



Nr. 8: Fallstudienarbeit in der Ökonomischen Bildung

Fallstudienarbeit in der Ökonomischen Bildung

Andreas Liening

Carsten Paprotny

Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung

Diskussionsbeitrag Nr. 8

Dezember 2005

Liening, Andreas; Paprotny, Carsten:
Fallstudienarbeit in der Ökonomischen Bildung

In: Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung
Diskussionsbeitrag Nr. 8. Dezember 2005
Dortmund 2005

ISSN 1613-6381

Zusammenfassung – Abstract

Ausgehend von der empirisch gut bestätigten Beobachtung, dass ökonomische Grundkenntnisse in den letzten Jahren zu einer wichtigen Querschnittqualifikation in einer Vielzahl von Berufsfeldern wurden, und didaktisch-methodischen Grundfragen wird die Fallstudie als eine traditionelle, aber dennoch höchst effiziente methodische Großform mit einer Vielzahl an Handlungs-, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten vorgestellt, Anforderungen und Voraussetzungen für ihren Einsatz diskutiert und mit einem Ausblick auf den Medieneinsatz mit einem Fokus auf Computer- und Netzwerktechnologien geschlossen.

Schlüsselwörter – Keywords

Fallstudie, Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft



Universität Dortmund
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre
Telefon +49 (0)231-755-5260
Telefax +49 (0)231-755-2813
<http://www.wiso.uni-dortmund.de/wd/>

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	III
Tabellenverzeichnis	III
1 Hintergrund und Problemstellung	1
1.1 Zur Bedeutung ökonomischer Inhalte	1
1.2 Didaktisch-methodische Grundfragen	2
2 Zur Fallstudienmethode	5
2.1 Kennzeichen, Grundvarianten und Verlaufsstruktur der Fallstudie	5
2.2 Voraussetzungen und Anforderungen der Fallstudie	8
2.3 Fallstudienarbeit und Medieneinsatz	10
3 Zusammenfassender Rück- und Ausblick	13
Quellenverzeichnis	14

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Grundvarianten der Fallstudienmethode	5
Tab. 2: Wirtschaftsdidaktische Anforderungen an Fallstudien	9

1 Hintergrund und Problemstellung

1.1 Zur Bedeutung ökonomischer Inhalte

Unsere moderne Gesellschaft ist durch eine weitgehende Ökonomisierung aller Lebensbereiche gekennzeichnet, so dass ein grundlegendes Verständnis ökonomischer Zusammenhänge für nahezu alle Berufsgruppen eine zentrale Voraussetzung für die berufliche Entwicklung geworden ist. Dennoch sind in der Praxis häufig gravierende Defizite im Hinblick auf ökonomische Denk- und Handlungsweisen sowie auf die Anwendung ökonomischer Kulturtechniken zu beobachten.¹

Als ein zentrales Element unserer modernen Gesellschaft gilt die Globalisierung – also eines jener "buzzwords", die derzeit für vielerlei Argumentationen und Begründungen in der (populär-) wissenschaftlichen Literatur erhalten müssen und daher mitunter auch an Kontur und Schärfe verlieren. Gleichwohl lässt sich aus einer ökonomischen Perspektive sehr wohl ein Zusammenwachsen der Welt beobachten, das sich nicht nur in nachhaltigen Wirtschaftsverflechtungen auf unterschiedlicher Ebene äußert, sondern sich auch in transnationalen Interdependenzen kultureller, politischer und ökologischer Art niederschlägt. Sowohl die globale Wirtschafts- und Finanzwelt als auch die vielfältigen Strukturwandlungen auf europäischer Ebene – Folge der europaweiten Harmonisierung, Deregulierung und Binnenmarktpolitik – implizieren nicht nur eine Dynamisierung der Unternehmensumfelder für die sogenannten "global player", sondern lassen auch in zunehmendem Maße die Wettbewerbssituation von kleineren und mittleren Unternehmen nicht unberührt. Ähnliche Tendenzen lassen sich aber auch für Non-Profit-Organisationen im Kultur-, Freizeit-, Gesundheits- und nicht zuletzt auch im Bildungswesen festhalten. Angesichts knapper werdender, öffentlicher Haushalte entsteht hier ein neues Leistungs- und Kostenbewusstsein, so dass in der Konsequenz auch in einer Vielzahl öffentlicher Einrichtungen abseits der Wirtschaftswelt im engeren Sinne eine verstärkte marktwirtschaftliche Ausrichtung und die Führung bzw. neudeutsch das "Management" unter ökonomischen Gesichtspunkten zu beobachten ist.

Man führe sich in diesem Zusammenhang stellvertretend die Modellversuche "Selbstständige Schule"² und "Hochschulprofile 2010"³ des Landes Nordrhein-Westfalen vor Augen, die wichtige Kompetenzen in die Eigenverantwortung der jeweiligen Bildungsinstitutionen delegieren. Erinnerung sei auch an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von gesetzlichen Krankenversicherungen, öffentlichen Verwaltungen usw., die bislang kameralistisch gearbeitet haben, sich aber derzeit verstärkt betriebswirtschaftlichen Prob-

¹ Vgl. A. Liening (2004): Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung, S. 1 f.

² Vgl. URL-Selbstständige-Schule.

³ Vgl. URL-Hochschulprofile.

lemstellungen stellen müssen, ohne zu wissen, welchen Beitrag die Wirtschaftswissenschaft und ihre marktwirtschaftlichen Konzepte zur Lösung ihrer Probleme überhaupt leisten können. Obgleich sich diese Liste weiter fortsetzen ließe, mögen diese Hinweise ausreichen, um die Notwendigkeit eines grundlegenden Verständnisses für ökonomische Zusammenhänge und die Fähigkeit, diese im beruflichen Alltag flexibel einzusetzen, für alle Mitarbeiter in privatwirtschaftlichen und öffentlichen Einrichtungen zu unterstreichen.

Die Etablierung interdisziplinärer Studiengänge wie z. B. Wirtschaftsinformatik oder wirtschaftswissenschaftlicher Zusatzstudiengänge z. B. für Ingenieure oder Naturwissenschaftler zeigt, dass in der Hochschullehre durchaus versucht wird, ursprüngliche Fachgrenzen (und -denken) zu überwinden und Interdisziplinarität zu institutionalisieren. Während die Integration ökonomischer Grundlagen in die Curricula akademischer Erstqualifikationen, wie sie im Rahmen der Umstellung auf die gestuften Studienabschlüsse zu beobachten ist, den gesellschaftlichen Notwendigkeiten Rechnung trägt, finden sich ökonomische Inhalte an allgemeinbildenden Schulen bislang nur rudimentär verankert (z. B. als Teil des Integrationsfaches Sozialwissenschaft). Dieser Umstand wird jedoch einer zeitgemäßen Vorbereitung der beruflichen Laufbahn in keiner Weise gerecht, da in nahezu allen Berufsgruppen Wirtschaftskenntnisse als wichtige Querschnittsqualifikation erforderlich sind. Aber auch der Bedarf an ökonomischer Weiterbildung im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung ist immens, ohne dass vielfach adäquate, d. h. zielgruppenkonforme Konzepte zur Verfügung stehen.

Diese Zielgruppen zu erreichen, ist ein wichtiges und notwendiges Unterfangen für die Fachleute der Ökonomischen Bildung. Denn letztendlich müssen alle Bürgerinnen und Bürger wirtschaftlich entscheiden und handeln, um Leistungen und Kosten, aber auch Chancen und Risiken gegeneinander abzuwägen.

1.2 Didaktisch-methodische Grundfragen

In Anbetracht der obigen Überlegungen wird kaum jemand bestreiten, dass ein ökonomisches Grundverständnis nicht nur einen wichtigen Bestandteil der Allgemeinbildung ausmacht, sondern auch für eine adäquate Vorbereitung und Ergänzung der beruflichen Laufbahn in allen Fachrichtungen unabdingbar erforderlich ist.⁴ An die Stelle der Frage, ob ökonomische Bildung grundsätzlich als ein Bestandteil der Allgemeinbildung aufzu-

⁴ Vgl. A. Liening (2004): Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung, S. 1 f; G. Dieckheuer (1999): Ökonomische Bildung als Aufgabe der Universität, S. 6.

fassen ist, tritt daher zunehmend die Frage, welche ökonomischen Inhalte wie zu vermitteln sind.⁵

In der bildungspolitischen Diskussion um Ziele in der beruflichen Aus- und Weiterbildung gilt die *berufliche Handlungskompetenz* als zentraler Leitbegriff, unter dem die Fähigkeit und Bereitschaft eines Menschen verstanden wird, in beruflichen Situationen sachgerecht, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung zu handeln.⁶ Für eine begriffliche Konkretisierung und Schwerpunktsetzung finden sich in der Literatur unterschiedliche Ausdifferenzierungen dieses Leitbegriffs. Als allgemein anerkannt gilt hier vor allem die aus der Qualifikationsforschung bekannte Trias aus Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen. Auf Methodenebene korrespondiert die Diskussion um die Ausbildung beruflicher Handlungskompetenz mit dem Bestreben, das Lernen in der betriebswirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung anschaulicher, aktivierender und vor allem transferwirksamer zu gestalten.⁷

In seiner handlungstheoretischen Grundlegung von Lernprozessen hat AEBLI dem Lehrenden in das Stammbuch geschrieben, dass sich das Denken aus dem Handeln heraus entwickelt bzw. durch Handlungsprobleme angestoßen wird.⁸ Damit hat er grundsätzlich jene Gestaltungskriterien vorgezeichnet, die unter der Leitlinie des gemäßigten Konstruktivismus als pragmatischer Synthese unterschiedlicher Auffassungen von Lernen und Lehren die wissenschaftliche Diskussion derzeit beherrschen: Authentizität, Multiperspektivität und Sozialität von Lernprozessen.⁹ Auf dieser Grundlage haben KAISER & KAMINSKI die für die Wirtschaftslehre relevanten methodischen Großformen aufgearbeitet und mit Hilfe von Beispielen dargestellt.¹⁰ Die Fallstudienmethode erscheint in besonderem Maße dafür geeignet, der Idee eines gemäßigten Konstruktivismus gerecht zu werden und seine Anregungen in der Bildungspraxis fruchtbaren umzusetzen, da sie die Diskussion praktischer Fälle aus dem Wirtschaftsleben in den Mittelpunkt von Lernprozessen stellt. Die Auseinandersetzung mit praktischen und idealiter realistischen Fällen aus dem "richtigen" Wirtschaftsalltag sind aber ohne die aktive und selbstständige Beteiligung des Lernenden unmöglich, die aber wiederum Grundvoraussetzung für den transferwirksamen Aufbau flexibler Handlungskompetenzen ist. So zählt die Fallstudie neben dem Rollen- und Planspiel zu denjenigen Unterrichtsmetho-

⁵ Vgl. H. J. Schlösser (2001): *Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft*.

⁶ Vgl. H.-J. Albers (1995a): *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung*, S. 4 f; K.-P. Kruber (1995): *Wirtschaftspolitisches Denken lernen an und in Modellen*, S. 99 ff.

⁷ Vgl. D. Euler (1999): *Multimediale und telekommunikativer Lernumgebungen zwischen Potentialität und Aktualität*, S. 99.

⁸ Vgl. H. Aebli (1980): *Denken: Das Ordnen des Tuns*, S. 26.

⁹ Vgl. Schnurer, Stark & Mandl (2003): *Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur*, S. 147 ff.

¹⁰ Vgl. F.-J. Kaiser & H. Kaminski (1999): *Methodik des Ökonomie-Unterrichts*.

den, die die Entwicklung von Entscheidungsfähigkeit durch reflexive und entscheidungsorientierte Lern- und Handlungssituationen begünstigen.¹¹

Obgleich die polarisierende Diskussion zwischen Vertretern der instruktiven (d. h. lehrerzentrierten, fremdgesteuerten) und der konstruktiven (d. h. lernerzentrierten, selbstgesteuerten) Unterrichtsansätzen überwunden scheint, konstatiert DUBS, dass der unterrichtliche Alltag in Schule, Berufsbildung und Hochschule von dieser Kontroverse jedoch bis auf wenige Ausnahmen kaum beeinflusst wird.¹² Die vorliegenden Überlegungen zur Fallstudienarbeit in der ökonomischen Bildung verstehen sich daher als Hilfestellung und Orientierungspunkt bei Frage, wie ausgewählte fachwissenschaftliche Inhaltsbereiche in anschaulicher und motivierender Form und mit Hilfe der Fallstudienmethode aufbereitet werden können. Daraus kann ggf. ein Impuls für eine offene und innovative Lehre in der Bildungspraxis resultieren.

¹¹ Vgl. F.-J. Kaiser & F. Brettschneider (2002): Fallstudie, S. 130.

¹² Vgl. R. Dubs (2004): Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze.

2 Zur Fallstudienmethode

2.1 Kennzeichen, Grundvarianten und Verlaufsstruktur der Fallstudie

Die Fallstudie bietet die Möglichkeit für eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung unter dem Regulativ des selbstgesteuerten Lernens. Angenommen wird grundsätzlich eine exemplarische Situation, die weitgehend der Realität entspricht und ein wirtschaftliches Problem enthält, das in der überwiegenden Mehrzahl der Fallstudien durch die Lernenden zunächst selbstständig zu finden und zu definieren ist. Bei der Lösung des Problems bieten sich dann durchaus mehrere Lösungsalternativen an, und für die Lernenden besteht die Aufgabe darin, in Gruppenarbeit eine möglichst sinnvolle Entscheidung zu treffen und zu begründen.

Variante	Kurzbeschreibung
Case-Study-Method	Die klassische Form der Fallstudie, bei der der Schwerpunkt auf der Analyse von nicht unmittelbar sichtbaren Problemen liegt. In den zugrunde liegenden Situationsbeschreibungen werden häufig sehr umfangreiche Fälle dargestellt, die die erforderlichen Informationen für die Problemanalyse, Problemsynthese und Entscheidungsfindung bündeln und bereitstellen.
Case-Problem-Method	Ähnlicher Aufbau wie die Case-Study-Method mit dem Unterschied, dass die Problemstellung nicht gefunden werden muss, sondern vorgegeben wird. Mit Hilfe der bereitgestellten Informationen werden Lösungsvarianten für die vorgegebene Problemstellung ermittelt und eine Entscheidung getroffen.
Case-Incident-Method	Hierbei handelt es sich um eine sehr zeitaufwändige, aber sehr praxisnahe Variante der Fallstudie, bei der der Fall nur lückenhaft dargestellt wird und die Situationsbeschreibung nicht alle erforderlichen Informationen für die Problemlösung bereithält. Im Vordergrund steht daher die selbstständige Informationsrecherche für die Unterstützung des Entscheidungsprozesses.
Stated-Problem-Method	Im Unterschied zu den vorgenannten Varianten der Fallstudie sind keine Probleme und Lösungen zu definieren. Problemstellung, relevante Informationen und Problemlösung werden vorgegeben und zur Diskussion gestellt. Durch die sorgfältige Darstellung sowohl von Ablauf als auch Struktur der Entscheidungssituation sollen die Lernenden einen möglichst realistischen Eindruck darüber erhalten und dazu angeregt werden, die getroffene Entscheidung zu kritisieren und/oder alternative Lösungsprojektionen aufzuzeigen.

Tab. 1: Grundvarianten der Fallstudienmethode

In der Exemplarität eines Falls konturiert sich die Tatsache, dass sich die Fallstudienmethode weniger für eine wissenschaftssystematische bzw. -chronologische Wissensvermittlung eignet, sondern aufgrund ihrer originären Besonderheit primär auf die Anwendung von fachwissenschaftlichen Inhalten und auf die Ausbildung fachübergreifender Kompetenzen fokussiert. In der Literatur wird daher die Auffassung vertreten, dass die Fallstudie aufbauend auf einem grundlegenden Basiswissen gewissermaßen als Abrundung einer traditionellen Wissensvermittlung erst in einer fortgeschrittenen Phase des

Wissenserwerbs zum Einsatz kommen sollte.¹³ Demgegenüber kann die Fallstudie aber durchaus auch als Ankerpunkt des Lernprozesses bzw. als Lernanker¹⁴ fungieren und eine Lernsituation mit einer problemhaltigen, authentischen und motivierenden Ausgangssituation schaffen, die den Lernenden idealtypisch dazu motivieren, relevante Sachzusammenhänge selbstständig zu erforschen und dabei herauszufinden, welche noch fehlenden Kenntnisse zu erwerben sind, sowie die bestehenden Wissenslücken schließlich eigenverantwortlich zu schließen.

Die ersten Realisierungsversuche der Fallstudie lassen sich auf den Anfang des 20. Jahrhunderts zurückdatieren und finden sich an der Harvard Business School in Boston, an der seitdem die Diskussion praktischer Fälle angeregt durch die Kasuistik der Juristen im Rahmen der Ausbildung künftiger Wirtschaftswissenschaftler breiter Raum eingeräumt wird.¹⁵ Seitdem steht die Diskussion praktischer Fälle aus dem Wirtschaftsleben im ihrem Zentrum und zielt zum einen auf eine praxisnahe, authentische und anwendungsorientierte Unterrichtsgestaltung, die sich von ihren häufig als "Trockenkurs" empfundenen Pendant des Frontalunterrichts abhebt. Zum anderen sollen die Lernenden zur selbstständigen Entscheidungs-, Beurteilungs- und Handlungskompetenz ermutigt und geführt werden, indem jene in der beruflichen Praxis unmissverständlich eingeforderten Fähigkeiten gefordert und gefördert werden.

In der Literatur werden im Allgemeinen drei Kernbereiche unterschieden, die bei der Abwicklung eines praktischen Falles eine wichtige Bedeutung haben. Dazu zählen die

- Für die Bearbeitung relevante Informationen und ihre Recherche,
- Analyse des Kernproblems, dessen Lösung im Vordergrund der Fallstudie steht sowie
- Problemlösung durch Entwicklung und Bewertung unterschiedlicher Lösungsalternativen und die begründete Entscheidung für eine dieser Alternativen.

Diese Kernbereiche stellen gewissermaßen die Grundbausteine einer Fallstudie dar, die in Abhängigkeit von den jeweils verfolgten Zielen und den zu vermittelnden Inhalten mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bei der Fallstudienentwicklung Berücksichtigung finden (können), so dass als Folge im deutschsprachigen Raum eine gewisse begriffliche Unschärfe bzw. Unverbindlichkeit entstand. Letztere lassen sich im Rückgriff auf die aus dem Amerikanischen stammenden Bezeichnungen entschärfen, die je nach-

¹³ Vgl. H. Speth (2002): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts, S. 402.

¹⁴ Vgl. ausführlicher zur Idee des Lernankerns Bransford et al. (1990): Anchored Instruction.

¹⁵ Vgl. G. Schiller (2001): Didaktik der Ökonomie, S. 174; B. O. Weitz (2000): Fallstudienarbeit in der ökonomischen Bildung, S. 5.

dem, wo in diesen drei Kernbereichen während der Fallstudienentwicklung der Schwerpunkt gesetzt wird, unterschiedliche Varianten der Fallstudienmethode unterscheiden. Diese Grundvarianten der Fallstudienmethode sind in Tab. 1 als Überblick zusammengestellt.

Die Grundstruktur der Fallstudie beruht darauf, dass die Lernenden mit einem Fall aus der echten Wirtschaftswelt konfrontiert werden und diesen diskutieren, für die gefundene Problemstellung nach alternativen Lösungsmöglichkeiten suchen, eine Entscheidung treffen und begründen und schließlich mit der in der Realität getroffenen Entscheidung vergleichen.¹⁶ Dieser Prozessablauf trägt zum einen der Tatsache Rechnung, dass die Wirtschaftswissenschaft keine "exakte" Wissenschaft – im Sinne der Naturwissenschaften – darstellt und nur in seltenen Fällen eine eindeutig richtige oder falsche Lösung bzw. Entscheidung existiert. Aufgrund dessen fördert die Fallstudienbearbeitung zum anderen die intellektuelle Flexibilität des Lernenden, da seine Entscheidungsfähigkeit, Entschlusskraft und Urteilsvermögen in einem realen bzw. realitätsnahen Kontext gefordert wird.¹⁷ Während der Fallbearbeitungen durchlaufen die Lernenden einen Entscheidungs- und Problemlösungsprozess, der sich idealtypisch in sechs Phasen gliedern lässt.

1. In der *Konfrontationsphase* wird den Lernenden die Ausgangssituation des wirtschaftlichen Problems geschildert. Traditionell dominieren hierbei herkömmliche Situationsbeschreibungen in Textform, die um Tabellen, Schaubilder, Karikaturen usw. ergänzt werden.
2. Zu Beginn der *Informationsphase* werden Arbeitsgruppen gebildet. Die Situationsbeschreibung sowie ergänzende Informationen werden in den Gruppen analysiert, um zum einen die dargelegte Problemsituation zu bewerten und zum anderen die Voraussetzung für eine fundierte Entscheidung zu schaffen.
3. In der *Explorationsphase* versuchen die Lernenden in ihren Gruppen, das zur Verfügung gestellte Informationsmaterial und ggf. die Ergebnisse weiterer Recherchetätigkeiten zu systematisieren, auszuwerten und zu synthetisieren, um Lösungskalküle für die Bewertung der Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lösungsalternativen aufzeigen und eine Beurteilung vornehmen zu können.
4. Das Ende der Explorationsphase markiert die *Resolutionsphase*, in der die Teilnehmer eine Entscheidung treffen und begründen.

¹⁶ Vgl. F.-J. Kaiser & F. Brettschneider (2002): Fallstudie, S. 130 f.

¹⁷ Vgl. H. Speth (2002): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts, S. 401.

5. Je nach Grundvariante kann die Fallstudie auch eine *Disputationsphase* beinhalten: Sofern die Gruppen zu unterschiedlichen Ergebnissen bzw. Entscheidungen gekommen sind, können die Gruppen ihre Lösungen im Plenum präsentieren und verteidigen. Abgerundet werden kann die Diskussion um die Zusammenführung der einzelnen Sichtweisen bzw. durch die Herbeiführung einer endgültigen Entscheidung.
6. Sofern eine in der Realität getroffene Entscheidung vorhanden und zugänglich ist, kann optional die *Kollationsphase* am Ende der Fallstudienbearbeitung stehen, indem die Originallösung vorgestellt und mit den Gruppenlösungen verglichen wird.

In diesem Phasenmodell konturiert sich jedoch der idealtypische Ablauf einer Fallstudie, der aber nicht notwendigerweise jeder Fallstudie zugrunde liegen muss. Mit Blick auf die in Tab. 1 dargestellten Grundvarianten müssen die Phasen beispielsweise nicht in der aufgeführten Reihenfolge ablaufen. Darüber hinaus können einige Phasen besonders kurz oder sehr ausführlich bearbeitet oder sogar übersprungen werden.

2.2 Voraussetzungen und Anforderungen der Fallstudie

Grundsätzlich gilt die Fallstudie neben Rollen- und Planspiel als eine der Hochformen handlungsorientierten Unterrichts. Daher lassen sich aus den Grundannahmen der handlungsorientierten Didaktik gleichzeitig auch die Anforderungen an die Gestaltung von Fallstudien ableiten. Der handlungsorientierten Didaktik liegt zunächst die Grundüberlegung zugrunde, dass für die aktive Bewältigung von (beruflichen) Lebenssituationen die oben angeführte, berufliche Handlungskompetenz erforderlich ist.¹⁸ Für die Realisierung dieser wichtigen Zielkategorie ökonomischer Bildung muss auch der Lernprozess selbst auf jene Bewältigung von Lebens- und Handlungssituationen ausgerichtet sein. Aufgrund dessen kann der Lernende nicht Wissensempfänger sein, der am Ende eines wie auch immer gestalteten "Wissenstransports" den vermittelten Wissensausschnitt in genau derselben Form besitzt wie der Lehrende. Der Lernende steht vielmehr selbst im Mittelpunkt des Lernprozesses und muss sich im Kontext der Fallstudie aktiv und eigenverantwortlich in den Problemlösungsprozess einbringen.

Aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive ist hierbei aber die Aneignung eines mehr oder minder zufälligen, bruchstückhaften bzw. kasuistischen Wissens zu vermeiden. Im Gegenteil muss der Lernende mit der Bearbeitung eines Einzelfalls zu verallgemeinerungsfähigen Aussagen gelangen (können), so dass über die Fallstudienbearbeitung hinaus

¹⁸ Für eine differenzierte Betrachtung und Diskussion der Handlungsorientierung im Kontext der ökonomischen Bildung vgl. stellvertretend die Einzelbeiträge in Albers (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung.

ein Transfer der erworbenen Kompetenzen auf (ähnlich strukturierte) Problemsituationen der beruflichen Praxis möglich wird. Darin kommt zum Ausdruck, dass der Lernerfolg weniger durch "Anhäufung von Wissen" definiert wird, sondern vielmehr durch den absolvierten Prozess des Lernens selbst und die damit idealiter verbundene Entwicklung flexibler Kompetenzen, die dem Lernenden den "Schlüssel" für die Bewältigung der sich im Laufe des Berufslebens durchaus wandelnden Anforderungen liefern. Aus diesen Überlegungen ergeben sich die Anforderungen aus Tab. 2, denen eine Fallstudie genügen sollte.

Anforderungen
1. Der Fall sollte lebens- und wirklichkeitsnah und so gefasst sein, dass ein unmittelbarer Bezug zu den bisherigen Erfahrungen und Erlebnissen sowie künftigen Lebenssituationen der Lernenden hergestellt werden kann.
2. Der Fall sollte eine Interpretation aus der Sicht der Teilnehmerrolle eröffnen.
3. Der Fall sollte problem- und konflikthaltig sein.
4. Der Fall sollte überschaubar und unter den zeitlichen Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden lösbar sein.
5. Der Fall sollte mehrere Lösungsmöglichkeiten zulassen.

Quelle: KAISER & KAMINSKI (1999, 152)

Tab. 2: Wirtschaftsdidaktische Anforderungen an Fallstudien

Aufbauend auf diesen Grundannahmen und Anforderungen haben sich in der Literatur lernobjekt- und lernsubjektbezogene Bewertungskriterien für Fallstudien etabliert.¹⁹ Die Kriterien situative und wissenschaftliche Repräsentation zielen dabei auf das Lernobjekt und die subjektive Bedeutsamkeit und Adäquanz hingegen auf das Lernsubjekt:

- Lernobjektbezogene Kriterien:

Das Kriterium der *situativen Repräsentation* bezieht sich auf die Authentizität bzw. den Realitätsgehalt der Fallstudie. Der dargestellte Fall sollte demnach den berufsrelevanten Realitätsausschnitt exemplarisch repräsentieren und die Komplexität einer realen Situation widerspiegeln. Hierzu bildet das Merkmal der *wissenschaftlichen Repräsentation* das Korrektiv bzw. Gegenstück, denn die Fallstudie sollte nicht im Widerspruch zu den Theorien und Modellen der Bezugswissenschaft, hier also der Wirtschaftswissenschaft, stehen, sondern stattdessen

¹⁹ Vgl. F.-J. Kaiser & H. Kaminski (1999): Methodik des Ökonomie-Unterrichts, S. 153 ff; L. Reetz (1988): Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht, S. 149 f; G. Schiller (2001): Didaktik der Ökonomie, S. 175; B. O. Weitz (2000): Fallstudienarbeit in der ökonomischen Bildung, S. 7 ff.

einen anwendungsorientierten Zugang zu den jeweiligen Theoriegebäuden herstellen. Im Vordergrund steht also die Verbindung zwischen Theorie und Praxis.

- Lernsubjektbezogene Kriterien:

Das Kriterium der *subjektiven Bedeutsamkeit* knüpft dagegen an der Lebenswirklichkeit des Lernenden bzw. an seinen jetzigen und zukünftigen beruflichen Handlungssituationen an, für die der dargestellte Fall bedeutsam sein sollte. Das Kriterium der *subjektiven Adäquanz* (Fasslichkeit) fokussiert schließlich auf die Lernvoraussetzungen des Lernenden. Die reale Komplexität des Falles ist an diesen Lernvoraussetzungen auszurichten und ggf. angemessen zu reduzieren.

2.3 Fallstudienarbeit und Medieneinsatz

Im Mittelpunkt der Fallstudienmethode steht die Darstellung und Bearbeitung eines realen Falles aus dem Wirtschaftsleben. Da die praxisnahe und anwendungsorientierte Gestaltung von Lernprozessen mit Hilfe der Fallstudie nicht nur die Wahrnehmung der berufsrelevanten Bedeutung der Fachinhalte unterstützen, sondern sich auch positiv auf die Lernmotivation und auf das Interesse der Lernenden auswirken sollte, ist die authentische Gestaltung der Fallstudie als ein zentraler Erfolgsfaktor aufzufassen.

In der Literatur dominieren derzeit Situationsbeschreibungen in herkömmlicher Textform, die stellenweise um Tabellen, Schaubilder, Karikaturen, Symbole, Zeitungsausschnitte, Fotos usw. ergänzt werden, um die oben erörterte Realitätsnähe zu erhöhen. Diese Darstellungsweise hat sich in der Vergangenheit durchaus bewährt – ein Umstand, der sich nicht zuletzt an der langen Erfolgsgeschichte der Fallstudie ablesen lässt –, da sie sich sehr gut eignet, eine bestimmte Unternehmenssituation zu skizzieren oder relevante Daten und Informationen in kurzer und prägnanter Form bereitzustellen. Ferner können auch andere methodische Elemente die Fallstudie komplementär ergänzen (z. B. Rollenspiele, Leittexte). Da eine Fallstudie jedoch auf komplexe Ausgangssituationen und Problemstellungen aus der Unternehmenspraxis abzielt, können unter medienpädagogischen Gesichtspunkten auch die Gestaltungsoptionen der neuen Medien bei der Entwicklung, Gestaltung und Bearbeitung von Fallstudien verstärkt Berücksichtigung finden.

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang die Auffassung vertreten, dass die neuen Medien Lernprozesse durch unterschiedliche Funktionen ergänzen und unterstützen können.²⁰ Im Hinblick auf die *Entwicklung* und *Gestaltung* von Fallstudien ist zunächst an die Präsentations- und Vermittlungsfunktion neuer Medien zu denken. Durch die

²⁰ Vgl. M. Kerres (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen, S. 94 ff.

multimediale Zusammenführung unterschiedlicher Repräsentationsformen (d. h. Text, Grafik, Audio, Video und/oder Simulationen) unter Berücksichtigung interaktiver Elemente kann die angesprochene Realitätsnähe einerseits erhöht und die Lernenden andererseits dazu anregt werden, die Problemstellung aus unterschiedlichen Perspektiven bzw. medialen Darstellungsweisen zu betrachten.²¹ Dadurch wird insgesamt eine erhöhte Anschaulichkeit des bereitgestellten Informationsmaterials erwartet, die sich nicht zuletzt auch positiv auf die Motivationslage des Lernenden auswirken sollte. Daneben können die neuen Medien aber auch für die Steuerung des Lernprozesses als tutorielles Lernprogramm zum Einsatz kommen, um z. B. heterogene Lerngruppen, d. h. also vor allem Lerngruppen mit unterschiedlichem Vorwissen, im Vorfeld der eigentlichen Fallstudienbearbeitung bei der inhaltlichen Vorbereitung derselbigen zu unterstützen und auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen.

Eine besondere Stellung in der Fachdiskussion der Ökonomischen Bildung haben seit den ausgehenden 1990er Jahren außerdem die vielfältigen Entwicklungen rund um das Internet gewonnen,²² die die neuen Medien – im Unterschied zu den vorgenannten Funktionen – als Werkzeug für die individuelle und kooperative Wissenskonstruktion in den Vordergrund stellen. Letztere wurden in ihrer Bedeutung für das Lernen und Lehren lange Zeit unterschätzt, da sich Forschungsarbeiten in der Vergangenheit häufig auf konventionelle Lernprogramme multimedialer und interaktiver Art konzentrierten und sich daher vornehmlich mit dem Phänomen des multimedialen Lernens auseinandersetzten.

Mit Blick auf die *Bearbeitung* von Fallstudien ergeben sich durch die innovative Einbindung von Informations- und Kommunikationstechnologien unterschiedliche Mehrwerte im Kontext der Fallstudienarbeit. Sofern nicht alle zur Problembearbeitung benötigten Informationen in der Situationsbeschreibung enthalten sind, ist hier zunächst an die zielorientierte Einbindung internetgestützter Informationsrecherchen in den Verlauf der Konfrontations-, Informations- und/oder Explorationsphase zu denken. Unabhängig davon, ob Lernprozesse im Rahmen des (Beruf-) Schulunterrichts oder der betrieblichen Weiterbildung stattfinden, kann darüber ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur Ausbildung jener Medienkompetenz geleistet werden, die in einigen Teilen der Literatur bereits als vierte Kulturtechnik bezeichnet wird.²³ Im Vordergrund sollte dabei die handlungskompetente Nutzung der Fülle unterschiedlicher Anwendungsmöglichkeiten des Internets stehen, für deren Differenzierung je nach Literaturquelle unterschiedliche Ka-

²¹ Für eine Diskussion multimedialer Technologien in der Fallstudienarbeit vgl. stellvertretend A. Bolz (2002): Multimedia-Fallstudien in der betriebswirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung.

²² Für eine differenzierte Betrachtung und Diskussion von Chancen und Risiken neuer Medien in der ökonomischen Bildung vgl. stellvertretend die Einzelbeiträge in Schlösser (2004).

²³ Vgl. H.-J. Albers (1995a): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung, S. 15; F.-J. Kaiser (2003): Grundannahmen eines Lernkonzepts für die ökonomische Bildung, S. 141.

tegorien gebildet werden. Um einen groben Orientierungspunkt zu geben, so reichen diese vom Gebrauch unterschiedlicher Suchstrategien über Fragen zur Datensicherheit, die kritische Bewertung von Informationen, der Präsentation eigener Gedanken in einem internetkompatiblen Format bis schließlich zur Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen Lernenden über das Internet auszutauschen und zu kooperieren.

Anknüpfend am letzten Aspekt ist insbesondere an den Einsatz von Lernplattform zu denken, der innovative Zugänge zur Fallstudienbearbeitung bietet. Unter Lernplattformen können vereinfachte Anwendungssysteme verstanden werden, die dem Benutzer unterschiedliche Funktionalitäten wie z. B. Materialdownload, Diskussionsforen, E-mailverteiler unter einer einheitlichen sowie zumeist intuitiv bedienbaren Oberfläche im Internet zur Verfügung stellen.²⁴ Mit dem Einsatz von Lernplattform wird in der Literatur eine erhöhte zeitliche und örtliche Flexibilität des Lernprozesses assoziiert, so dass sich darüber zumindest idealtypisch eine verteilte Kooperation von Gruppenmitgliedern realisieren lässt.

Die verteilte und kooperative Fallstudienbearbeitung wird derzeit in einem Modellvorhaben am Fachgebiet für Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre der Universität Dortmund prototypisch umgesetzt. Der Hintergrund des Modellvorhabens besteht darin, auch denjenigen Zielgruppen, die aufgrund ihrer beruflichen, familiären und/oder persönlichen Situation an traditionellen (Weiterbildungs-) Veranstaltungen in Präsenz nur eingeschränkt oder gar nicht teilnehmen können, die Möglichkeit für die kooperative Fallstudienbearbeitung zu eröffnen. Ohne den Ergebnissen dieses Modellvorhabens, das seinen Abschluss zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht gefunden hat, vorgreifen zu wollen, stimmen die bisherigen Zwischenergebnisse jedoch zuversichtlich und motivieren weitere Umsetzungsversuche zur verteilten Kooperation ggf. auch im Hinblick auf die anderen methodischen Großformen. Denn im Gegensatz zu multimedialen und interaktiven Lerneinheiten, die Lernende eigenverantwortlich (und häufig isoliert) im Selbststudium bearbeiten, ermöglichen die neue Kommunikations- und Kooperationsformen auf Basis des Internets neue Interaktionsformen zwischen den Lernenden untereinander sowie mit dem Betreuer, so dass insgesamt ein qualitativer Sprung im computerunterstützten Lernen zu erwarten ist. Dennoch soll an dieser Stelle nicht verschwiegen, dass die Diskussion zum verteilten und kooperativen Lernen sowohl in Wissenschaft als auch Praxis mehr im Fluss ist, als dass sie einen Stand erreicht hätte. Was die verteilte Kooperation im Kontext der Fallstudienmethode leistet und was nicht, ist mit empirischen Mitteln noch nicht exakt nachgewiesen worden.

²⁴ Vgl. C. Paprotny (2002): Lernplattformen in der Praxis. S. 20 ff.

3 Zusammenfassender Rück- und Ausblick

Die angestellten Überlegungen haben gezeigt, dass es sich bei der Fallstudienmethode um ein traditionelles, aber dennoch sehr effizientes Unterrichtsinstrument der Wirtschaftswissenschaft handelt und auf das gleichzeitige Verstehen und Anwenden des zu erwerbenden Wissens zielt. Daher werden bei der Entwicklung und Gestaltung von Fallstudien auf Authentizität, Problemorientierung und soziale Interaktionen als regulative Prinzipien rekurriert, so dass die Fallstudie zum einen anschlussfähig mit den erörterten methodischen Grundfragen und daher zum anderen als ein abwechslungsreiches methodisches Element für die Vermittlung betriebswirtschaftlichen Grundlagenwissens erscheint.

Das grundsätzlich Einsatzspektrum wird durch den Einsatz der neuen Medien erweitert, die dem Entwickler von Fallstudien eine Vielzahl neuer Handlungs-, Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten erschließen. Neben der Präsentation und Steuerung des Lernprozesses ist hier insbesondere an die Funktion der neuen Medien als Werkzeug für die individuelle und kooperative Wissenskonstruktion zu denken, die in ihrer Bedeutung für das Lehren und Lernen lange Zeit unterschätzt wurde, aber aufgrund der breiten Diffusion des Internets sowohl im beruflichen als auch im privaten Alltag auch in der Bildungspraxis zunehmend verstärkte Aufmerksamkeit findet.

Quellenverzeichnis

- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Band 1. Stuttgart.
- Albers, H.-J. (1995a): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: Albers (1995), 1-22.
- Albers, H.-J. (Hrsg.) (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach.
- Bolz, A. (2002): Multimedia-Fallstudien in der betriebswirtschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Konzeption und empirische Untersuchung. Dissertation, Universität Köln. Lohmar, Köln.
- Bransford, J. D.; Sherwood, R. D.; Hasselbring, T. S.; Kinzer, C. K.; Williams, S. M. (1990): Anchored Instruction: Why we need it and how technology can help. In: Cognition, Education, and Multimedia. Exploring Ideas in High Technology. D. Nix; R. Spiro (Eds.). Hillsdale, London, S. 115-141.
- Dieckheuer, G. (1999): Ökonomische Bildung als Aufgabe der Universität. In: Ökonomische Bildung im Medienzeitalter. Hrsg.: H. L. Grob. Münster, S. 5-8.
- Dubs, R. (2004): Instruktive oder konstruktive Unterrichtsansätze in der ökonomischen Bildung? In: Konstruktivismus. Sowi-Onlinejournal 2/2004. Hrsg.: A. Fischer. http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/unterrichtsansaetze_dubs.htm. Aburufdatum: 24.06.2002.
- Euler, D. (1999): Multimediale und telekommunikativer Lernumgebungen zwischen Potentialität und Aktualität: Eine Analyse aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Medien-Gesellschaft. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Hrsg.: I. Gogolin; D. Lenzen. Opladen, S. 77-97.
- Kaiser, F.-J.: Grundannahmen eines Lernkonzepts für die ökonomische Bildung unter besonderer Berücksichtigung selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens. In: Wirtschaftsdidaktik. Hrsg.: F.-J. Kaiser; H. Kaminski. Bad Heilbrunn/Obb. 2003, S. 125-147.
- Kaiser, F.-J.; Brettschneider, V. (2002): Fallstudie. In: Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Hrsg.: J. Wiechmann. 3. Aufl., Weinheim und Basel, 130-142.
- Kaiser, F.-J.; Kaminski, H. (1999): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. 3. Aufl., Bad Heilbrunn/Obb.
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. 2. Aufl., München, Wien.
- Kruber, K.-P. (1995): Wirtschaftspolitisches Denken lernen an und in Modellen. In: Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Hrsg.: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach, S. 93-115.
- Liening, A. (2004): Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung. In: Dortmunder Beiträge zur ökonomischen Bildung. Diskussionsbeitrag Nr. 1. Dortmund.

- Paprotny, C. (2002): Lernplattformen in der Praxis. Eine Bestandsaufnahme am Beispiel von OpenUSS. In: Arbeits- und Forschungsberichte des IDF. Köln und Gummersbach.
- Reetz, L. (1988): Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehreunterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, 40 (5), S. 148-156.
- Schiller, G. (2001): Didaktik der Ökonomie. Grundbildung der Ökonomie für Ausbildung und Unterrichtspraxis. Donauwörth.
- Schlösser, H. J. (2001): Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. In: Welche ökonomische Bildung wollen wir? Sowi-Onlinejournal 2/2001. Hrsg.: A. Fischer. http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_schloesser.htm. Abrufdatum: 24.06.2002.
- Schlösser, H.-J. (2004) (Hrsg.): Anforderungen der Wissensgesellschaft: Informationstechnologien und Neue Medien als Herausforderung für die Wirtschaftsdidaktik. Bergisch-Gladbach.
- Schnurer, K.; Stark, R.; Mandl, H. (2003): Auf dem Weg in eine neue Lehr-Lern-Kultur – Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf. 51 (2), 147-160.
- Speth, H. (2002): Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. 7. Aufl., Rinteln.
- URL-Hochschulprofile: Homepage des Hochschulkonzepts "2010 Profilbildung der Hochschulen" des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Internet unter: http://www.innovation.nrw.de/Hochschulen_in_NRW/Hochschulkonzept2010/Profilbildung [16.01.06].
- URL-Selbstständige-Schule: Homepage des Modellvorhabens "Selbstständige Schule" des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Internet unter: <http://www.selbststaendige-schule.nrw.de> [16.01.06].
- Weitz, B. O. (2000): Fallstudienarbeit in der ökonomischen Bildung. In: Hochschuldidaktische Schriften des Instituts für Betriebswirtschaftslehre der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Beitrag Nr. 4/2000, Halle (Saale).