 5.1 Zusammenfassung des Vertragsrechts

412

413 1) Der Begriff und die Eigenschaften des Vertrags

414

415 Vertrag, auch bekannt als Kontrakt, ist eine Vereinbarung, in der die
416 beteiligten Parteien ein Rechte- und Pflichtenverhältnis herstellen,
417 verändern oder aufheben. Im Artikel 2 des Vertragsrechts der
418 Volksrepublik China gibt es eine Bestimmung: „Der Vertrag ist eine
419 Vereinbarung, mit der die gegenseitig gleichberechtigten Subjekte wie
420 natürliche Personen, juristische Personen und andere Organisationen
421 das zivile Rechte- und Pflichtenverhältnis zwischen ihnen herstellen,
422 verändern oder aufheben. Die Vereinbarung über ein Identitätsverhältnis
423 wie Ehe, Adoption und Pflegschaft usw. entspricht anderen
424 Rechtsnormen.“ Deswegen kann der im Vertragsrecht bezeichnete
425 Vertrag nicht alle Vertragsverhältnisse regeln. Für den im Vertragsrecht
426 bezeichneten Vertrag gibt es folgende Rechtsmerkmale:

427

428 1. Ein Vertrag ist eine Vereinbarung zwischen den Beteiligten. Die
429 Vereinbarung bedeutet, dass zwei oder mehr Beteiligte über einen
430 Gegenstand einen Konsens erreichen. Die beidseitig Beteiligten
431 müssen eine übereinstimmende Willenserklärung abgeben, um
432 einen Vertrag abzuschließen.

433

434 2. Ein Vertrag ist eine Vereinbarung zwischen gleichberechtigten
435 Subjekten. Ein Vertrag ist eine Form, den Willen detailliert
436 aufzeigend zu formulieren. Er muss den echten Willen der
437 Beteiligten widerspiegeln. Ein Beteiligter darf nicht mittels des
438 Verwaltungsrechtes, der Wirtschaftskraft usw. seine Willen einem
439 anderem auferlegen. Der Status der Beteiligten sollte im Vertrag
440 gleich sein.

441

442 3. Der Bereich, aus dem die Subjekte von Verträgen stammen, ist
443 weit gefasst. Natürliche Personen, juristische Personen und
444 andere Organisationen werden zu Beteiligten. Natürliche
445 Personen sind chinesische Bürger, Ausländer und Staatenlose.
446 Juristische Personen umfassen die Körperschaft von
447 Unternehmens und die Körperschaft von Nicht-Unternehmen.
448 Körperschaften von Nicht-Unternehmens enthalten die
449 Körperschaften von Institutionen, Behörden oder sozialen
450 Gruppen. Andere Organisationen resultieren aus speziellen

451 Gesetzen oder politischen Bedürfnissen. Es sind Organisationen
452 mit einer bestimmten Organisationsstruktur und Eigentum, aber
453 ohne Rechtspersönlichkeit, z.B. Partnerschaftsbetriebe,
454 Einmannbetriebe, Zweigorganisationen der Körperschaft von
455 Unternehmen, Einmangewerbe, dörfliche
456 Auftragsübernahmebetriebe usw.

457

458 4. Der Vertragsinhalt ist ein auf einen bestimmten Rahmen
459 begrenztes ziviles Rechte- und Pflichtenverhältnis. Diese
460 Charaktermerkmale umfassen zwei Bedeutungen: Erstens kann
461 Vertragsrecht nur regeln, dass die Beteiligten das zivile Rechte-
462 und Pflichtenverhältnis erstellen, verändern, aufheben. Zweitens
463 kann das Vertragsrecht nicht alle solche Vereinbarungen, die sich
464 auf die zivilen Rechts- und Pflichtenverhältnisse beziehen, regeln.

465

466

467 2) Einordnung des Vertragsrechts

9.6 Anhang 6 Text1 Unfall

Ein Beispiel angesichts der Bildung des wirtschaftlichen Begriffs „Organisation“ unter dem Aspekt der Eigenmodellierung und didaktische Analyse

Es geht darum herauszufinden, was der Ausdruck Organisation bedeutet, wo Organisation beginnt, was sie alles umfasst. Zwei Texte sollen dazu anregen, sich darüber klar zu werden.

Text 1: Unfall

Montag morgen, kurz nach den 7 Uhr-Nachrichten: „Schwerer Auffahrunfall auf der A7 Kassel Richtung Fulda im Bereich zwischen Kasseler Kreuz und Guxhagen. Ein Transporter fuhr auf einen voranfahrenden Pkw auf. Die beiden Insassen des Transporters sowie der Pkw-Fahrer sind sehr schwer verletzt. Bedingt durch den Unfall, 7 km Stau auf der A7 Kassel Richtung Fulda“ Diese oder ähnliche Nachrichten hört man immer wieder im Radio. Doch fragen wir uns: Was ist passiert?

Ein Mercedes Sprinter mit zwei Monteuren ist spät unterwegs, muss dringend zum Kunden. Da der Fahrer etwas übermüdet ist, fährt er bei einer Unachtsamkeit ungebremst auf einen PKW vor ihm auf. Er und die Person auf dem Beifahrersitz werden schwer verletzt, die Person im PKW ebenfalls. Schnell kommt der Verkehr auf der Autobahn zum Erliegen. Die Personen aus den nachfolgenden Autos steigen aus, schauen was passiert ist.

Einer geht zu den Verletzten und erkundigt er sich nach deren Befinden. Ein Anderer rennt zu seinem Auto und holt den Erste Hilfe Kasten. Mit dem Verbandsmaterial werden die Verletzten provisorisch versorgt.

Ein Weiterer fängt an, die Unfallstelle abzusichern. Er geht an seinen Wagen, holt sein Warndreieck heraus und stellt es in der vorgeschriebenen Entfernung auf.

Wieder eine andere Person schnappt sich ihr Handy und ruft den Rettungsdienst an. Sie schildert dem Rettungsdienst, was sich gerade auf der Autobahn ereignet hat.

Bis zum Eintreffen des Notarztes betreuen die „Ersthelfer“ die Unfallopfer.

Erklärung

"Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation selbständig und ohne unerlaubte Hilfe angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder unveröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Kein Teil dieser Arbeit ist in einem anderen Promotions- oder Habilitationsverfahren verwendet worden."

Kassel im Dezember 2008

(Shi Huili)