

Taiga Brahm, Ulrich Iberer, Tobias Kärner,
Michael Weyland (Hg.)



Ökonomisches Denken lehren und lernen

Theoretische, empirische
und praxisbezogene Perspektiven

Taiga Brahm, Ulrich Iberer, Tobias Kärner, Michael Weyland (Hg.)

Ökonomisches Denken lehren und lernen

Theoretische, empirische
und praxisbezogene Perspektiven



© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggrafik:
Dina Mariani /istock.com

Bestell-Nr.: I70483
SBN Print: 978-3-7639-7048-3
ISBN E-Book: 978-3-7639-7308-8
DOI: 10.3278/9783763973088

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als sol-
che gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem
Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei
verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

<i>Michael Weyland, Taiga Brahm, Tobias Kärner und Ulrich Iberer</i> Ökonomische Bildung und ökonomisches Denken – eine Einordnung	7
<i>Michael Weyland, Gregor Pallast und Victor Tiberius</i> Ökonomisches Denken fördern durch kognitiv aktivierende Aufgaben	25
<i>Taiga Brahm, Luis Oberrauch, Malte Ring und Luisa Scherzinger</i> Reflexive Wirtschaftsdidaktik – Reflexion in verschiedenen Facetten der ökonomischen Bildung	49
<i>Tobias Kärner, Detlef Sembill and Timo Kaiser</i> Teachers' concepts of man and pedagogical beliefs: Aspects that should not be neglected when discussing economic education	61
<i>Markus Allbauer-Jürgensen</i> Lernen mit Experimenten: Leichtes Handeln, schweres Denken?	77
<i>Kuno Rinke und Andreas Wüste</i> Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung am Beispiel des Lerngegenstandes „bedingungsloses Grundeinkommen“	91
<i>Marco Rehm</i> Ökonomisches Denken spielerisch lernen	111
<i>Ekkehard Köhler, Marco Rehm und Michael Weyland</i> Können Wettbewerbe ökonomisches Denken fördern?	129
<i>Isabel Frese</i> Ökonomisches Denken lernen durch Projekte – YES Company Programme	145
<i>Ilona Ebberts</i> Ökonomisches Denken lehren und lernen in der Entrepreneurship Education . .	159
<i>Ulrich Iberer und Taiga Brahm</i> Jenseits des Wirtschaftsunterrichts: Ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung	171

Vorwort

Die in diesem Band zusammengestellten Beiträge sind aus einer hochschulübergreifenden Ringvorlesung der Professional School of Education (PSE) Stuttgart-Ludwigsburg im Sommersemester 2021 hervorgegangen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Forschungsrichtungen präsentierten ihre Zugänge zum ökonomischen Denken und diskutierten sie zusammen mit Studierenden unter der Leitfrage „Wie lässt sich ökonomisches Denken fördern?“.

Der Sammelband bündelt die innovativen Perspektiven und ordnet die Erkenntnisse in entsprechende aktuelle Diskurse der ökonomischen Bildung ein. Die Beiträge richten sich sowohl an Forscherinnen und Forscher in ökonomischen und bildungswissenschaftlichen Disziplinen als auch an angehende oder bereits erfahrene pädagogische Akteurinnen und Akteure in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, die nach systematischen Analysen und innovativen Anregungen zur Förderung ökonomischen Denkens suchen. Der Band ist in der Wirtschaftsdidaktik verortet. Insbesondere in der Verbindung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit entsprechenden schul- bzw. unterrichtspraktischen Anwendungsszenarien und empirischen Befunden sollen die Beiträge zur Stärkung eines evidenzbasierten, kompetenzorientierten und praxisnahen Lehrens und Lernens beitragen. Teilweise wird beleuchtet, welche Inhalte geeignet erscheinen, um ökonomisches Denken zu fördern. So nutzen die Autorinnen und Autoren etablierte Gegenstandsbereiche und Inhaltsfelder der ökonomischen Bildung, um ihre Gedanken zu veranschaulichen und zu vertiefen. Von der Verbraucherbildung über die Entrepreneurship Education bis hin zur Wirtschaftsbürgerbildung werden auf diese Weise zentrale Inhaltsfelder berücksichtigt.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren, die aus unterschiedlichen Institutionen, Disziplinen und Praxiskontexten vielfältige Facetten zum „ökonomischen Denken“ beigetragen haben. Der gemeinsame Schreib- und Reviewprozess hat nochmals weitere, über die Präsentationen der Ringvorlesung hinausgehende Erkenntnisse und – nicht nur für uns – neue Desiderata hervorgebracht. Ein großer Dank gebührt Laura-Vanessa Hahn für die tatkräftige Mitwirkung beim Redigieren der Texte sowie Silke Kaufmann und Joachim Höper vom Verlag wbv media für die professionelle und vertrauensvolle Zusammenarbeit. Es war uns ein wichtiges Anliegen, die Beiträge über eine Open-Access-Publikation einem möglichst breiten Kreis interessierter Leserinnen und Leser aus Wissenschaft und Bildungspraxis gleichermaßen zugänglich zu machen, und wir hoffen, dass diese auch bei Studierenden in ökonomischen und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen auf reges Interesse stößt.

Tübingen, Stuttgart und Ludwigsburg im Oktober 2022

Taiga Brahm, Tobias Kärner, Ulrich Iberer und Michael Weyland

Ökonomische Bildung und ökonomisches Denken – eine Einordnung

MICHAEL WEYLAND, TAIGA BRAHM, TOBIAS KÄRNER UND ULRICH IBERER

Zusammenfassung

Der Beitrag liefert einen inhaltlichen Bezugsrahmen für die weiteren Aufsätze des Sammelbands. Die Kategorien „wirtschaftliche Bildung“, „wirtschaftswissenschaftliche Bildung“ und „kritisch-rationale Bildung“ bilden das Analyseraster, um zu verdeutlichen, welchen Stellenwert „ökonomisches Denken“ für die ökonomische Bildung innehat, wo Anknüpfungspunkte zu forschungsorientierten Diskursen zu finden sind und wie das ökonomische Denken in bildungspraktischen Kontexten von Schule, Hochschullehre und Erwachsenenbildung nutzbar gemacht werden kann.

Schlagworte: Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftsunterricht, Erwachsenenbildung, handlungsorientierte Methoden

Abstract

The following considerations create a frame of reference for the contributions to the anthology. The categories “economic education”, “economic science education” and “critical-rational education” form the analytical framework to clarify the significance of “economic thinking” for economic education, where the points of contact lie in research-oriented discourses and how economic thinking can be made usable in educational contexts of schools, university teaching and adult education.

Keywords: economic education, economic teaching, adult education, action-oriented learning

1 Ausgangssituation

In der ökonomischen Bildung geht es u. a. um die Frage, welche curricularen Ziele und Inhalte bedeutsam sind und wie fach- bzw. domänenspezifische Lern- und Lehrprozesse sinnvoll gestaltet werden können. Darüber hinaus wird zunehmend in den Blick genommen, was und wie Menschen über ökonomische Begriffe, Theorien und Konzeptionen denken, von welchen subjektiven Annahmen sie ausgehen, nach welchen Logiken sie argumentieren und wie sie *ökonomisches Denken* lernen. Auch durch die zunehmende Bedeutung verhaltensökonomischer Erkenntnisse ist das ökonomische Denken in den Fokus der ökonomischen Bildung gerückt. Dabei ist der Interpretationsraum,

wie ökonomisches Denken gefasst werden kann, außerordentlich vielschichtig. Zu berücksichtigen sind hierbei insbesondere:

- ideengeschichtliche und anthropologische Konzepte, z. B. die Frage nach der Natur menschlicher Rationalität;
- emotional-motivationale sowie kognitive Aspekte, z. B. konkrete Lernprozesse bei der Verarbeitung und Aneignung ökonomischer Lehrinhalte;
- normativ-ethische Bezüge, z. B. kriterienorientierte Bewertungen ökonomischer Interaktionen im Hinblick auf Vernunft, Werthaltungen oder Verantwortung;
- die reflexive Perspektivierung, z. B. als Selbstbeobachtung und Bewusstmachen eigenen Handelns, eigener Positionen und eigener Identität;
- kritisch-emanzipatorische Zugänge, z. B. als Aufforderung, als problematisch zu bewertende Aspekte der Ökonomie wahrzunehmen und Veränderungen anzustoßen.

Dieser erste, nicht abschließende Aufriss soll die Mehrdimensionalität und Interdisziplinarität von ökonomischem Denken verdeutlichen und die weitere Auseinandersetzung anstoßen.

Im Rahmen dieses Beitrags beleuchten wir zunächst die Bedeutung ökonomischer Bildung (folgender Abschnitt). Wir arbeiten drei Facetten ökonomischer Bildung heraus, die uns wesentlich erscheinen (Abschnitt 3). Anschließend stellen wir dar, warum *ökonomisches Denken* einen zentralen Aspekt ökonomischer Bildung ausmacht (Abschnitt 4). Abschließend geben wir einen Überblick zu den folgenden Beiträgen dieses Sammelbands.

2 Bedeutung ökonomischer Bildung

Die Ausgestaltung ökonomischer Bildung wird seit Jahrzehnten kontrovers diskutiert. Die Frage, ob ökonomische Bildung ein integraler Bestandteil von Allgemeinbildung ist bzw. sein soll, wird dabei ganz unterschiedlich beantwortet. Von vielen Beteiligten wird ein institutionell verankerter Ausbau gefordert, da verschiedene Studien zeigen, dass die ökonomische Bildung in Deutschland verbesserungswürdig erscheint (z. B. Bundesverband deutscher Banken, 2021; Flossbach von Storch Stiftung, 2021; Schnetzer & Hurrelmann, 2021). Beispielsweise untersuchte die kürzlich erschienene OeBIX-Studie (Flossbach von Storch Stiftung, 2021), inwieweit ökonomische Bildungsinhalte in den Bundesländern unterrichtet werden. Dabei zeigte sich, dass bisher bis auf Baden-Württemberg kein anderes Bundesland „Wirtschaft“ vollständig als reguläres Unterrichtsfach an allen allgemeinbildenden Schulen etabliert hat. An den Gymnasien zahlreicher Bundesländer spielt Ökonomieunterricht gemäß den Autorinnen und Autoren der Studie nur eine untergeordnete Rolle; für die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I zeigt sich bereits eine stärkere Verankerung in den Curricula der einzelnen Bundesländer (ebd.).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die Jugendstudie des Bundesverbands deutscher Banken (2021). Dabei handelt es sich um eine repräsentative Umfrage zum Wirtschaftsverständnis und zur Finanzkultur von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Durch Selbstauskunft gaben 68 % der befragten 700 Jugendlichen und jungen Erwachsenen an, in der Schule „nicht so viel“ oder „so gut wie nichts“ über Wirtschaft und Finanzen gelernt zu haben. In der Kategorie Wirtschaftswissen wussten demnach 44 % der Teilnehmenden nicht, was unter dem Begriff „Inflationsrate“ zu verstehen ist. Auch konnten lediglich 14 % aller Befragten die aktuelle Inflationsrate richtig schätzen, obwohl jeder Wert zwischen 1,5 % und 3,0 % als „richtige“ Antwort gewertet wurde. Zudem gaben 41 % der Befragten an, dass sie den Begriff „Investmentfonds“ erklären könnten, während nur 28 % der Befragten den Begriff tatsächlich richtig definierten. Diese Art der Überschätzung des eigenen ökonomischen Wissens findet sich auch in anderen Studien zu ökonomischen (Teil-)Kompetenzen (z. B. Lusardi & Mitchell, 2014; Bucher-Koenen et al., 2017). Insgesamt zeigen diese Studien, dass sich die aktuelle Ausgestaltung der ökonomischen Bildung in vielen Punkten als verbesserungswürdig darstellt.

Die Reaktionen auf eine geforderte Stärkung der ökonomischen Bildung sind jedoch von Bundesland zu Bundesland verschieden; nicht zuletzt spiegelt sich dies in den zahlreichen curricularen Differenzierungen und Fachbezeichnungen wider. Im Ergebnis verlassen manche Schülerinnen und Schüler die weiterführenden Schulen mit vertieften ökonomischen Kompetenzen, während andere keine systematisch verankerte ökonomische Bildung erfahren haben. Lediglich in der notwendigen Stärkung ökonomischer Bildung scheint Einigkeit zu bestehen; auch die Kritikerinnen und Kritiker eines Schulfachs „Wirtschaft“ stellen die grundsätzliche Bedeutung ökonomischer Bildung in aller Regel nicht infrage.

Ebenso wird in Teilen der Wissenschaft eine solche Stärkung der ökonomischen Bildung gefordert. Diese kann nach Ansicht der Protagonistinnen und Protagonisten ökonomischer Bildung einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Menschen mündige Entscheidungen z. B. beim Konsum, bei finanziellen Fragen, bei der Berufswahl oder bei Wahlen (in Bezug auf wirtschaftspolitische Fragestellungen) treffen. So führt beispielsweise ein höherer Grad an finanzieller Bildung dazu, dass Individuen bessere Anlageentscheidungen vornehmen (z. B. Grohmann & Hagen, 2017), mit höherer Wahrscheinlichkeit am Wertpapierhandel partizipieren (z. B. van Rooij et al., 2011) und ein diversifiziertes Portfolio halten (z. B. von Gaudecker, 2015). Dagegen erhöhen uninformierte oder gar falsche finanzielle Entscheidungen das Risiko für finanzielle Verluste bis hin zur Verarmung und Überschuldung (z. B. Lusardi & Mitchell, 2014). Diese individuelle Ebene der Bedeutung ökonomischer Bildung wird gestützt von den Wirkungen auf gesamtwirtschaftlicher Ebene. Beispielsweise wirkt sich Altersarmut direkt auf die Sozialversicherungssysteme aus und deren Folgen müssten durch vermehrte Steuerausgaben aufgefangen werden (Kaminski & Friebe, 2012). In diesem Zusammenhang, so die Protagonistinnen und Protagonisten einer Stärkung ökonomischer Bildung, sei auch als problematisch anzusehen, dass fehlende ökonomische Bildung häufig ohnehin benachteiligte Bevölkerungsgruppen betreffe (z. B. ältere

Menschen, Frauen und Menschen mit geringerem Bildungsgrad), was wiederum soziale Ungleichheitstendenzen noch verstärken könne (Bucher-Koenen & Knebel, 2021). Dies gelte auch für den Bereich des unternehmerischen Denkens und Handelns. So belegt z. B. der jährlich erscheinende Global Entrepreneurship Monitor (RKW, 2021), dass es in Deutschland im internationalen Vergleich nur wenige Unternehmensgründungen gibt. „Entrepreneurship Education“ wird daher als wichtige bildungspolitische Aufgabe angesehen. Dabei umfasst Entrepreneurship Education nicht nur die Förderung von Unternehmensgründungen, sondern trägt vor allem dazu bei, unternehmerisches Denken in verschiedenen Kontexten zu unterstützen (Ebbers, in diesem Band; Weber et al., 2014). Daher werden mit Entrepreneurship Education auch übergreifende pädagogische Ziele adressiert wie beispielsweise Neugier, Kreativität, Selbstständigkeit und Geduld, die zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung beitragen.

Ökonomische Bildung leistet mit ihren unterschiedlichen Teilbereichen einen fachspezifischen Beitrag zur Mündigkeit. Doch trotz der Bedeutung ökonomischer Bildung kann die Frage, wie diese für alle garantiert und umgesetzt werden soll, weiterhin als ungeklärt bezeichnet werden. Die Vorstellungen für mögliche bildungspolitische wie -praktische Umsetzungen sind vielfältig: Allein für Deutschland reichen sie von Forderungen nach einer nationalen Strategie für die ökonomische Bildung (z. B. Bündnis ökonomischer Bildung, 2019) bzw. für die finanzielle Bildung (z. B. Kaiser & Menkhoff, 2021) über die stärkere Berücksichtigung von (sozio-)ökonomischen Inhalten im Rahmen der Allgemeinbildung in Schulen (z. B. KMK, 2008; Engartner, 2019) bis hin zu einem eigenständigen Schulfach „Wirtschaft“ (z. B. Seeber, 2021). Diese kontroverse Debatte kann und soll an dieser Stelle nicht weitergeführt werden. Stattdessen soll im Folgenden skizziert werden, über welche Perspektiven ökonomische Bildung operationalisiert und wie ökonomisches Denken hierfür als zentrales Moment für Lehr- und Lernprozesse erschlossen werden kann.

3 Facetten ökonomischer Bildung

Über die etablierten Gegenstandsbereiche bzw. Inhaltsfelder der ökonomischen Bildung herrscht weitgehend Konsens. Hierzu zählen insbesondere (z. B. Loerwald, 2020):

- die Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung,
- die finanzielle Bildung,
- die berufliche Orientierung,
- Entrepreneurship Education,
- die wirtschaftsbürgerliche Bildung und
- die wirtschaftsethische Bildung.

Die Inhaltsfelder und globalen Zielsetzungen werden meist aus den zugehörigen „Lebenssituationen“ abgeleitet, das Ziel sind demnach mündige Verbraucherinnen und Verbraucher, mündige Erwerbstätige, mündige Wirtschaftsbürgerinnen und Wirt-

schaftsbürger. Unklar und äußerst heterogen stellt sich hingegen die konkrete didaktische Ausgestaltung der einzelnen Gegenstandsbereiche dar, die sich seit der Jahrtausendwende sehr stark ausdifferenziert haben. Während in den Ursprüngen neben dem „Lebenssituationsansatz“ eine kategorial geprägte „Wirtschaftsbürgerbildung“ die inhaltlichen Konzeptionen ökonomischer Bildung dominierte, erkennen wir heute über alle klassischen Gegenstandsbereiche hinweg, dass sich substanzielle Veränderungen im Grundverständnis der Disziplin ergeben haben. Thematische Erweiterungen betreffen insbesondere die finanzielle Bildung, die berufliche Orientierung sowie Entrepreneurship Education, die ökonomische Bildung für nachhaltige Entwicklung, den Bereich des Umgangs mit Heterogenität oder die Bildung in und für zunehmend digitalisierte(n) Lern- und Arbeitskontexte(n). Zu diesen aktuellen Konzepten ökonomischer Bildung findet jedoch nur selten ein praxisnaher und zugleich wissenschaftlich fundierter Diskurs statt; diese Forschungslücke möchten wir mit diesem Sammelband aufgreifen.

Ökonomische Bildung zeigt sich in der Realität vieler Bildungsinstitutionen, von frühkindlicher Bildung über schulischen Unterricht, von akademischer bzw. universitärer Bildung bis hin zu Bildungsangeboten für Erwachsene. Im schulischen Bereich unterscheiden sich die jeweiligen didaktischen Konzeptionen und Lehrpläne zwischen den einzelnen Bundesländern und den verschiedenen Schulformen in der Regel ganz erheblich, wie Curriculum-Analysen belegen (z. B. Schuler & Brahm, 2021). Hedtke (2011) schlägt daher vor, diese außergewöhnliche didaktische Vielfalt mithilfe von drei Kategorien analytisch zu unterscheiden. Wirtschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche und rationale Bildung, so Hedtke, seien grundlegende, analytisch unterscheidbare Facetten ökonomischer Bildung. Wir möchten uns dieser Unterscheidung anschließen, die angeführten Kategorien auf ökonomische Bildung hin beziehen und sie miteinander verschränken. In Abgrenzung zu Hedtkes Ansatz verstehen wir wirtschaftliche, wirtschaftswissenschaftliche und rationale Bildungsprozesse dabei *nicht* als sich gegenüberstehende Konzepte, sondern als sich gegenseitig komplementär ergänzende Ansätze, wie sie in der Bildungsrealität tagtäglich gelebt werden:

- *Wirtschaftliche Bildung* bezieht sich dabei vorwiegend auf die Realitätsdimension Wirtschaft und auf Lebenssituationen, die als „wirtschaftliche“ gelten. Diese Lebenssituationen und wirtschaftlichen Erscheinungen der Realwelt sollen von den Lernenden in einer spezifischen Art und Weise wahrgenommen, verstanden und gestaltet werden. Damit sind der Aspekt der lebenspraktischen Nützlichkeit und die Grundidee einer ökonomischen Bildung angesprochen, die sich vor allem auf wirtschaftliche Wirklichkeit(en) bezieht. Wir sind davon überzeugt, dass ökonomische Bildung ohne eine hinreichende Berücksichtigung lebensbedeutsamer Problemstellungen ihre Potenziale nicht hinreichend ausschöpft.
- *Wirtschaftswissenschaftliche Bildung* weist den etablierten und einschlägigen Bezugsdisziplinen der ökonomischen Bildung – insbesondere Betriebs- und Volkswirtschaftslehre (inklusive Verhaltensökonomik) – einen höheren Stellenwert zu. Die Lernenden sollen wirtschaftswissenschaftliche Begriffe, Theorien, Konzepte und Methoden kennen, begreifen und anwenden lernen. Ohne eine angemess-

sene Berücksichtigung dieser fachwissenschaftlichen Perspektiven – sowohl im Hinblick auf relevante Wissensbestände als auch spezifische Methodiken – fehlt ökonomischer Bildung die fachliche Fundierung, was der Wissenschaftsorientierung modernen Fachunterrichts widerspricht.

- *Kritisch-rationale Bildung* grenzt ökonomische Bildung weder auf Wirklichkeitsbereiche (sektoral) noch auf Wissenschaftsbereiche (disziplinär) ein und stellt einen zentralen Bestandteil ökonomischer Bildung dar, sofern sie in einem kritisch-aufgeklärten Sinne interpretiert wird. Im Rahmen *kritisch-rationaler Bildungsprozesse* sollen Lernende heuristische Fähigkeiten erwerben und lernen, bessere und verantwortungsvollere Entscheidungen zu treffen und Probleme zu lösen, die über die „Welt der Wirtschaft“ und die „Wirtschaftswissenschaft“ hinausgehen und zur Mündigkeit in einem weiteren Sinne beizutragen vermögen.

Diese Facetten ökonomischer Bildung gilt es wohldurchdacht und dauerhaft zu stärken und miteinander zu vernetzen, sodass Ökonomieunterricht seine spezifisch bildende Kraft entfalten kann. Was das konkret bedeutet, wird im Rahmen mehrerer Beiträge in diesem Sammelband verdeutlicht.

4 Ökonomisches Denken als zentraler Aspekt ökonomischer Bildung

Wie sind nun *ökonomisches Denken* und *ökonomische Bildung* miteinander verbunden?

4.1 Ökonomisches Denken

Anhaltspunkte für *ökonomisches Denken* finden sich in Betrachtungen zur Wirtschaftsethik (z. B. Kuttner, 2015) und Untersuchungen zur Ausbreitung und Veränderung von ökonomischen Denk- und Argumentationsmustern in wirtschaftswissenschaftlichen Theorien und Realitätsvorstellungen. So beobachtet beispielsweise Lenger (2022, S. 65) die „Soziologie ökonomischen Denkens“, welche die „sozialen Folgen und gesellschaftlichen Wirkungen der Wirtschaftswissenschaften sowie die von ihnen erzeugten Denkmuster“ untersucht. Er zeichnet unter Rückgriff auf Bourdieus Habitus-Konzept nach, wie in Marktgesellschaften ökonomische Denkmuster inkorporiert werden, wie durch die „Ökonomisierung“ verschiedener Lebensbereiche ökonomisches Denken entsteht und wie es seiner Ansicht nach davon maßgeblich geprägt wird. Solche Denkmuster zeigen sich vor allem in Vorstellungen, Argumentationen, kalkulativen Praktiken (z. B. Optimierungskalküle, Rationalitätserwägungen, Kosten-Nutzen-Vergleiche) oder Denkfiguren (wie z. B. Streben nach Effektivität und Effizienz). Lenger (2020, S. 23) konnte einerseits diverse theoretische und empirische Befunde zusammenführen, konstatiert aber „nur rudimentäre Kenntnisse über die Konstitution, Diffusion und Transmission ökonomischen Denkens“, die aus seiner Sicht bis heute vorliegen.

Wir vertreten die These, dass ökonomische Denkprozesse verschiedene Zugänge ökonomischer Bildung systematisch zueinander in Beziehung bringen, sodass daraus

nachhaltige Lehr- und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne angestoßen werden. Die Facetten ökonomischer Bildung lassen sich sinnvoll vermitteln und miteinander verzahnen, wenn ökonomisches Denken dabei im Mittelpunkt steht. Es geht im Kern darum, dass Lernende typische ökonomische Denkprozesse nachvollziehen, anwenden, beurteilen und kritisch reflektieren können. Dies umfasst insbesondere

- das Erkennen und Reflektieren ökonomisch geprägter Lebens- und Lernsituationen („Problembewusstsein“);
- das Verständnis, die Anwendung sowie die kritische Reflexion relevanter wirtschaftswissenschaftlicher Theorien, Konzepte, Fachbegriffe, Modelle und Methoden;
- die fachlich fundierte Analyse ökonomischer Sachzusammenhänge und die Gestaltung sachlich begründeter, ethisch verantwortbarer und reflektierter Entscheidungen;
- sowie die kritische Reflexion der diesen Analysen und Entscheidungen jeweils zugrunde liegenden normativen Prämissen und damit verbundener Welt- und Menschenbilder.

Voraussetzung und zentrale Gelingensbedingung eines solch umfassenden und integrativen ökonomischen Bildungsbegriffs, wie er von uns vertreten wird, ist somit die systematische Förderung ökonomischen Denkens in seiner gesamten Breite; sie stellt den Dreh- und Angelpunkt wirtschaftlicher, wirtschaftswissenschaftlicher und kritisch-rationaler Bildung dar. Vielgestaltiges, vernetztes, multiperspektivisches ökonomisches Denken durchdringt somit alle drei Facetten ökonomischer Bildung, wie wir nachfolgend verdeutlichen möchten.

4.2 Ökonomisches Denken fördern im Rahmen wirtschaftlicher Bildung

Kaum eine andere Forderung von Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktikern dürfte auf so weitgehende öffentliche Zustimmung stoßen wie die der Vorbereitung von Heranwachsenden auf ihr Leben als Erwachsene. Der Erziehungswissenschaftler Hans Werner Heymann erörtert den Aspekt der Lebensvorbereitung vor dem Hintergrund der Diskussion um den Lebenssituationsansatz und um den Schlüsselqualifikationsansatz der beruflichen Bildung und definiert als dessen rationalen Kern: „Die Schule hat die Heranwachsenden auf ihr Leben vorzubereiten, indem sie sich auf konkret benennbare, eingrenzbare Situationen bezieht, in denen das den Menschen abverlangte Handeln auf klar zu beschreibenden Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beruht“ (Heymann, 1996, S. 60). Schülerinnen und Schüler sind nach Heymann durch Vermittlung praktisch anwendbaren Wissens und Könnens auf ihr Leben außerhalb und nach der Schule, auf absehbare Erfordernisse beruflichen und privaten Alltags – vor aller beruflichen Spezialisierung – vorzubereiten. Auch der Bildungsplan 2016 für das neue baden-württembergische Schulfach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ knüpft an diese Auffassung an. Das Ziel der ökonomischen Bildung besteht demnach darin, „die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu erkennen, zu bewältigen und zu gestalten sowie ihre Interessen in einer

sich verändernden globalisierten Welt selbstbestimmt und selbstbewusst zu vertreten. Dadurch trägt ökonomische Bildung zur Stärkung der Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler bei, die auch für ihre berufliche Orientierung im Hinblick auf die Planung und Gestaltung des Übergangs in Ausbildung, Studium und Beruf eine wichtige Rolle spielt“ (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 2016, S. 5).

Doch wie kann die konkrete Umsetzung dieser Zielsetzung gelingen? Inwieweit vermag zeitgemäßer Ökonomieunterricht tatsächlich lebensvorbereitende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln? Und inwieweit ist ökonomisches Denken erforderlich, damit Ökonomieunterricht tatsächlich zur Bewältigung alltäglicher Lebenssituationen beitragen kann (zum Folgenden vgl. Weyland et al., 2020)?

Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung lebensvorbereitender Aspekte und nach einer Stärkung der Handlungskompetenz in ökonomisch geprägten Lebensbereichen werden in der wirtschaftsdidaktischen Literatur traditionell mit einem verstärkten Einsatz *handlungsorientierter Methoden* im Unterricht verknüpft und prägen spätestens seit den 1990er-Jahren die didaktische Literatur. Steinmann und Weber (1995, S. 43) gliedern handlungsorientierte Methoden differenziert nach unmittelbarem versus vermitteltem Kontakt zum Lerngegenstand, wie Abbildung 1 dokumentiert:

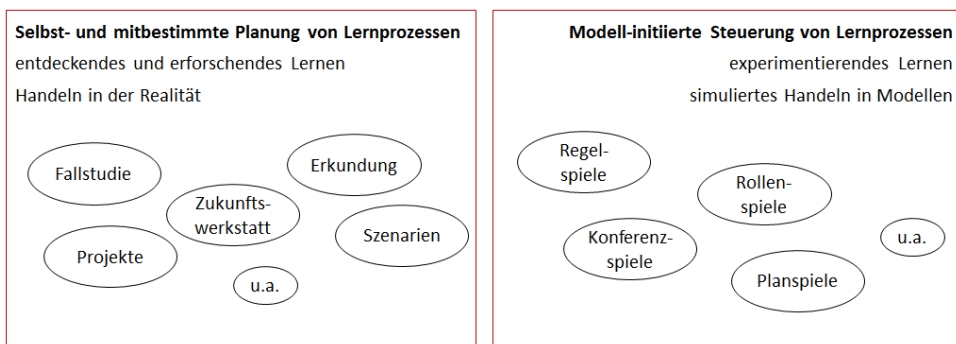


Abbildung 1: Systematisierung handlungsorientierter Methoden nach Steinmann und Weber (1995, S. 43)

Während sich das Konzept der „Handlungsorientierung“ im Laufe der 1990er-Jahre zu einem Leitbegriff der Didaktik entwickelt hat und seither als Klammer für zahlreiche didaktische und methodische Prinzipien fungiert, ist in begrifflicher Hinsicht allerdings bis heute nicht geklärt, was darunter überhaupt zu verstehen ist. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich hinter den verschiedenen handlungsorientierten Methoden – je nach praktischer Ausgestaltung – völlig unterschiedliche unterrichtliche Artikulationen, Handlungsformen und Lernprozesse verbergen, wie am Beispiel der Ausgestaltung von Experimenten, Betriebserkundungen und Betriebspraktika exemplarisch gezeigt werden konnte (Weyland, 2016; Weyland et al., 2020). Es ist daher nicht verwunderlich, dass neben den traditionell in der ökonomischen Bildung zum Einsatz kommenden Planspielen, Betriebserkundungen und Betriebspraktika je nach Autorin oder Autor viele weitere Mikro- und Makromethoden zu den handlungsorientierten Methoden gezählt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Grundidee einer *wirtschaftlichen Bildung* traditionsreiche Felder wie die Verbraucherbildung, die arbeitsorientierte Bildung oder die Berufs(wahl)orientierung prägt (Hedtke, 2011) und durch den Einsatz handlungsorientierter Methoden im Unterrichtsalltag realisiert werden kann. Dabei speist wirtschaftliche Bildung ihr Selbstverständnis in erster Linie aus der wirtschaftlichen Realität – nicht aus der Wirtschaftswissenschaft oder anderen Wissenschaften, wie auch Hedtke (ebd., S. 52) betont: „So bearbeitet problemorientierte wirtschaftliche Bildung mit pluralem, lebensweltlichem und multidisziplinärem Wissen wirtschaftliche Schlüsselprobleme der Gesellschaft und wirtschaftliche Lebensprobleme der Lernenden.“ Ebenso erscheint wirtschaftliche Bildung, wenn sie für sich alleine steht, inhaltlich wie methodisch „konturlos“ und „beliebig“ (ebd.). Daher ist es aus unserer Sicht erforderlich, den ökonomischen Denkprozessen der Lernenden im Rahmen wirtschaftlicher Bildung stärkere Beachtung zu schenken. Wirtschaftliche Bildung kann gelingen, wenn ökonomisches Denken die Unterrichtswirklichkeit prägt, sofern also

- handlungsorientierte Methoden (Abb. 1) im Unterrichtsalltag angemessen berücksichtigt werden;
- dem Erkennen und Reflektieren ökonomisch geprägter Lebens- und Lernsituationen angemessener Raum geboten wird;
- sowie die Unterrichtsgestaltung zu durchdenken, sachlich begründeten, ethisch verantwortlichen und reflektierten Entscheidungen führt.

4.3 Ökonomisches Denken fördern im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Bildung

Während ökonomisch geprägte Lebenssituationen und unterschiedliche Motivlagen der Lernenden im Mittelpunkt *wirtschaftlicher Bildung* stehen, rückt die Bedeutung der Fachmethodik und der etablierten Wissensbestände einschlägiger ökonomischer Bezugsdisziplinen – insbesondere Betriebs- und Volkswirtschaftslehre (inklusive Verhaltensökonomik) – im Bereich der *wirtschaftswissenschaftlichen Bildung* deutlich in den Vordergrund. Insofern ist Hedtke (2011, S. 54) teilweise zuzustimmen, wenn er verschiedene Startpunkte unterscheidet: „Die einen beginnen mit einer wirtschaftsdidaktischen Rekonstruktion der Wirtschaftswissenschaft und übernehmen deren disziplinäre Systematik, die anderen starten mit einer fachdidaktischen Rekonstruktion des Realitätsbereichs Wirtschaft und folgen seinen typischen Problemlagen.“ Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung sollte dabei allerdings nicht abbilddidaktisch im Sinne einer simplen Übernahme disziplinärer Systematik überinterpretiert werden, denn selbstverständlich sind Schulfächer keine vereinfachten und miniaturisierten Ausgaben universitärer Fachdisziplinen. Vielmehr sollte bei der Vermittlung ökonomischer Inhalte an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft werden, um den Abstand zwischen der Welt des Lehrraums (Klassenzimmer, Hörsaal, Seminarraum u. a.) und der Welt außerhalb zu reduzieren.

Sofern diese Grenzen beachtet, Lerngegenstände im Klafki'schen Sinne bildungskategorial legitimiert (vgl. Weyland, 2021a) und „Abbilddidaktik“ auf diese Weise vermieden wird, erscheinen daher *beide* genannten Startpunkte gleichermaßen erfolgver-

sprechend. Denn allgemeinbildender Wirtschaftsunterricht sollte neben der oben beschriebenen Fokussierung auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen auch einen orientierenden Überblick über unsere Welt und die epochaltypischen Probleme verschaffen, die alle Lernenden angehen; er sollte zur Entwicklung eines Denkhorizonts beitragen, der über den persönlichen Alltagshorizont hinausreicht, und er sollte Lernende mit Zusammenhängen konfrontieren, die nicht unmittelbar ihrem beruflichen oder privaten Lebenskreis zuzuordnen sind.

Auch Heymann (1996, S. 83) greift diesen Aspekt auf, wenn er fordert: „Es sollte nichts gelehrt werden, was nach dem Wissensstand in den zuständigen Fachwissenschaften als falsch einzustufen ist. (...) Die modernen Wissenschaften sind Bestandteil unserer Welt (...). Heranwachsende müssen deshalb zwar nicht die Ergebnisse und Methoden aller Wissenschaften von Rang im Detail kennenlernen, aber sie sollten über ihren zentralen Gegenstandsbereich, ihre Zuständigkeiten, ihre Problemlösekapazität und ihre spezifische Weltsicht Bescheid wissen.“ Doch welchen Beitrag zur Erfüllung dieser Aufgabe kann moderner Ökonomieunterricht leisten? Oder mit Heymanns Worten: „Was von dem unüberschaubaren Gebirge dessen, was man innerhalb dieses Faches prinzipiell wissen könnte, ist so fundamental, so erhellend, so beispielhaft, dass es dem einzelnen helfen kann, eine Gesamtorientierung zu finden, ein eigenes tragfähiges Weltbild aufzubauen?“ (Heymann, 1997, S. 13).

Aus ökonomischer Sicht agieren die Lernenden als Akteure innerhalb einer Wirtschaftsordnung, welche die Spielregeln bzw. Restriktionen ihres Handelns festlegt und zugleich einen breiten Möglichkeitsraum für ihr Handeln schafft: Soziale Marktwirtschaft als „Ordnung der Freiheit“ (zum Folgenden Weyland et al., 2020, S. 58–61). Spätestens am Ende ihrer Schulzeit sollten daher alle Lernenden über ein angemessenes Verständnis der Funktionsweise von Unternehmen, Märkten, Wettbewerb und der Prinzipien unserer Wirtschaftsordnung verfügen; sie sollen sich zu mündigen Verbraucherinnen und Verbrauchern entwickeln, informiert und aufgeklärt einen Beruf wählen und ihre Rolle als Wirtschaftsbürgerin bzw. Wirtschaftsbürger verantwortungsvoll einnehmen. Dementsprechend gilt es im Wirtschaftsunterricht zu reflektieren, dass die aktuell vorzufindenden Ordnungs- und Regelsysteme innerhalb unserer Wirtschaftsordnung zwar zunächst als manifest erlebt werden, gleichzeitig durch Engagement und bürgerschaftliche Teilhabe aber auch verändert und (um-)gestaltet werden können. Darüber hinaus, so die hier vertretene These, sollten die Lernenden auch grundlegendes Deutungs- und Orientierungswissen im Bereich der internationalen Wirtschaftsbeziehungen und der Globalisierung erworben haben und in der Lage sein, beides – die Herausforderungen der Wirtschaftsordnung und die Merkmale des Globalisierungsprozesses – auf vielfältige Art und Weise miteinander in Beziehung zu setzen. Um diese Form der „Welt- und Wissenschaftsorientierung“ zu gewährleisten, benötigen die Lernenden fachbezogene Kompetenzen, die so stabil verfügbar sind, dass sie in ökonomisch geprägten Lebenssituationen wirksam angewendet werden können, sowie die Fähigkeit, diese Kompetenzen auch außerhalb von Bildungsinstitutionen weiterzuentwickeln. Auf diese Weise sollen sie gesellschaftlich bedeutsame Probleme aus ökonomischer und wirtschaftsethischer Sicht diskutieren und kriterienorientiert beurteilen

können. Sie sollen darüber hinaus in der Lage sein, ihre erworbenen Sach- und Methodenkompetenzen zu nutzen, um in der Auseinandersetzung mit komplexen Situationen, Problemlagen und Konflikten zu adäquaten Lösungen zu gelangen. Reale und aktuelle wirtschaftliche Lebenssituationen sollen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen, erklärt und beurteilt werden.

Zur Realisierung dieser anspruchsvollen Ziele sollen die nachfolgend vorgeschlagenen Fachmethoden der ökonomischen Bildung dienen (Weyland, 2021b). Sie wurden in der schulischen Praxis über 15 Jahre hinweg erprobt; eine erste Fassung wurde von der Darstellung Dorns (2001a; 2001b) inspiriert. Die Systematik ist das Resultat eines intensiven Wissenschaft-Praxis-Diskurses mit Lehrerinnen und Lehrern, Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, Lehrenden und Verantwortlichen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sowie Hochschullehrenden; sie erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Methodenfeld 1 – Analytischer und produktiv-gestaltender Umgang mit fachwissenschaftlichen Texten

- z. B. Schülerinnen und Schüler formulieren eigene Fragen zum Text, überprüfen Textaussagen sachlogisch oder empirisch mithilfe zusätzlicher Quellen, formulieren einen kritischen Vergleich konkurrierender Theorien, entwickeln ein kritisches Interview zum Text, nehmen eine kritische Gegenposition ein, kritisieren die Position des Autors oder der Autorin mithilfe sogenannter Satzbaumuster und entdecken erkenntnisleitende Interessen

Methodenfeld 2 – Einsatz (wirtschafts-)rechtlicher Methoden

- z. B. methodische Grundlagen, Bearbeitung juristischer Fälle mittels Fallsubsumtion, Nutzung von (möglichst heterogenen) Rechtskommentaren, juristischer Baukasten und juristische Satzbaumuster

Methodenfeld 3 – Modelle, Simulationen und Experimente

- z. B. Begriffs- und Modellbildung, Modellbildungskreislauf, ceteris-paribus-Klausel, Idealtypen vs. Realität, Analyse von Zielbeziehungen, Hypothesengenerierung und -testung, Falsifikationsverfahren nach Popper, Variation von Modellen und Regeln für experimentelle Designs, Laborexperiment versus Feldexperiment, Kausalität versus Korrelation, interne versus externe Validität

Methodenfeld 4 – Durchführung und Auswertung empirischer Erhebungen

- z. B. Grundlagen der empirischen Sozialforschung: Fragestellung, Hypothesenformulierung, Fragebogenerstellung, Itemformulierung, schriftliche Befragung, Interview, Beobachtung
- z. B. kritische Analyse von Daten: Interpretation von Korrelationen, Trends, Kausalitäten, Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität), Grenzen wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Forschung

Methodenfeld 5 – Statistisches Handwerkszeug und „Data Literacy“

- z. B. Analyse von Statistiken und Schaubildern: absolute/relative Größen, Verhältniszahlen, Messzahlen, Indexzahlen, Mittelwert und Standardabweichung
- z. B. Umgang mit Daten: Generieren und Auffinden von Daten, Reduktion, Komprimierung, Veranschaulichung, Decodierung, Interpretation
- z. B. Nutzung von Statistikprogrammen: abhängige und unabhängige Variablen, ordinal vs. metrisch skalierte Daten, Streuungsmaße, bedingte Wahrscheinlichkeiten, Korrelationskoeffizienten, Schätzverfahren, Signifikanztests, Konfidenzintervalle, Hypothesentests

Methodenfeld 6 – Quantitative Fachmethoden

- z. B. mathematische Grundlagen: Grundrechenarten, Bruchrechnung, Dezimalbrüche, Prozent- und Zinsrechnung, lineare/quadratische/exponentielle Funktionen in ökonomienahen Anwendungen
- z. B. ökonomienahe Anwendungen: Diskontierung, Zinseszinsrechnung, Renditeberechnung von Wertpapieren oder anderen Formen der Geldanlage, Berechnung von Kreditkosten, Rentenrechnung, Berechnung von Warenkörben, Bilanzierung, Berechnung von betriebswirtschaftlichen und makroökonomischen Kennzahlen

Abbildung 2: Systematisierung von Fachmethoden nach Weyland (2021b)

Wirtschaftswissenschaftliche Bildung, so unsere Schlussfolgerung, kann gelingen, wenn ökonomisches Denken die Unterrichtswirklichkeit prägt, sofern also

- Fachmethoden (s. Abb. 2) im Unterrichtsalltag angemessen berücksichtigt werden;
- dem Verständnis, der Anwendung und kritischen Reflexion relevanter wirtschaftswissenschaftlicher Fachbegriffe, Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden besondere Beachtung geschenkt wird;
- sowie der fachlich fundierten Analyse ökonomischer Sachzusammenhänge und der kritischen Reflexion der zugrunde liegenden normativen Prämissen und Menschenbilder hinreichend Raum gegeben wird.

4.4 Ökonomisches Denken fördern im Rahmen kritisch-rationaler Bildung

Das paradigmatische Konzept ökonomischer Bildung wird von Hedtke (2011) als „rationale Bildung“ etikettiert. Dabei lässt sich ökonomische Bildung in dieser Perspektive weder auf Wirklichkeitsbereiche (sektoral, vgl. Abschnitt 4.2) noch auf Wissenschaftsbereiche (disziplinär, vgl. Abschnitt 4.3) eingrenzen. Während Hedtke (ebd., S. 31) „rationale Bildung“ auf den rational-choice-Ansatz einengt und darunter lediglich „eine spezifische Methodik oder ein spezifisches Akteursmodell“ versteht, nämlich „die mathematisch-quantitative Modellbildung oder das Denken in Modellen ganz allgemein sowie die Modellfigur des homo oeconomicus, der dem eigennützigen Kosten-Nutzen-Kalkül folgt“, geht unser Konzept „kritisch-rationaler Bildung“ weit über dieses eng

gefasste Rationalitäts- und Optimierungskalkül hinaus. Zudem legen wir besonderen Wert darauf, die Modellfigur des homo oeconomicus gerade *nicht* als normatives Leitbild ökonomischer Bildung zu missinterpretieren.

Kritisch-rationale Bildungsprozesse, wie wir sie verstehen, setzen vielmehr eine intensive unterrichtliche Auseinandersetzung mit Aufgaben und Problemstellungen voraus; sie sind daher untrennbar mit einer intellektuell herausfordernden Lernatmosphäre verbunden. Kritisch-rationale Bildungsprozesse, so unsere Einschätzung, können erfolgreich gestaltet werden, wenn ökonomisches Denken systematisch erprobt und kritisch beleuchtet wird. Ziel sollte es sein, dass Schülerinnen und Schüler im Ökonomieunterricht bzw. Lernende in diversen anderen Bildungskontexten herausfordernde und subjektiv bedeutsame Probleme selbstständig finden, definieren und diskutieren, mögliche Lösungsansätze simulieren, zugrunde liegende normative Prämissen explizieren und kritisch reflektieren und auf diese Weise heuristisch-analytische Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben. Entsprechende heuristisch-analytische Fähigkeiten sind hierbei eingebettet in eine intellektuelle Haltung, zu der auch die Bereitschaft gehört, sich aufgeschlossen und geduldig einer gedanklichen Herausforderung zu stellen. Weyland, Pallast und Tiberius (in diesem Band) konkretisieren diesen aufgaben- und problemorientierten Ansatz ökonomischer Bildung mithilfe ausgewählter kognitiv aktivierender Aufgabenbeispiele.

5 Übersicht zu den einzelnen Beiträgen

Die in den vorigen Abschnitten skizzierte Idee ökonomischen Denkens als zentrales Moment ökonomischer Bildung soll dazu dienen, dass Ökonomieunterricht seine spezifisch bildende Kraft entfalten kann. Was das konkret bedeutet und wie es gelingen kann, wird in folgenden Beiträgen über je eigene Zugänge verdeutlicht.

Die ersten drei Beiträge erschließen grundlegende theoretische Bezüge, Ziele und Voraussetzungen für ökonomisches Denken. So untersuchen *Michael Weyland*, *Gregor Pallast* und *Victor Tiberius* ausgewählte kognitiv aktivierende Aufgaben, mit denen ökonomische Bildungsprozesse angestoßen und unterrichtet werden können. Mit ihrem Beitrag möchten die Autoren verdeutlichen, dass eine Förderung ökonomischen Denkens im Schulalltag nicht abstrakt gelehrt, sondern mithilfe kognitiv aktivierender Aufgaben gelebt und erfahren werden muss, wenn sie gelingen soll. *Taiga Brahm*, *Luis Oberrauch*, *Malte Ring* und *Luisa Scherzinger* beleuchten mit dem Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik den Stellenwert ökonomischer Denk- und Reflexionsprozesse für gelingende wirtschaftsbezogene Bildungsprozesse. Dabei veranschaulichen die Autorinnen und Autoren ihren Ansatz anhand von drei ausgewählten Themenfeldern der ökonomischen Bildung: Diagrammverstehen, finanzielle Bildung und bilingualer Wirtschaftsunterricht. *Tobias Kärner*, *Detlef Sembill* und *Timo Kaiser* diskutieren die Rolle von Menschenbildern und deren handlungsleitende Überzeugungen für Lehrpersonen vor dem Hintergrund der Genese und Reproduktion individueller Werte- und Normensysteme sowie paradigmatischer Vorstellungen das Lehren und Lernen betreffend. Ab-

schließlich veranschaulichen sie ihre Ausführungen mit den Ergebnissen einer Fragebogenstudie.

In den sich anschließenden Beiträgen werden methodische Ansätze und Konzeptionen für die Förderung ökonomischen Denkens vorgestellt und bewertet. So erörtert *Markus Allbauer-Jürgensen* in seinem Beitrag den Stellenwert ökonomischer Experimente zur Förderung ökonomischen Denkens. Dabei wird dem „Denken in Wirkungszusammenhängen“, der Bedeutung von „Multiperspektivität“ und der „Mikro-Makro-Problematic“ besondere Beachtung geschenkt. Durch die Simulation individueller Entscheidungen und ihrer kollektiven Auswirkungen werden mithilfe ökonomischer Experimente nicht nur Entscheidungssituationen didaktisch rekonstruiert, sondern auch deren implizite Ursache-Wirkungs-Beziehungen. „Kontroversität und Multiperspektivität“ sind Aspekte ökonomischen Denkens, die auch von *Kuno Rinke* und *Andreas Wüste* behandelt werden. Ausgehend vom sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ der politischen Bildung erörtern die Autoren die Frage, inwieweit Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung ein Gebot oder ein didaktisches Prinzip sein sollten. Sie beziehen ihre Argumentation beispielhaft auf den Lerngegenstand „bedingungsloses Grundeinkommen“ und erörtern Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Inszenierung von Kontroversität in Lehr-Lern-Arrangements in der schulischen und außerschulischen ökonomischen Bildung. *Marco Rehm* geht in seinem Beitrag der Frage nach, inwiefern sich Planspiele dafür eignen, ökonomisches Denken zu fördern. Zu diesem Zweck erörtert er den Gegenstand „Spiele“ im Kontext ökonomischen Denkens. Anschließend werden theoretische und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Spielen auf ökonomisches Denken präsentiert und kritisch reflektiert. *Ekkehard Köhler*, *Marco Rehm* und *Michael Weyland* werfen die Frage auf, inwieweit unterrichtsbegleitende Wettbewerbe geeignet sind, ökonomisches Denken zu fördern. Es werden wesentliche Kennzeichen, Chancen und Grenzen der Methode „Wettbewerb“ aus fachdidaktischer Sicht analysiert und mithilfe zweier schulischer Wettbewerbskonzeptionen, welche kriteriengeleitet bewertet werden, konkretisiert. Anschließend zeigt *Isabel Frese*, wie Projektlernen zur Förderung ökonomischen Denkens beitragen kann. Ausgehend von aktuellen Entwicklungen in der Betriebswirtschaftslehre werden dazu die Projektmethode und das „YES Company Programme“ als Möglichkeit zur Förderung unternehmerischen Denkens dargestellt.

Die beiden abschließenden Beiträge vertiefen spezifische Aspekte ökonomischen Denkens aus der Perspektive von pädagogischen Anwendungsfeldern. So beleuchtet *Ilona Ebbers* die Bedeutung ökonomischen Denkens für eine gelingende Entrepreneurship Education. Zunächst diskutiert sie den Begriff und das Bild des Entrepreneurs und der Entrepreneurin, das häufig noch vom Image des Nutzenmaximierers bzw. der Nutzenmaximiererin geprägt ist. Sie zeigt am Beispiel von „Social Entrepreneurship Education“ auf, wie das Unternehmerbild zum Lerngegenstand der ökonomischen Bildung wird und damit zum ökonomischen Denken beiträgt. *Ulrich Iberer* und *Taiga Brahm* erweitern schließlich mit ihrem Beitrag zu ökonomischem Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung das Spektrum der Lernkontexte, indem anhand ausgewählter Domänen Lernprinzipien in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen

thematisiert sowie Perspektiven eines lebensbegleitenden Lehrens und Lernens ökonomischen Denkens aufgezeigt werden.

Literatur

- Bucher-Koenen, T. & Knebel, C. (2021). Finanzwissen und Finanzbildung in Deutschland: Was wissen wir eigentlich? *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 90(1), S. 11–32. <https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.11>.
- Bucher-Koenen, T., Lusardi, A., Alessie, R. & van Rooij, M. (2017). How Financially Literate Are Women? An Overview and New Insights. *Journal of Consumer Affairs*, 51(2), S. 255–283. <https://doi.org/10.1111/joca.12121>.
- Bündnis Ökonomische Bildung Deutschland (2019). *Eckpunkte einer nationalen Strategie*. <https://boeb.net/eckpunkte>.
- Bundesverband deutscher Banken (Hrsg., 2021). *Jugendstudie 2021 zu Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur*. <https://bankenverband.de/newsroom/meinungsumfragen/jugendstudie-2021-zur-wirtschafts-und-finanzbildung>.
- Dorn, M. (2001a). *Qualitätsentwicklung in Klausuren und Abiturprüfungen*. Fachdezernat Sozialwissenschaften der Bezirksregierung Köln, o. A.
- Dorn, M. (2001b). *Anregungen zur Ausgestaltung sozialwissenschaftlicher Methoden und Problemstellungen im Unterricht*. Fachdezernat Sozialwissenschaften der Bezirksregierung Köln, o. A.
- Engartner, T. (2019). Wirtschaftliches Handeln als soziales Handeln. Eckpfeiler eines Modells sozioökonomischer Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 10(1), S. 40–57. <https://doi.org/10.46499/1413.1172>.
- Flossbach von Storch Stiftung (Hrsg., 2021). *Die OeBIX-Studie – Zum Stand der Ökonomischen Bildung in Deutschland*. <https://www.flossbachvonstorch-stiftung.de/de/oebix-studie>.
- Grohmann, A. & Hagen, K. (2017). Finanzkompetenz für alle Lebenslagen: Bessere Finanzentscheidungen für heute und morgen. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86(4), S. 5–14. <https://doi.org/10.3790/vjh.86.4.5>.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heymann, H.-W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Heymann, H.-W. (1997). *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Kaiser, T. & Menkhoff, L. (2021). Maßnahmen zur finanziellen Bildung wirken – Deutschland sollte nationale Strategie für finanzielle Bildung entwickeln. *DIW Wochenbericht*, 38, S. 643–650. https://doi.org/10.18723/diw_wb:2021-38-1.
- Kaminski, H. & Friebel, S. (2012). *Finanzielle Allgemeinbildung als Bestandteil der ökonomischen Bildung. Arbeitspapier*. Oldenburg: Institut für Ökonomische Bildung.

- Kultusministerkonferenz (KMK, Hrsg., 2008). *Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i. d. F. vom 27.06.2008*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19-Wirtschaftliche-Bildung-allg-Schulen.pdf.
- Kuttner, A. (2015). *Ökonomisches Denken und Ethisches Handeln. Ideengeschichtliche Aporien der Wirtschaftsethik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01180-2>.
- Lenger, A. (2020). Zur Bedeutsamkeit einer Soziologie ökonomischen Denkens für die Ökonomische Bildung und die Ausbildung von Wirtschaftslehrern. *Sonderband Jahresband DeGÖB 2018*, S. 17–40. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2020.10001.60>.
- Lenger, A. (2022). Zur Entstehung und Ausbreitung wirtschaftlicher Denk- und Argumentationsmuster im praktischen Handeln: Hinweise aus der Soziologie ökonomischen Denkens. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitiken. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 65–84). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36909-5_4.
- Loerwald, D. (2020). Ökonomische Bildung in Deutschland Status Quo und Perspektiven. *List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik*, 45, S. 239–253. <https://doi.org/10.1007/s41025-020-00187-z>
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), S. 5–44. <https://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>.
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)*. <https://www.bildungsplaene-bw.de>.
- Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e. V. (RKW, 2021). *Global Entrepreneurship Monitor 2020/2021. Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich – Länderbericht Deutschland 2020/21*. <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/studie/global-entrepreneurship-monitor-20202021>.
- Seeber, G. (2021). Finanzbildung in einem eigenen Schulfach? *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 90(1), S. 61–74. <https://doi.org/10.3790/vjh.90.1.61>.
- Schnetzer, S. & Hurrelmann, K (2021). *Jugend in Deutschland – Trendstudie Winter 2021/22*. <https://simon-schnetzer.com/jugend-in-deutschland-trendstudie-winter-2021-22>.
- Schuler, A. & Brahm, T. (2021). Financial Literacy in den Lehrplänen deutscher Schulen – eine bundeslandübergreifende Analyse. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 10, S. 1–63. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10.77>.
- Steinmann, B. & Weber, B. (1995). *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Ein Sammelband mit 31 Beiträgen für die Unterrichtspraxis*. Neusäß: Kieser.
- van Rooij, M., Lusardi, A. & Alessie, R. (2011). Financial literacy and stock market participation. *Journal of Financial Economics*, 101(2), S. 449–472. <https://doi.org/10.1016/j.jfinec.2011.03.006>.
- von Gaudecker, H.-M. (2015). How Does Household Portfolio Diversification Vary with Financial Literacy and Financial Advice? *The Journal of Finance*, 70(2), S. 489–507.

- Weber, S., Oser, F., Achtenhagen, F., Fretschner, M. & Trost, S. (Hrsg., 2014). *Becoming an Entrepreneur*. Rotterdam: Sense.
- Weyland, M. (2016). *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS Research.
- Weyland, M., Iberer, U. & Macha, K. (2020). Der spezifische Beitrag des Ökonomieunterrichts zur Allgemeinbildung. In N. Goldschmidt, Y. Keipke, A. Lenger (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung. Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik* (S. 47–72). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weyland, M. (2021a). Ökonomische Allgemeinbildung – Befähigung zur Teilhabe, Befähigung zur Erkenntnis, Entfaltung des Menschlichen. In V. Bank (Hg.), *Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. Pädagogische Rundschau*, Heft 1/2021 (S. 89–108).
- Weyland, M. (2021b). Ökonomische Bildung und Wissenschaftspropädeutik, *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 10, S. 88–122. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10.80>.

Autorin und Autoren

Prof. Dr. Michael Weyland leitet die Abteilung Wirtschaftswissenschaften und das Institut für Ökonomische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich des ökonomischen Denkens, des experimentellen Lernens und der Theorie und Praxis von Aufgaben und Methoden im Ökonomieunterricht.

Prof.in Dr.in Taiga Brahm ist Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung von Lernenden, Übergänge im Bildungssystem, digitales Lehren und Lernen und Wirtschaftsdidaktik.

Prof. Dr. Tobias Kärner ist Professor für Wirtschaftspädagogik sowie geschäftsführender Direktor des Instituts für Bildung, Arbeit und Gesellschaft an der Universität Hohenheim, Stuttgart. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Partizipation und Autonomie in der beruflichen Bildung sowie psychosoziale Bedingungen und Effekte berufsbildender Lehr- und Lernprozesse.

Dr. Ulrich Iberer ist akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Themen Führung und Governance von Bildungsorganisationen, wissenschaftliche Weiterbildung, digitales Lehren und Lernen.

Ökonomisches Denken fördern durch kognitiv aktivierende Aufgaben

MICHAEL WEYLAND, GREGOR PALLAST UND VICTOR TIBERIUS

Zusammenfassung

In diesem Beitrag möchten wir einen Gedanken des amerikanischen Mathematikers Paul Halmos aufgreifen und konkretisieren. Wir möchten verdeutlichen, dass ökonomisches Denken nicht abstrakt gelehrt, sondern „erfahren“ werden muss, wenn es nachhaltig und in seiner ganzen Breite gefördert werden soll. Dazu dienen kognitiv aktivierende Aufgaben. Was man darunter versteht und welche Funktionen und Qualitätsmerkmale Aufgaben in der ökonomischen Bildung besitzen, verdeutlichen wir in den Abschnitten 1 und 2. Im Praxisteil (Abschnitte 3 bis 8) werden konkrete, unterrichtlich erprobte Beispielaufgaben vorgestellt, mit denen ökonomisches Denken erfolgreich gefördert werden kann. Unser Beitrag schließt mit einer kurzen Skizze wirtschaftsdidaktischer Implikationen (Abschnitt 9).

Schlagworte: Ökonomische Bildung, kognitive Aktivierung, Lernaufgaben, ökonomische Experimente, Verhaltensökonomie, Umweltökonomie

Abstract

In this chapter, we refer to the American mathematician Paul Halmos' notion that economic thinking cannot be taught in an abstract way but has to be "experienced" so that it can be facilitated in a sustainable and broad way. This can be accomplished with cognitively activating tasks. In sections 1 and 2, we define these and explain their functions and quality requirements for economic education. In the practice sections 3 to 8, we show specific exemplary tasks, which have been successfully tested in classes to foster economic thinking. The chapter concludes with implications for economic education.

Keywords: economic education, cognitive activation, tasks, classroom experiments, behavioral economics, environmental economics

The best way to learn is to do – to ask, and to do.
The best way to teach is to make students ask, and do.
Don't preach facts – stimulate acts.
(Paul Halmos)

1 Funktionen und Qualitätsmerkmale von Aufgaben in der ökonomischen Bildung

Das Thema „Aufgaben“ bzw. „Aufgabenkultur“ hat in der ökonomischen Bildung in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen. Mögliche Gründe sind die stärkere Forschungsorientierung in den Fachdidaktiken, der Wechsel von der Fokussierung auf Schulqualität (Makroebene) hin zur Unterrichtsqualität (Mikroebene) sowie aktuelle bildungspolitische Entwicklungen (vergleichende Schulleistungsmessungen, Einführung von Bildungsstandards, stärkere Kompetenzorientierung; Criblez, 2016). Gute Aufgaben werden als „Katalysatoren von Lernprozessen“ (Thonhauser, 2008), als „Steilvorlage für guten Unterricht“ (Büchter & Leuders, 2007) und als „Kernstück der didaktischen Planung“ (Kastrup & Tenfelde, 2008) interpretiert. Die weiteren, in der einschlägigen Literatur vorfindbaren Funktionen von Aufgaben in der ökonomischen Bildung lassen sich anhand eines systematischen Reviews wie folgt zusammenfassen:

Tabelle 1: Funktionen von Aufgaben nach Gross & Weyland (gekürzt; 2021)

Funktion von Aufgaben	Beschreibung
(1) Strukturierung des Unterrichts	Aufgaben sind ein wesentliches Gestaltungsmerkmal von Unterricht. Sie dienen als strukturgebendes Prinzip im Unterricht (Weyland, 2016). Man kann Unterricht auch als eine Aneinanderreihung von Aufgaben verstehen. Je nach Intention können Aufgaben unterschiedlich eingesetzt werden. Problemorientierter Unterricht stellt beispielsweise Aufgaben an den Ausgangspunkt (Arndt, 2014).
(2) Pädagogische Diagnostik	Eine weitere Funktion von Aufgaben ist die mit ihnen verbundene Möglichkeit zur Diagnostik (Blömeke et al., 2006; Weyland, 2016). Ein niedriges kognitives Anspruchsniveau wird dabei nicht grundsätzlich kritisiert – gerade in der Diagnostik braucht es auch Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Wichtig ist jedoch, dass bei den nachfolgenden Aufgaben das Anspruchsniveau steigt (Lernprogression; Arndt, 2014). Auch die Arbeit mit Bildern kann als eine weitere Form von Diagnostik und Lernkontrollen interpretiert werden (Langanka, 2016).
(3) Auslöser von Lernprozessen	Die Funktion von Aufgaben als „Auslöser von Lernprozessen“ ist vor allem dann erfolgreich umsetzbar, wenn die Lernenden mit den Aufgaben angesprochen werden und sie die Aufgaben als bedeutsam einstufen. Lernmotivation kann diesbezüglich als eine Wechselwirkung zwischen den Aufgaben und den individuellen Bedürfnissen der Lernenden (Blömeke et al., 2006) betrachtet werden. In diesem Sinne schaffen „gute“ Aufgaben eine kognitiv aktivierende Lernumgebung. Sie sollen Lernende zum Denken und Handeln anregen, motivieren und zur Reflexion führen (Weyland, 2016).
(4) Üben und Transfer	Aufgaben spielen beim Üben und Transfer eine wichtige Rolle (Arndt, 2014). Erworbene Kompetenzen festigen sich nur, wenn die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zum Wiederholen und Vertiefen haben. Das Gelernte soll zudem auf andere Situationen übertragen werden. Kontextgebundene Aufgaben als Möglichkeit des exemplarischen Lernens sind dazu geeignet, da dort erlernte Fähigkeiten auf weitere Lebensbereiche übertragen werden können (Sawatzki, 2016). Transfer kann

(Fortsetzung Tabelle 1)

Funktion von Aufgaben	Beschreibung
	auch gelingen, wenn die Lernenden eigenständig nach Anwendungsmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt suchen (Wespi et al., 2015).
(5) Konkretisierung von Standards	Aufgaben dienen der Konkretisierung von Bildungsstandards und der Qualitätssteigerung des Unterrichts (Blömeke et al., 2006). Sie sind damit ein wichtiger Ansatzpunkt für kompetenzorientierten Unterricht. Sie sollen so gestaltet sein, dass sie die Bildungsstandards konkretisieren, damit eine Kompetenzentwicklung bei den Lernenden ermöglicht wird.
(6) Differenzierung	Um Lernprozesse bei allen Schülerinnen und Schülern auszulösen, müssen Aufgaben differenzierend gestaltet sein (Wespi et al., 2015). Nur so kann es gelingen, Unterricht adressatenorientiert zu gestalten.

Im Gegensatz zu *Leistungsaufgaben*, die am Ende des Erkenntnisprozesses stehen (z. B. Klassenarbeiten, Klausuren, Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen, Abituraufgaben oder standardisierte Tests) prägen *Lernaufgaben* den Lernprozess selbst: Sie dienen der Strukturierung des Unterrichts, dem Üben und Anwenden sowie dem Transfer des Gelernten. Als Auslöser von Lernprozessen und Mittel innerer Differenzierung erscheinen Lernaufgaben unverzichtbar. Versteht man Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879), so können Lernaufgaben als kompetenzorientiert gelten, sofern für ihre Bearbeitung nicht das Wissen an sich, sondern die Anwendung domänenspezifischen Wissens in konkreten, möglichst authentischen Problemsituationen entscheidend ist.

Was allerdings „gute“ von „weniger guten“ Lernaufgaben unterscheidet, wird in der Literatur nicht einheitlich beantwortet, wie eine von Gross und Weyland durchgeführte systematische Literaturrecherche belegt (vgl. Gross & Weyland, 2021, S. 61 f.). Bei 31 von 51 analysierten einschlägigen Artikeln zur Aufgabenkultur in der ökonomischen Bildung wurden Aussagen dazu getätigt, was unter Merkmalen „guter“ Aufgaben zu verstehen ist. Die Merkmale wurden in der Literatur entweder explizit genannt oder aus der Kritik (Umkehrprinzip) hergeleitet und tabellarisch zusammengefasst.

Betrachtet man die Ergebnisse des systematischen Literaturüberblicks, so wird deutlich, dass die Merkmale (1) Lebensweltorientierung/Alltagsbezug, (2) Offenheit/multiple Kontexte sowie (3) kognitive Aktivierung und (4) Domänenspezifität/fachspezifische Denkprozesse am häufigsten genannt werden. Wir möchten im Rahmen dieses Aufsatzes die letzten beiden Qualitätsmerkmale in den Blick nehmen und fragen:

- Was genau ist unter „kognitiv aktivierenden“ Lernaufgaben und „fachlichen Denkprozessen“ zu verstehen (Abschnitt 2)?
- Und wie können fach- bzw. domänenspezifische Denkprozesse in der ökonomischen Bildung durch Lernaufgaben angebahnt und gefördert werden (Abschnitte 3 bis 8)?

2 Kognitive Aktivierung und Domänenspezifität

Eine zentrale Herausforderung der Fachdidaktik besteht darin, solche Lernaufgaben zu konstruieren und zu beforschen, die eine Aktivierung und Ausbildung der spezifischen Kompetenzen des Faches ermöglichen, sodass sich kompetenzorientierter Unterricht durch die Bearbeitung fachspezifischer Anforderungssituationen entfalten kann (May, 2011; vgl. auch Weyland, 2021a; 2021b). Jedoch scheint es in Forschung und Praxis der ökonomischen Bildung wenig Klarheit darüber zu geben, was unter einer kompetenzorientierten Lernaufgabe zu verstehen ist, worin genau also die spezifischen Anforderungen guter Lernaufgaben für die ökonomische Bildung bestehen (vgl. Weyland & Stommel, 2016).

Wenn man Kompetenzen im Sinne Weinerts (2001, S. 27 f.) definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“, dann sollten kompetenzorientierte Aufgaben nicht träges Wissen fokussieren, sondern zur kognitiven Aktivierung der Lernenden beitragen. Der Begriff des „trägen Wissens“ geht zurück auf Whitehead (1929) und bezeichnet eine Art von Wissenserwerb, bei der das erworbene Wissen an einer konkreten Lernsituation haften bleibt und nicht auf andere Situationen übertragen werden kann (Euler & Hahn, 2007; vgl. zum Folgenden auch Weyland & Stommel, 2016). In einer Anwendungssituation kann dann nicht das gesamte Wissensnetz aktiviert werden, sondern nur die einzelnen isolierten Wissens Elemente. Um träges Wissen zu verhindern, sollte eine Lernsituation kognitiv aktivierend sein, sie sollte multiple Kontexte und Perspektiven ermöglichen und für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur eigenen Abstraktion bieten. Im Rahmen eines allgemeinbildenden Ökonomieunterrichts sollten daher verstärkt solche Aufgaben berücksichtigt werden,

- die über einen hohen Anregungsgehalt verfügen und eine Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können ermöglichen;
- die es ermöglichen, didaktisch fruchtbare Kooperationsprobleme und Interessenkonflikte zu simulieren;
- die den Lernenden Handlungsspielräume eröffnen, innerhalb derer sie Problemlösekompetenzen trainieren und strategische Handlungsoptionen erproben können.

Kognitiv aktivierende Lernaufgaben mit hohem Anregungsgehalt und strategischen Handlungsoptionen sind dazu geeignet, den Lernprozess „problemorientiert“ zu strukturieren und die Motivation und Lernfreude bei den Schülerinnen und Schülern zu erhalten. Eine in diesem Sinne kompetenzorientierte Aufgabe sollte kognitiv aktivierend sein, d. h. die Lernenden sowohl intellektuell als auch motivational weder über- noch unterfordern. Sie sollte einen Schwierigkeitsgrad besitzen, der zwischen dem gegenwärtigen Leistungsstand und dem Leistungsvermögen liegt, welches die Lernenden durch gelungene Anleitung und Unterstützung erreichen können, also in der „Zone der

proximalen Entwicklung“ (Wygotsky, 1978). Anders formuliert: Kognitiv aktivierende Aufgaben erfüllen sowohl das Kriterium der „Erfolgserwartung“ als auch das der „Bedeutsamkeit“. Sind die Aufgaben zu leicht, so mangelt es ihnen an Bedeutsamkeit; sind sie zu schwer, so mangelt es an Erfolgserwartung.

Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so können Lernaufgaben ökonomisches Denken fördern und dazu beitragen, eine genuin ökonomische Perspektive einzunehmen, sodass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, „in der Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Problemlagen (auch) die ‚ökonomische Brille‘ aufzusetzen. Demzufolge sind nicht die ökonomischen Lerngegenstände (...) das Alleinstellungsmerkmal ökonomischer Bildung, sondern der Aufbau von Perspektivität“ (Krol et al., 2011, S. 9 f.). Nach diesem Verständnis mögen Lernaufgaben in vielerlei Hinsicht kognitiv aktivierend sein – wenn sie sich nicht dazu eignen, *ökonomisches* Denken zu fördern, sind sie letztlich für die ökonomische Bildung ungeeignet. Im Sinne des Prinzips der Domänenspezifität sollten daher verstärkt solche Aufgaben ausgewählt werden, die passend sind, um fundamentale Ideen (im Sinne Bruners) bzw. Kategorien (im Sinne Klafkis) exemplarisch zu verdeutlichen, wie z. B. das Knappheitsprinzip oder die fundamentale Idee der Opportunitätskosten. Lernaufgaben sollten dementsprechend *domänenspezifisch* ausgestaltet werden, denn „gute fachliche Aufgaben materialisieren jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach im Kern geht und die dessen intellektuelle Kultur ausmachen“ (Oelkers & Reusser, 2008, S. 42).

Eng mit dem Merkmal der Domänenspezifität hängt das Prinzip der Wissensschaftsorientierung zusammen. Zugleich liegen hier aber auch die Grenzen des Fachbezugs, denn selbstverständlich sind Schulfächer keine vereinfachten und miniaturisierten Ausgaben universitärer Fächer. Vielmehr sollte im Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden angeknüpft werden, um den Abstand zwischen der Welt des Klassenzimmers und der Welt außerhalb zu reduzieren. Maier et al. (2010) unterscheiden dementsprechend Aufgaben ohne Lebensweltbezug, Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug, Aufgaben mit konstruiertem, aber authentisch wirkendem Lebensweltbezug und Aufgaben mit realem Lebensweltbezug.

Der hier skizzierte kritisch-kompetenzorientierte Blickwinkel auf die Qualität von fachlichen Lernaufgaben eröffnet die Chance, die traditionell einseitig textorientierten Aufgabenformate in der ökonomischen Bildung (Weyland & Stommel, 2016) durch vielfältigere, domänenspezifisch fundierte und kognitiv aktivierende Aufgabenformate zu ergänzen. Wie diese aussehen könnten, wird in den folgenden Abschnitten konkretisiert.

3 Erstes Beispiel: Die Sitzplatzversteigerung

„Ausgeführte Beispiele sind besser als allgemeine Definitionen, denn sie führen zu den Definitionen hin“ (Wagenschein, 1970). Kommen wir daher nun – ganz im Sinne

Wagenscheins – zu konkreten Beispielen, die nach Ansicht der Autoren die zuvor beschriebenen grundlegenden Anforderungen an gute Aufgaben (kognitive Aktivierung, Domänenspezifität, Förderung ökonomischen Denkens) erfüllen.

Dabei gilt es zunächst festzuhalten, dass Lernaufgaben, die solche Anforderungen erfüllen, häufig erst durch geeignete Anschlussfragen und Variationen ihren bildenden Gehalt entfalten können, wie unser erstes Beispiel zeigt. Dies bezieht sich auf die für den Ökonomieunterricht fundamentale Idee der Knappheit.

Wer z. B. dieses Thema in Anlehnung an Schlösser et al. (2009) damit beginnt, vor Beginn der ersten Stunde alle Stühle zu entfernen, um dann ein Drittel dieser Stühle unter den Schülerinnen und Schülern zu versteigern, sodass die anderen beiden Drittel der Lerngruppe die restliche Unterrichtsstunde stehen müssen, vermittelt zwar einen über die Unterrichtsstunde hinaus bleibenden Eindruck des Begriffs der „Knappheit“ als Anlass allen Wirtschaftens. Als gelungenes Beispiel domänenspezifischen, kognitiv aktivierenden Arbeitens reicht dies aber noch nicht aus. Die Lehrperson sollte daher in der Lage sein, gängige Standardaufgaben mithilfe geeigneter Anschlussfragen zu variieren und auf diese Weise die erwünschten Denkprozesse in Gang zu setzen, z. B. durch Leitfragen wie:

- Wie haben Sie sich während der Auktion gefühlt?
- Haben Sie bestimmte Strategien verfolgt?
- Wovon war die Höhe Ihrer Gebote abhängig? (z. B. vom Budget, von den Erwartungen, vom Nutzen des Gutes, ...)
- Was würde passieren, wenn die Zahl der Stühle im Vorfeld verringert würde? Gibt es andere Maßnahmen, die voraussichtlich zu Preissteigerungen führen würden?
- Warum ist das Gut „Sitzplatz“ überhaupt knapp? Es gibt doch so viele Sitzplätze auf dieser Welt und es gibt auch viele Kiesel am Rheinufer – die kosten doch auch nichts! (Kiesel sind selten, aber nicht knapp, da die Nachfrage fehlt)
- Ökonomen und Ökonomen sagen, der Preis sei ein „Knappheitsindikator“. Was meinen sie damit?
- War es gerecht, dass z. B. der Schüler mit dem verstauchten Fuß von der Versteigerung ausgenommen wurde und gleich zu Beginn und noch dazu kostenlos einen Stuhl erhalten hat?
- Erreichen wir auch dann eine sinnvolle Verteilung der Stühle, wenn die Budgets der um die Stühle konkurrierenden Schülerinnen und Schüler stark variieren?
- Wenn nicht der Markt, wer hätte dann über die Verteilung der Stühle entscheiden können bzw. sollen und wäre diese Lösung praktikabel gewesen? Wie können wir das simulieren?

Abbildung 1: Aufgabenvariationen zur Anregung ökonomischen Denkens bei Versteigerungen

Die Teilnahme an der Versteigerung der Stühle als ökonomisches Handeln einzustufen und damit die mit dem Experiment verbundenen Lernaufgaben zu legitimieren, ist noch nicht ausreichend im Sinne einer nachhaltigen Förderung ökonomischen Denkens. Die Versteigerung ist ein Vehikel, um im Folgenden sich ganz konkret ergebende Fragen auf eine allgemeine, fachliche Ebene zu heben. Im Falle der hier zuletzt aufgeführten Fragen dreht sich die anschließende Diskussion um die Gerechtigkeitsprinzipien, die den eigenen Wertvorstellungen zugrunde liegen, die Probleme, die marktwirtschaftliche Lösungen mit sich bringen können, und die Frage, ob solche Probleme bedeuten müssen, dass die marktwirtschaftliche Lösung deshalb prinzipiell ungeeignet erscheint. Auch wenn die Auseinandersetzung an dieser Stelle üblicherweise noch nicht in die (fachliche) Tiefe geht, kann auf diese Weise eine erste Diskussion um die Bereitstellung und Verteilung knapper Güter eröffnet und simuliert werden, wie es in einer Einstiegsstunde auf anderem Wege nur schwer erreichbar wäre.

Möglicherweise strapazieren die Beschreibungen und Einordnungen dieses Beispiels die gängigen Vorstellungen von typischen Lernaufgaben im Wirtschaftsunterricht. Basiert die Versteigerung selbst lediglich auf Arbeitsaufträgen als Mittel zum Zweck, kann im nachfolgenden, fachlich interessanteren Teil der Unterrichtsstunde hingegen ganz auf Operatoren verzichtet werden, die mindestens in zentralen Abschlussprüfungen verpflichtend jede Aufgabe einleiten. Im Idealfall lösen die Schülerinnen und Schüler in dieser Stunde also die Aufgaben, ohne dass diese als solche explizit zu erkennen sind.

4 Zweites Beispiel: Das Ultimatumspiel

Die folgende Beispielaufgabe ist als „Ultimatumspiel“ bekannt und dient zur Einführung der Modellfigur des *homo oeconomicus*. Das Modell verkörpert den idealtypisch-rationalen Akteur der neoklassischen Denkschule. Als Idealtyp, nützliche Approximation und Als-ob-Konstruktion ist das Modell von großer Bedeutung für die Theorieentwicklung – und erscheint uns für eine Förderung ökonomischen Denkens im Sinne eines „Denkens in Modellen“ essenziell. Üblicherweise wird dazu unterstellt, dass sich Menschen rational verhalten. Diese Annahme ermöglicht eine Mathematisierung komplexer Wirklichkeitszusammenhänge. Von individuellen Charakterzügen wird abstrahiert (Typologisierung und Mustererklärung). Die Denkfigur *homo oeconomicus* entscheidet einzig nach dem ökonomischen Prinzip und orientiert sich stets an seiner eigenen Nutzenfunktion, d. h., er maximiert seinen eigenen Nutzen unter gegebenen Rahmenbedingungen (Maximalprinzip), realisiert ein gegebenes Ziel mit einem Minimum an eingesetzten Ressourcen (Minimalprinzip) oder versucht, die Differenz zwischen Ertrag und Aufwand zu maximieren (Optimumprinzip). Das Modell basiert somit auf der Idee, dass Menschen sich in der Regel so verhalten, als würden sie optimieren. Über die Präferenzen der Menschen macht das Modell hingegen keine Aussage; die Neoklassik lässt z. B. zu, dass Menschen eine Präferenz dafür haben, anderen etwas abzugeben. Auch Such- und Transaktionskosten können in die Kalkulation einbezogen werden; die

Akteure maximieren dann ihren Nutzen unter den gegebenen Restriktionen inklusive der Such- und Transaktionskosten. Der eigentliche Kern der neoklassischen Theorie ist somit die Annahme, dass das Rationalmodell geeignet ist, menschliches Verhalten in der Summe abzubilden.

Die wesentlichen Erkenntnisse des Ultimatumspiels können z. B. in der von Schlösser et al. (2009) ausgearbeiteten Variante unterrichtlich erschlossen werden. Zunächst wird die Klasse dazu in zwei Hälften eingeteilt: Die „Besitzenden“ und die „Habenichtse“. Die Besitzenden verfügen über jeweils 10 Euro und müssen entscheiden, wie viel sie ihrem Partner aus der Gruppe der Habenichtse abgeben, wobei nur ganze Euro-Beträge erlaubt sind. Der Partner kann das Angebot dann annehmen oder ablehnen. Nimmt er an, bekommen beide Partner anteilig Geld. Lehnt er das Angebot hingegen ab, bekommen beide nichts. Wenn die Schülerinnen und Schüler also erfolgreich verhandeln, stellen sie sich beide besser. Die Frage ist nur: Mit welcher Verteilung endet das Spiel?

Die schulische Praxis zeigt: Wird das Ultimatumspiel (mit echtem Geld oder mit Schokoriegeln) im Unterricht gespielt, gibt fast nie jemand nur einen Euro bzw. einen Schokoriegel ab. Die meisten Probandinnen und Probanden geben stattdessen 4 oder gar 5 Euro ab. Wenn sie weniger abgeben wollen, dann wird typischerweise abgelehnt. Vertreterinnen und Vertreter der experimentellen Wirtschaftsforschung gelangen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeit zu vergleichbaren Ergebnissen: Die Menschen haben eine Unfairness-Aversion: „Sie wollen den anderen dafür bestrafen, dass er unfair war“ (Ockenfels, 2005). Im Anschluss kann diskutiert und simuliert werden, wie sich die Ergebnisse verändern, wenn die Rahmenbedingungen verändert werden; es wird also wieder an den Spielregeln „gewackelt“. Beispiele für Veränderungen des Spielsettings:

- B muss nicht mehr zustimmen. Ergebnis?
- A und B kennen sich nicht/kaum. Ergebnis?
- Es wird notiert, wie viel man anbietet und ab wann man annimmt. Alle Gebote landen in einem Topf und es werden zwei Partner per Zufall zugelost. Ergebnis?
- Es wird nun mit echtem Geld gespielt. Ergebnis?
- Die Beträge, um die es geht, werden erhöht. Ergebnis?
- Die Beträge „fallen nicht mehr vom Himmel“, sondern müssen erst verdient werden. Ergebnis?

Abbildung 2: Aufgabenvariationen zur Anregung ökonomischen Denkens beim Ultimatumspiel

Es wird deutlich, dass veränderte Rahmenbedingungen (Spielregeln bzw. Restriktionen) zu veränderten Anreizen und in der Regel auch zu veränderten Ergebnissen führen – ohne dass sich die Einstellungen (Vorlieben bzw. Präferenzen) der Individuen verändert haben. Im Anschluss kann über mögliche Chancen und Grenzen des

Homo-Oeconomicus-Modells zur Vorhersage menschlichen Entscheidungsverhaltens diskutiert werden.

5 Drittes Beispiel: Lotterie, Linda und das Glücksrad

Die traditionelle Verhaltensökonomik greift diesen Gedanken auf. Mithilfe experimenteller Designs forschen Verhaltensökonominnen und Verhaltensökonominnen schon seit den 1970er-Jahren zu der Frage, wie „echte“ Menschen Entscheidungen treffen und inwiefern sich dieses Entscheidungsverhalten vom Rationalmodell des *homo oeconomicus* unterscheidet. Als Ökonominen und Ökonomen fühlen sie sich den wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagen ihrer Disziplin verpflichtet; als Verhaltenswissenschaftlerinnen und Verhaltenswissenschaftler greifen sie zugleich auf das reichhaltige Methodenrepertoire der Psychologie zurück, was zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen geführt hat und an der Verleihung mehrerer Nobel-Gedächtnispreise (z. B. D. Kahneman in 2002, R. H. Thaler in 2017) ablesbar ist. Zu den wichtigsten Erkenntnissen der Verhaltensökonomik zählt die Beobachtung, dass Menschen nur begrenzt rational entscheiden und sich dabei bewährter Heuristiken bedienen: „Auch wenn Humans nicht irrational sind, brauchen sie oft Hilfe, um zu treffenden Urteilen und besseren Entscheidungen zu gelangen“ (Kahneman, 2014, S. 509). Menschen sind also durchaus zu rationalem Verhalten fähig; diese Rationalität kann aber durch beeinflussende Rahmenbedingungen (z. B. Framing-Effekte) und Präferenzen (z. B. soziale Präferenzen, Zeitpräferenzen, Risikopräferenzen) ganz erheblich beeinträchtigt werden. Diese Zusammenhänge zeigen die drei folgenden Beispiele für Aufgaben im Unterrichtskontext (vgl. dazu ausführlich Hertwig et al., 2021):

Das Lotterie-Experiment

Stellen Sie sich vor, Sie würden an einer Studie zur Entscheidungsforschung teilnehmen und bekämen die folgende Textaufgabe vorgelegt:

Entscheidungssituation A: Würden Sie an einer Lotterie teilnehmen, die eine 10-prozentige Chance bietet, 95 Dollar zu gewinnen, und eine 90-prozentige Chance, 5 Dollar zu verlieren?

☐ Ja ☐ Nein

Entscheidungssituation B: Würden Sie 5 Dollar bezahlen, um an einer Lotterie teilzunehmen, die eine 10-prozentige Chance bietet, 100 Dollar zu gewinnen, und eine 90-prozentige Chance, nichts zu gewinnen?

☐ Ja ☐ Nein

Abbildung 3: Das Lotterie-Experiment

Wie Tversky und Kahneman (1974; 1983) zeigen konnten, weicht das Entscheidungsverhalten in beiden Situationen stark voneinander ab: Bei Situation B wird viel häufiger „Ja“ angekreuzt als bei Situation A. Dieses Entscheidungsverhalten steht nicht im Einklang mit dem Modell des neoklassischen *homo oeconomicus*, denn beide Situationen sind – nüchtern betrachtet – identisch. In beiden Fällen nimmt man an einer Lotterie teil, die mit einer Wahrscheinlichkeit von 10 % um 95 Dollar reicher und mit einer Wahrscheinlichkeit von 90 % um 5 Dollar ärmer macht. Lediglich die narrative Einbettung (sogenanntes „Framing“) der beiden Situationen unterscheidet sich. Eine lange Tradition der Experimentalforschung in Ökonomie und Psychologie vertritt seither die Auffassung, dass menschliches Denken nicht mit den Regeln rationalen Denkens vereinbar wäre (Tversky & Kahneman, 1974). Dazu ein weiteres, berühmtes Beispiel:

Das Linda-Experiment

Stellen Sie sich vor, Sie würden an einer Studie zur Entscheidungsforschung teilnehmen und bekämen die folgende Textaufgabe vorgelegt:

Linda ist 31 Jahre alt, alleinstehend, aufgeschlossen und sehr intelligent. Sie hat Philosophie studiert. Als Studentin befasste Sie sich mit den Problemen von Diskriminierung und sozialer Gerechtigkeit und nahm an Anti-Atomkraft-Demonstrationen teil.

Welche der folgenden Aussagen ist wahrscheinlicher?

A. Linda ist eine Bankangestellte.

B. Linda ist eine Bankangestellte und engagiert sich in einer feministischen Bewegung.

Abbildung 4: Das Linda-Experiment

Wenn Probandinnen und Probanden sich hier für Alternative B entscheiden, deckt sich ihre Intuition mit der der meisten Menschen – und ist leider rational betrachtet falsch. In einer einflussreichen Studie von Tversky und Kahneman (1983) haben diese Aufgabe lediglich 11 % der Versuchsteilnehmenden richtig beantwortet. Laut der Wahrscheinlichkeitstheorie kann aber die Konjunktion von zwei Ereignissen (Linda ist eine Bankangestellte *und* eine aktive Feministin) nicht wahrscheinlicher sein als jedes einzelne Ereignis (Linda ist eine Bankangestellte *oder* engagiert sich in einer feministischen Bewegung). In der Wahl der Alternative B scheint sich also ein Denkfehler zu manifestieren, der sogenannte „Konjunktionsfehler“ (es wurden allerdings auch andere Erklärungen vorgeschlagen, die die obige Antwort z. B. als eine sozial intelligente Inferenz und nicht als elementaren Denkfehler interpretieren, siehe z. B. Hertwig & Gigerenzer, 1999).

Neben diesem Denkfehler hat die Erforschung von Heuristiken und Biases eine Vielzahl weiterer Befunde geliefert, die sehr häufig so interpretiert wurden, dass das menschliche Urteilsvermögen nicht nach den Regeln der Wahrscheinlichkeitstheorie funktioniert. Ein weiteres Beispiel für einen Denkfehler im Wahrscheinlichkeitsver-

ständnis ist die Beurteilung der Wahrscheinlichkeit einer Zufallsstichprobe nach ihrer Ähnlichkeit zur Gesamtmenge. Die Geburtenreihenfolge Mädchen – Junge – Mädchen – Junge – Junge – Mädchen wird beispielsweise als wahrscheinlicher eingeschätzt als die objektiv gleich wahrscheinliche Reihenfolge Junge – Mädchen – Junge – Junge – Junge – Mädchen (Tversky & Kahneman, 1974). Die erste Geburtenfolge ist zwar repräsentativer für die relative Geschlechtergleichverteilung von Neugeborenen in der Bevölkerung, aber dennoch nicht wahrscheinlicher.

In einem richtungsweisenden Beitrag haben Tversky und Kahneman (1974) einen Kanon von über einem Dutzend solcher Denkfehler („kognitiver Illusionen“) zusammengefasst. Sie stellen hier das menschliche Urteilen und Entscheiden als systematisch fehleranfällig dar, geprägt durch mentale Abkürzungen („Heuristiken“) und ein in vielerlei Hinsicht verzerrtes Verständnis fundamentaler Regeln der Wahrscheinlichkeitstheorie und Statistik. Dazu betrachten wir an dieser Stelle noch ein weiteres Beispiel (Sutter & Weyland, 2020):

Das Glücksrad-Experiment

Stellen Sie sich vor, Sie würden an einer Studie zur Entscheidungsforschung teilnehmen und bekämen die folgende Textaufgabe vorgelegt:

Entscheidungssituation A: Welche Variante wählen Sie?

- ☐ Variante I: Sie erhalten 900 Euro sicher.
- ☐ Variante II: Sie drehen an einem Glücksrad. Dabei gilt: Die Wahrscheinlichkeit, dass Sie 1000 Euro gewinnen, beträgt 90 %. Die Wahrscheinlichkeit, dass Sie nichts gewinnen, beträgt 10 %.

Entscheidungssituation B: Welche Variante wählen Sie?

- ☐ Variante I: Ein sicherer Verlust von 900 Euro.
- ☐ Variante II: Sie drehen an einem Glücksrad. Dabei gilt: Die Wahrscheinlichkeit, dass Sie nichts verlieren, beträgt 10 %. Die Wahrscheinlichkeit, dass Sie 1000 Euro verlieren, beträgt 90 %.

Abbildung 5: Das Glücksrad-Experiment

Wenn Probandinnen und Probanden sich hier nun in Situation A für die sichere Variante I entscheiden, bei Situation B hingegen für die Risikovariante (Variante II), deckt sich ihre Intuition mit der der meisten Menschen – und ist leider wieder falsch. Denn mathematisch betrachtet ergeben sich für beide Entscheidungssituationen folgende Erwartungswerte:

- Bei Situation A beträgt der Erwartungswert für Variante I +900 Euro, für Variante II beträgt er ebenfalls +900 Euro (Rechnung: $1000 \cdot 0,9 + 0 \cdot 0,1 = 900$).
- Bei Situation B beträgt der Erwartungswert für Variante I –900 Euro und für Variante II ebenfalls –900 Euro (Rechnung: $-1000 \cdot 0,9 + 0 \cdot 0,1 = -900$).

Der Erwartungswert gibt dabei an, welchen Wert man für eine Zufallsgröße zu erwarten hat, wenn man das Experiment, das zu ihr führt, sehr häufig ausführt. Empirische Untersuchungen zeigen nun, dass bei Situation A typischerweise risikoavers entschieden wird – die Mehrheit der Probandinnen und Probanden entscheidet sich für Variante I. Bei Situation B hingegen wird typischerweise risikofreudig entschieden – die Mehrheit entscheidet sich für Variante II. Dies deutet darauf hin, dass Verluste Menschen stärker schmerzen als sie Gewinne in gleicher Höhe erfreuen („Verlustaversion“). Die Untersuchungen von Tversky und Kahneman (1974; 1983; 2014) bestätigen diese Vermutung.

6 Viertes Beispiel: Der Apfelmarkt

In den bisherigen Beispielen ging es vor allem darum, mithilfe kognitiv aktivierender Aufgaben die fachlichen Zusammenhänge (v. a. Knappheit, Rationalität, Homo-Oeconomicus-Modell) sowie die damit verbundene Fachmethodik (mikroökonomische und verhaltensökonomische Experimente) zu durchdringen. Im Folgenden soll verdeutlicht werden, dass mit Aufgaben auch tiefergehende fachliche und methodische Kompetenzen vermittelt werden können. Klar definierte und konvergente Aufgaben im Sinne der Taxonomie von Maier et al. (2010) liefern z. B. Marktexperimente zur Bildung des Gleichgewichtspreises wie die von Gebhardt (2010) beschriebene Simulation eines „Apfelmarktes“. Die Lerngruppe wird hierbei per Los in Verkäufer und Käufer eingeteilt. Allen bekannt ist, dass die Verkäufer eine fiktive Kiste Äpfel besitzen, die sie verkaufen können, während die Käufer genau eine solche Kiste Äpfel kaufen wollen. Vor den Schülerinnen und Schülern geheim gehalten werden hingegen die ebenfalls zugelosten Budgets der Käufer und Produktionskosten der Verkäufer für eine Kiste Äpfel. Diese beginnen nun im Unterrichtsraum zu handeln. Ist sich ein Paar aus Käufer und Verkäufer einig geworden, melden sie dem Marktleiter den Preis, auf den sie sich geeinigt haben, und verlassen damit den Markt. Alle gesammelten Preise werden nach jedem „Markttag“ veröffentlicht. Von Spielrunde zu Spielrunde nähern sich die Preise, die für die Äpfel gezahlt werden, nach einer zunächst mehr oder weniger großen Streuung einem Einheitspreis.

Die mit der Durchführung dieses Experiments verbundenen Lernaufgaben können in ihrer Gesamtheit von der Lehrkraft wieder sowohl kognitiv aktivierend als auch domänenspezifisch im oben beschriebenen Sinne gestaltet werden. Nach Offenlegung der Kosten und Budgets lassen sich Angebot und Nachfrage auf dem Apfelmarkt grafisch darstellen und es fällt auf, dass man sich nicht nur einem einheitlichen Marktpreis genähert hat, sondern dass dieser tatsächlich dem Gleichgewichtspreis entspricht – und ist dies nicht der Fall, so lässt sich über die Prämissen des vollkommenen Marktes diskutieren und darüber, welche in diesem Fall (nicht) erfüllt waren. Auch hier besteht unsere Empfehlung wiederum darin, Routineaufgaben durch passende Nachfragen bzw. zusätzliche Arbeitsaufträge zu ergänzen bzw. zu variieren, um die erwünschte

Förderung ökonomischen Denkens anzubahnen. Im vorliegenden Beispiel könnte dies z. B. zu folgenden Arbeitsvorschlägen führen:

- Bestimmen Sie die Menge der Anbieter, die bei einem Preis von 8 €, 10 €, 12 €, ... bereit ist, einen Handel abzuschließen. Verfahren Sie ebenso mit den Nachfragern.
- Notieren Sie Ihr Ergebnis in der Tabelle. Welcher Preis wird sich auf dem Markt durchsetzen? Warum?
- Welche Gewinne werden von den Anbietern insgesamt realisiert, sobald sich der Gleichgewichtspreis eingependelt hat? Und wie hoch ist der Restbetrag aller Nachfrager?
- Welcher volkswirtschaftliche Gewinn ergibt sich insgesamt, wenn man die Kosten für die Entsorgung (8 € pro Batterie) berücksichtigt?
- Wurden die theoretischen Vorhersagen durch unser Experiment bestätigt? Warum (nicht)?
- Nun erhebt der Staat eine Steuer in Höhe von 8 Euro pro Kiste. Bestimmen Sie die Menge der Anbieter, die nun bei einem Preis von 8 €, 10 €, 12 €, ... bereit sind, einen Handel abzuschließen. Verfahren Sie ebenso mit den Nachfragern.
- Notieren Sie Ihr Ergebnis in einer anderen Farbe in der Tabelle. Welcher neue Preis wird sich auf dem Markt durchsetzen? Warum?
- Welche Gewinne werden nun von den Anbietern insgesamt realisiert, sobald sich der Gleichgewichtspreis eingependelt hat? Und wie hoch ist der Restbetrag („Gewinn“) aller Nachfrager?
- Welcher volkswirtschaftliche Gewinn ergibt sich insgesamt? Ist er größer oder kleiner als beim Handel ohne Steuer?
- Wie ist der neue Preis aus Sicht des Staates zu bewerten?
- Wurden die theoretischen Vorhersagen durch unser Experiment bestätigt? Warum (nicht)?
- Wie lässt sich das hier angewendete Instrument der Umweltsteuer charakterisieren?

Abbildung 6: Aufgabenvariationen zur Anregung ökonomischen Denkens bei Marktsimulationen

7 Fünftes Beispiel: Das Fischereispiel

Bisweilen können sich Lernaufgaben aber auch so weit von klassischen Vorstellungen ökonomischen Fachunterrichts entfernen, dass sie zunächst vor allem Irritation hervorrufen. Das folgende Beispiel zeichnet sich wieder durch das zunächst völlige Fehlen gängiger Materialgrundlagen wie Text, Bild, Tabelle oder Grafik aus. Als Unterrichtsmaterial dienen diesmal Bonbons (oder andere kleine, begehrenswerte Materialien), die auf den Boden geworfen werden.

Fachlicher Gegenstand ist die Tragik der Allmende, also die Übernutzung eines öffentlichen Gutes. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass eine Ressource, an der keine Eigentumsrechte bestehen, von deren Nutzung niemand ausgeschlossen werden kann und um die die Nutzerinnen und Nutzer als Rivalinnen und Rivalen konkurrieren, in der Folge durch Übernutzung zerstört werden kann. Das rationale Verhalten jeder und jedes Einzelnen verhindert dabei nicht die Zerstörung, sondern ist vielmehr deren Ursache. Es liegt also ein Marktversagen vor, welches es zu erkennen gilt, und das einen staatlichen Eingriff erforderlich macht, dessen Ausgestaltung im Unterricht diskutiert werden soll.

Dieser fachliche Gegenstand wird verständlicher, wenn man ihn an einem konkreten Beispiel erarbeitet. Erfahrbar und damit in besonderer Weise kognitiv aktivierend wird die Beschäftigung mit dem Problem jedoch erst durch dessen Simulation, im Idealfall einschließlich der praktischen Überprüfung möglicher Lösungsansätze auf deren Tauglichkeit. Im Bereich der Allmende-Problematik hat sich die Überfischung der Weltmeere als Standardbeispiel im Unterricht etabliert und verschiedene Varianten der Simulation dieses Problems im Unterricht wurden bereits erörtert (z. B. Pallast, 2010). Den meisten gemeinsam ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Rolle der Fischerinnen und Fischer einnehmen und dass die Fische durch Bonbons ersetzt werden, die auf dem Boden verteilt wurden.

Nach einem Startsignal haben dann diese etwa eine Minute Zeit, um „Fische“ (Bonbons) zu fangen (zu sammeln). Pro Fischerin bzw. Fischer (Schülerin bzw. Schüler) gibt es anfangs zwei Fische im Meer. Nach dieser „Fangsaison“ regenerieren sich die nicht gefangenen „Fische“, d. h., der doppelte Bonbonbestand am Ende der ersten Runde ist Anfangsbestand der Runde zwei. Allerdings liegt das Bestandsmaximum bei 100 Fischen; eine größere Population ist nicht lebensfähig. Nach jeder Runde wird die Siegerin oder der Sieger (Person, die die meisten „Fische“ gefangen hat) unter den Schülerinnen und Schülern gekürt.

Gelingt die Moderation durch die Lehrenden und lassen sich die Lernenden auf die mit dem Experiment verbundenen Lernaufgaben ein, erleben diese nicht nur, dass sie die Ressource Fisch ausrotten, sondern sie können auch diskutieren, wie eine nachhaltige Nutzung aussehen könnte, und verschiedene Lösungsansätze wie eine kürzere Fangsaison (nur 10 Sekunden Zeit zum Aufheben der Fische), kleinere Netze (Aufheben mit einer Hand) oder Fangquoten (Vergabe von Eigentumsrechten an z. B. je einem Bonbon je Schülerin bzw. Schüler und Spielrunde) können erprobt werden.

Theoretischer Kern des Experiments ist die auf Hardin zurückgehende „Tragödie der Gemeingüter“. Im Rahmen des Fischereispiels erarbeiten die Schülerinnen und Schüler die Eigenschaften eines „Allmendegutes“, welche typischerweise mit dem Auftreten negativer externer Effekte eng verknüpft sind. Da die Menschen für die Nutzung eines Allmendegutes nicht zur Zahlung herangezogen werden können, neigen sie zur Übernutzung dieses Guts, denn im Unterschied zu öffentlichen Gütern besteht bei Allmendegütern eine Rivalität im Konsum:

Tabelle 2: Güterklassifikation nach den Kriterien Rivalität bzw. Ausschließbarkeit

Güterarten	Ausschließbarkeit vom Konsum (Ausschlussprinzip) gegeben	Ausschließbarkeit vom Konsum (Ausschlussprinzip) nicht gegeben
Rivalität im Konsum (Konkurrenzprinzip) vorhanden	Private Güter	Allmendegüter
Rivalität im Konsum (Konkurrenzprinzip) nicht vorhanden	Klubgüter	Öffentliche Güter

Da niemand individuelle Verluste aufgrund des Trittbrettfahrens anderer hinnehmen will, besteht die dominante Strategie darin, nicht zu kooperieren – also weiter eifrig Fische zu fangen. Doch wie lässt sich das Allmende-Dilemma lösen? Die wichtigsten Lösungsansätze seien hier kurz skizziert (ausführlich z. B. Weyland, 2016), da das Experiment auf die induktiv-genetische Entwicklung und Systematisierung dieser unterschiedlichen Lösungsstrategien zielt:

- *Eine Einführung staatlich festgelegter Gebote und Verbote*, die mittels Überwachung und Sanktionen durchgesetzt werden, wie z. B. Fangquoten oder Jagdverbote. Auf internationaler Ebene ist dies aber oft sehr schwierig, da es keine übergeordnete Institution gibt, die Regeln durchsetzen kann. Ein weiterer Nachteil besteht darin, dass die Kosten für die Überwachung und Durchsetzung oft sehr hoch sind. Lösungen lohnen sich aus ökonomischer Sicht nur dann, wenn die Kosten der Lösung des Problems nicht höher sind als die des Problems selbst.
- *Eine Einführung staatlich festgelegter Gebühren oder Lenkungsabgaben*, wie z. B. die Pigou-Steuer. Solch eine Steuer hat das Ziel, die externen Effekte gemäß dem Verursacherprinzip zu internalisieren, da sie den Verursacherinnen und Verursachern den Anreiz vermittelt, die negativen externen Effekt ihrer Aktivitäten zu reduzieren.
- *Die Schaffung von Märkten, auf denen Zertifikate gehandelt werden*. Mit diesen Zertifikaten – also Rechten für die Nutzung der Ressourcen – schafft der Staat eine neue knappe Ressource. Für den Handel dieser Zertifikate bildet sich ein Markt heraus, der durch die Kräfte von Angebot und Nachfrage gesteuert wird und somit zu einer effizienten Allokation der Verschmutzungsrechte führen kann. Jene, die den Ausstoß an Schadstoffen nur mit sehr hohen Kosten bewerkstelligen können, werden gewillt sein, am meisten für die Verschmutzungszertifikate zu bezahlen. Diejenigen, die den Ausstoß mit geringen Kosten bewerkstelligen können, werden es vorziehen, ihre Zertifikate zu veräußern.
- *Die Aushandlung freiwilliger Abkommen*, die überwacht und eventuell mit Sanktionen durchgesetzt werden. Der Nachteil dieser Verhandlungslösungen besteht bei großen Gruppen in den hohen Transaktionskosten der Verhandlungen und Vereinbarungen (Stichwort: Coase-Theorem).
- *Die Privatisierung des Gutes*: Ist das Allmendegut zu einem Privatgut geworden, so kann die Eigentümerin bzw. der Eigentümer alle anderen von der Nutzung des

Gutes ausschließen oder für die Nutzung angemessene Preise verlangen. Dadurch entstehen bei der Nutzung dieses Gutes in der Regel auch keine negativen externen Effekte mehr. Das Problem der Durchsetzung besteht allerdings darin, dass eine Privatisierung oft nur zu hohen Kosten realisierbar ist. Bei bestimmten Allmendegütern, wie z. B. den Weltmeeren, ist eine Privatisierung nicht denkbar.

8 Sechstes Beispiel: Handel mit Verschmutzungsrechten

Sind bei den bisher geschilderten Beispielen die Qualitätsmerkmale „kognitive Aktivierung“ und „Domänenspezifität“ vermutlich unstrittig, so variieren sie jedoch in Bezug auf die Offenheit der Aufgabenstellung. Handelt es sich bei der Simulation des Fischfangs um eine divergente Aufgabe, die also prinzipiell mehrere mögliche Lösungen zulässt (die aber unterschiedlich sinnvoll sind), strebt der Apfelmarkt mit dem Gleichgewichtspreis bei offenem Anfangszustand einer konvergenten Lösung entgegen. Beiden immanent ist, dass die Möglichkeit des Scheiterns auf dem Weg des Erkenntnisgewinns deutlich größer ist als bei „klassischen“ Aufgaben, die sich beispielsweise auf einen Text als Materialgrundlage beziehen und ggf. einer anschließenden gemeinsamen Fehleranalyse bedürfen. Ausgerechnet mit der kognitiven Aktivierung und durch den Schwerpunkt auf der Handlungsorientierung der Schülerinnen und Schüler wächst also die Bedeutung des Lehrers bzw. der Lehrerin im Unterricht; ein Umstand, der in der fachdidaktischen Literatur bisher kaum berücksichtigt wurde. Vereinfacht ausgedrückt: Je komplexer der Unterrichtsgegenstand, umso „gefährlicher“ wird der Freiheitsgrad der Lernenden bei dessen Erarbeitung. Logischerweise werden vor allem lernschwächere Schülerinnen und Schüler durch einen hohen Freiheitsgrad bei der Bearbeitung in besonderer Weise herausgefordert. Der steigenden Komplexität des Unterrichtsgegenstandes sollte daher mit einem sinkenden Freiheitsgrad im Bereich der Aufgabenflankierung entgegengewirkt werden.

Um dies zu veranschaulichen, wählen wir die Funktionsweise des Umweltzertifikathandels als fachlichen Gegenstand aus. Auch hier plädieren wir dafür, ihn durch Lernaufgaben erarbeiten zu lassen, die die genannten Kriterien erfüllen, jedoch mit klar definierten, konvergenten Aufgaben mit besonders enger Führung des Arbeitsprozesses in kleinen Schritten. Hierzu liegen Veröffentlichungen von Unterrichtsvorhaben vor, etwa zum Emissionshandel von Krüger und Tavernier (2010). Das folgende Beispiel ist didaktisch noch etwas stärker reduziert; Funktionsweise und Zweck des Handels mit Verschmutzungszertifikaten bleiben jedoch trotzdem ersichtlich. Ausgehend davon, dass negative externe Effekte nicht einfach hingenommen werden müssen, werden am Beispiel von vier fiktiven Fabriken, die mit ihren Abwässern den Schadstoff „S“ in einen Fluss einleiten, die Verordnung und die Einführung handelbarer Verschmutzungszertifikate als Instrumente der Umweltpolitik verglichen. Mit beiden Instrumenten soll das identische umweltpolitische Ziel erreicht werden.

Das Szenario, mit dem die Schülerinnen und Schüler konfrontiert werden, sieht wie folgt aus: Der Schadstoff „S“ hat negative Auswirkungen auf den Fischbestand im

Fluss, er verteuert die Trinkwasseraufbereitung in Ufernähe und auch als Naherholungsgebiet wird die Flusslandschaft kaum noch zu nutzen sein. Für die Fabrik ist die zunächst kostenlose Entsorgung des Schadstoffes im Fluss natürlich von Vorteil. Der Vorteil der Verschmutzung kommt also den Fabriken zugute, die Schäden tragen aber andere. Geht man davon aus, dass der Schaden der Umweltverschmutzung deren Nutzen für die Fabrik überschreitet, ergibt sich auch aus ökonomischer Perspektive ein Potenzial für eine gesamtgesellschaftliche Verbesserung der Situation und damit ein Grund zu handeln. Geht man weiterhin davon aus, dass es für die Fabrik technisch möglich ist, die Menge von „S“ im Abwasser zu reduzieren, so ergeben sich zwei Fragen: Um welche Menge soll „S“ reduziert werden? Wer trägt die Kosten für die Reduktion? Erstere wird durch eine Vorgabe der Lehrperson beantwortet. Die zweite Frage könnte Gegenstand von Verhandlungen sein. Wir gehen hier jedoch davon aus, dass das Verursacherprinzip gilt, also ein guter Zustand des Flusses von den Fabrikbetreibenden zu erhalten ist.

Eine Einheit des Schadstoffs „S“, den eine Fabrik in den Fluss einleitet, ist nicht immer gleich schädlich. Sind die Mengen sehr gering und ist die Konzentration so gering, verteilt sich der Schadstoff unter Umständen so gut, dass er kaum Schaden anrichtet. Die Fische bleiben gesund, die Landschaft erhalten und auch im Wasserwerk werden die Grenzwerte nicht überschritten, sodass man hier nicht reagieren muss. Werden mehr Schadstoffe eingeleitet, kann sich das ändern. Im Wasserwerk muss das Wasser jetzt aufbereitet werden und der Fischbestand schrumpft. Der Schaden, den die neuen zusätzlichen Einheiten des Schadstoffs anrichten, ist also größer als der Schaden, den die ersten Einheiten verursacht haben. Irgendwann bei steigender Verschmutzung sind die Fische so belastet, dass die Fischerei ganz eingestellt werden muss. Die Flusslandschaft ist zur Naherholung nicht mehr geeignet und das Wasserwerk muss schließen. Der Schaden der letzten zusätzlichen Einleitung des Schadstoffes, die hierzu geführt hat, ist enorm. Der Schaden, den eine Einheit des Schadstoffes anrichtet, steigt also mit der Gesamtmenge, die eingeleitet wird. Umgekehrt verhält es sich mit den Kosten, die man aufbringen muss, um die Einleitung des Schadstoffes zu vermeiden. Ist die Verschmutzung hoch, ist es günstiger, eine Einheit zu vermeiden. Wird die Verschmutzung reduziert, wird die Vermeidung teurer.

Dieses Szenario wird nun konkretisiert. Die Schülerinnen und Schüler nehmen arbeitsteilig die Perspektiven der vier Fabriken ein, lernen deren fiktive Vermeidungskosten kennen und werden mit den Forderungen der Politik konfrontiert. Dies soll am Beispiel der Unterlagen zur ersten Firma (A) verdeutlicht werden:

„Bislang leitest du jährlich 100 Einheiten S in den Fluss. Die Politik fordert nun von dir, deine Einleitung um zehn Prozent zu reduzieren. Was dich die Reduktion einer jeweils weiteren Einheit kostet, kannst du der nachstehenden Tabelle entnehmen. Die Kosten pro Einheit steigen, da mit zunehmender Reinigung der Aufwand immer größer wird, um das Abwasser noch weiter zu reinigen.“

Zu diesem Text erhalten die Schülerinnen und Schüler eine – zugegeben konstruierte – konkrete Aufstellung.

Tabelle 3: Anfallende Kosten der Schadstoffreduktion, ausgehend von 100 Einheiten des Schadstoffs S

Reduktion	Kosten je Einheit	Gesamtkosten
1	3	3
2	4	(7)
3	5	(12)
4	6	(18)
5	7	(25)
6	8	(33)
7	9	(42)
8	10	(52)

Reduktion	Kosten je Einheit	Gesamtkosten
9	11	(63)
10	12	(75)
11	13	(88)
12	14	(102)
13	15	(117)
14	16	(133)
15	17	(150)

Die Schülerinnen und Schüler müssen die Tabelle zunächst um die in Klammern dargestellten Zahlen ergänzen, dann berechnen, wie viele Einheiten „S“ sie durch die Verordnung in Zukunft reduzieren müssen, und der Tabelle die Kosten entnehmen, die dies verursacht. Vier Gruppen bearbeiten arbeitsteilig diesen Auftrag für die vier gegebenen Firmen. Die vier Ergebnisse liefern in der Summe die Gesamtkosten der Maßnahme. In einem zweiten Schritt bleiben die Schülerinnen und Schüler bei derselben Ausgangslage und die Politik verlangt immer noch, dass der Schadstoffeintrag in den Fluss um 10 % gesenkt wird. Neu ist jetzt aber, dass die Reduktion lediglich von allen vier Firmen insgesamt erreicht werden soll. Welche Firma letztendlich die zu reduzierenden Einheiten von „S“ vermeidet, ist zweitrangig. Deshalb verteilt der Staat ab sofort Erlaubnisse, eine Einheit „S“ in den Fluss zu leiten. Eine solche Erlaubnis heißt „Zertifikat“ und ihre Anzahl ist auf 90 % der bisherigen Verschmutzung beschränkt, was einer 10%igen Reduktion entspricht. Im Falle der Firma A heißt das:

„Da deine Einleitung von bislang 100 Einheiten „S“ um 10 % reduziert werden sollen, erhält deine Firma also 90 Zertifikate. Du bekommst sie vom Staat kostenlos und sie erlauben dir, weiterhin 90 Einheiten „S“ in den Fluss zu entlassen. Auch die anderen Firmen erhalten Zertifikate für 90 % ihrer bisherigen Einleitungen.“

Du kannst jetzt wieder deine Abwässer so aufbereiten, dass du deine Einleitungen um 10 % reduzierst und deine Genehmigungen damit voll ausschöpfst. Reinigst du deine Abwässer hingegen stärker, kannst du nicht genutzte Zertifikate an andere Firmen verkaufen. Umgekehrt kannst du auch mehr als die 90 % der bisherigen Menge des Schadstoffs „S“ in den Fluss einleiten, wenn du eine andere Firma findest, die dir ungenutzte Genehmigungen für die Verschmutzung des Flusses verkauft.“

Für die Zertifikate entsteht also ein Markt, auf dem die Lernenden die Zertifikate ihrer Unternehmen handeln können. Am Ende der Simulation ergibt sich dann durch die gegebenen Werte, dass das angestrebte Ergebnis durch den Zertifikatehandel bei gleicher Ausgangslage zu geringeren Kosten erreicht werden kann. Durch das Erproben des Verfahrens mithilfe einer klaren Perspektive und konkreter Zahlen fällt es den Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß leichter, die Funktionsweise des Zerti-

fikathandels zu verstehen, als etwa durch die Bearbeitung eines Sachtextes mit Verständnisaufgaben. Auch lässt sich dieses Aufgabenformat nach der Erarbeitung des Szenarios problemlos durch Variation von Akteuren, Vorgaben und Zahlen als Leistungsaufgabe zur Überprüfung mindestens im Anforderungsbereich I und in Teilen auch in II verwenden.

9 Wirtschaftsdidaktische Implikationen

In unserem Beitrag haben wir zunächst wesentliche Funktionen und Qualitätsmerkmale von Aufgaben in der ökonomischen Bildung verdeutlicht. Wir haben gezeigt, dass Aufgaben Lernprozesse motivieren, Übungs- und Transferphasen unterstützen und zur Ergebnissicherung dienen. In der einschlägigen Literatur werden (1) Lebensweltorientierung/Alltagsbezug, (2) Offenheit/multiple Kontexte sowie (3) kognitive Aktivierung und (4) Domänenspezifität/fachspezifische Denkprozesse als Qualitätsmerkmale von Lernaufgaben am häufigsten genannt, wobei wir uns auf die Aspekte (3) und (4) konzentriert haben. Die präsentierten Beispiele haben vor allem kognitiv aktivierende Lernaufgaben veranschaulicht, mit denen domänenspezifische Denkprozesse gefördert werden können. Es wurde deutlich, dass das Gelingen ökonomischer Denkförderung im Schulalltag von der gelebten Aufgabenkultur abhängt. Ökonomische Denkprozesse, so unser Fazit, können in der ökonomischen Bildung durch kognitiv aktivierende, domänenspezifische Aufgabenformate angebahnt und gefördert werden, sofern diese gründlich ausgewählt und didaktisch geschickt implementiert werden. Unsere diesbezüglichen Empfehlungen möchten wir abschließend wie folgt zuspitzen:

- **Aufgabenkultur als Beitrag zu kritisch-rationaler Bildung:** Handlungsorientierte Methoden bzw. Fachmethoden erscheinen zur Förderung wirtschaftlicher bzw. wirtschaftswissenschaftlicher Bildungsprozesse unverzichtbar (vgl. Weyland et al., in diesem Band). Im Sinne einer kritisch-rationalen Bildung (ebd.) halten wir die Auswahl und unterrichtliche Gestaltung von Lernaufgaben für entscheidend. Lernende sollen in der Auseinandersetzung mit kognitiv aktivierenden, domänenspezifischen Aufgaben lernen, bessere und verantwortungsvollere Entscheidungen zu treffen, heuristische Fähigkeiten zu erwerben und Probleme zu lösen, die über die Welt der Wirtschaft und die Wirtschaftswissenschaft hinausgehen und zur Mündigkeit in einem weiteren Sinne beizutragen vermögen. Dazu sollen sie typische ökonomische Denkprozesse nachvollziehen, anwenden, beurteilen und kritisch reflektieren. Dies umfasst insbesondere
 - das Erkennen und Reflektieren von Problemen („Problembewusstsein“);
 - das Verständnis, die Anwendung und kritische Reflexion relevanter wirtschaftswissenschaftlicher Fachbegriffe, Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden;

- die fachlich fundierte Analyse ökonomischer Sachzusammenhänge und die Gestaltung sachlich begründeter, ethisch verantwortbarer und reflektierter Entscheidungen;
- die kritische Reflexion der diesen Analysen und Entscheidungen jeweils zugrunde liegenden normativen Prämissen und Menschenbilder (ebd.).
- **Integration ökonomischer Experimente:** Der Einsatz ökonomischer Experimente erfreut sich im Wirtschaftsunterricht allgemeinbildender Schulen wachsender Beliebtheit. In einem Feldexperiment mit über 700 Probandinnen und Probanden haben Wirtschaftsdidaktiker und Verhaltensökonominnen auf Basis einer achtstündigen Unterrichtsreihe die Potenziale verhaltensökonomischer Bildung für schulische Lernprozesse zu erfassen versucht (vgl. Sutter et al., 2020). Dabei konnte gezeigt werden, dass der systematische Einsatz verhaltensökonomischer Experimente zu nachhaltigen Lernergebnissen führt. Dasselbe gilt für den Einsatz klassischer Markt- und spieltheoretischer Experimente (z. B. Weyland, 2016). Ein gezielter Einsatz von Experimenten im Ökonomieunterricht erscheint uns auch vor dem Hintergrund dieser Feldstudien naheliegend. Dabei ist auf eine geeignete Auswahl und einen durchdachten Einsatz der mit den ökonomischen Experimenten verbundenen Aufgabenformate besonders zu achten (Weyland & Rehm, 2021), um die gewünschte Förderung ökonomischen Denkens unterrichtlich zu realisieren.
- **Methodenvielfalt:** Engartner, Hedtke und Zurstrassen (2021, S. 136 ff.) bringen ein aus unserer Sicht verzerrtes Lernverständnis auf den Punkt, wenn sie für die Textanalyse als „Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkt“ des sozialwissenschaftlichen Unterrichts plädieren. Ganz abgesehen davon, dass auf diese Weise sowohl logisch-mathematische als auch grafisch-visuelle Lernanlässe gegenüber verbal-diskursiven in den Hintergrund treten, widerspricht eine einseitig den Unterrichtsprozess dominierende Textanalysearbeit auch dem Plädoyer für einen regelmäßigen Wechsel zwischen den verschiedenen Repräsentationsmodi im Sinne der neueren Erkenntnisse der verhaltenswissenschaftlichen Forschung (Erfahrungsbasierung, vgl. Hertwig et al., 2021). Daher sollte künftig darauf geachtet werden, die enaktive und die ikonische Ebene hinreichend zu berücksichtigen und stimmige Übergänge zwischen den drei Repräsentationsmodi zu gewährleisten. Handlungsorientierte Lernarrangements (z. B. Fallstudien, Planspiele, Erkundungen), Fachmethoden (z. B. Simulationen, Experimente, empirische Erhebungen) und kognitiv aktivierende Aufgaben sollten gezielt in den Unterrichtsalltag integriert werden, sodass diese zum zentralen Moment eines ganzheitlich gestalteten Ökonomieunterrichts werden können.
- **Kognitive Aktivierung durch Aufgabenvariation:** Anhand von konkreten Beispielen konnten wir zeigen, dass weder Methodenvielfalt noch simulatives Arbeiten zwangsläufig zu einer kognitiven Aktivierung der (Mehrheit der) Lernenden führen muss. Diese kann nach unserer Ansicht nur dann realisiert werden, wenn eine problem- und zugleich adressatenorientierte Flexibilität im Umgang mit den jeweiligen Lerngegenständen hinzutritt. Durch eine systematische, problem-

und adressatengerechte Aufgabenvariation können beide Prinzipien (Problemorientierung und Adressatenorientierung) in einem strengen Sinne implementiert und didaktisch fruchtbar gemacht werden – ganz im Sinne Halmos: „*The best way to teach is to make students ask, and do. Don't preach facts – stimulate acts*“.

Literatur

- Arndt, H. (2014). Bedeutung und Klassifikation von Aufgaben im Wirtschaftsunterricht. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde* (S. 221–238). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), S. 330–357.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2007). *Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Lernen fördern Leistung überprüfen*. Berlin: Cornelsen.
- Criblez, L. (2016). Aufgabenkultur. Zur bildungspolitischen und historischen Verortung einer (fach-)didaktischen Diskussion. In S. Keller & C. Reintjes (Hrsg.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (S. 27–39). Münster: Waxmann.
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik-Wirtschaft Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh-Verlag.
- Euler, D. & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2., aktualisierte Auflage). Bern u. a.: Haupt Verlag.
- Gebhardt, K. (2010). Das Modellspiel „Preisbildung auf dem Apfelmarkt“. In H. Jacobs (Hrsg.), *Ökonomie spielerisch lernen. Kompetenz gewinnen. Spiele, Rollenspiele, Planspiele, Simulationen und Experimente* (S. 67). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Gross, A. & Weyland, M. (2021). Aufgabenkultur in der ökonomischen Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, Sondernummer, Jahresband der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung 2021, S. 42–77. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10004.83>.
- Hertwig, R. & Gigerenzer, G. (1999). The ‘conjunction fallacy’ revisited: How intelligent inferences look like reasoning errors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 12, S. 275–305.
- Hertwig, R., Schulze, C. & Weyland, M. (2021). Wie Experimente menschliche Rationalität hervor- und wegzaubern. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2021(3), S. 6–11.
- Kahneman, D. (2014). *Schnelles Denken, langsames Denken* (10. Auflage). München: Pantheon-Verlag.
- Kastrup, J. & Tenfelde, W. (2008). *Lern- und Testaufgaben für die Konstruktion von Lehr-/Lernarrangements und die Diagnose von Kompetenzentwicklung im Modellversuch HaBiNa*. Hamburg: Universität Hamburg.

- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 876–903.
- Krol, G.-J., Loerwald, D. & Müller, C. (2011). Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. *Gesellschaft-Wirtschaft-Politik*, 2011(2), S. 201–212.
- Krüger, U. & Tavernier, G. (2010). Wie gibt man Luft einen Preis? Klimaschutz durch Emissionshandel – eine Simulation. In H. Jacobs (Hrsg.), *Ökonomie spielerisch lernen. Kompetenz gewinnen. Spiele, Rollenspiele, Planspiele, Simulationen und Experimente, Trappen-Texte 3* (S. 28–35). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Langanka, A. (2016). *Bilder im Wirtschaftsunterricht. Zum Arbeiten mit Bildmedien in der grundschulspezifischen ökonomischen Bildung*. Flensburg: Zentrale Hochschulbibliothek.
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K. & Bohl, T. (2010). Ein allgemeindidaktisches Kategoriensystem zur Analyse des kognitiven Potenzials von Aufgaben. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28(1), S. 84–96.
- May, M. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten – Anforderungssituationen als didaktisches Zentrum politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 60(1), S. 123–134.
- Ockenfeld, A. (2005, 2. März). *Abschied vom Homo Oeconomicus*. Interview Deutsche Welle DW-WORLD. <https://p.dw.com/p/6JXU>.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pallast, G. (2010). Das Fischereispiel. In H. Jacobs (Hrsg.), *Ökonomie spielerisch lernen. Kompetenz gewinnen. Spiele, Rollenspiele, Planspiele, Simulationen und Experimente. Trappen-Texte 3* (S. 67–70). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sawatzki, C. (2016). Lessons in financial literacy task design: authentic, imaginable, useful. *Mathematics Education Research Journal*, 29(1), S. 25–43.
- Schlösser, H.-J., Schuhen, M., Schäfer, A.-T., Niederschlag, S. & Macha, K. (2009). *Ökonomische Experimente, Anleitungen mit Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Sutter, M. & Weyland, M. (2020). Was bewirkt die Vermittlung von finanzieller Grundbildung in der Schule? *MINT-Zirkel*, 2020(4), S. 5. <https://mint-zirkel.de/2021/01/vermittlung-finanzieller-grundbildung-schule>.
- Sutter, M., Weyland, M., Untertrifaller, A. & Froitzheim, M. (2020). *Financial literacy, risk and time preferences – Results from a randomized educational intervention*. CESifo Working Paper No. 8489/2020; CESifo Munich. <https://www.cesifo.org/en/publikationen/2020/working-paper/financial-literacy-risk-and-time-preferences-results-randomized>.
- Thonhauser, J. (2008). *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen: Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*. Münster: Waxmann.

- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, S. 1124–1131.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1983). Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. *Psychological Review*, 90, S. 293–315.
- Wagenschein, M. (1970). *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I und II*. Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim/Basel: Beltz.
- Wespi, C., Luthiger, H. & Wilhelm, M. (2015). Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 4(4), S. 31–46.
- Weyland, M. (2016). *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS Research.
- Weyland, M. (2021a). Ökonomische Allgemeinbildung – Befähigung zur Teilhabe, Befähigung zur Erkenntnis, Entfaltung des Menschlichen. In V. Bank (Hrsg.), *Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. Pädagogische Rundschau*, 2021(1), S. 89–108.
- Weyland, M. (2021b). Ökonomische Bildung und Wissenschaftspropädeutik. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 2021(10), S. 88–122. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10.80>.
- Weyland, M. & Rehm, M. (2021). Experimentieren im Unterricht – aber wie? Vorschläge zur Auswahl und Durchführung ökonomischer Experimente. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2021(3), S. 29–34.
- Weyland, M. & Stommel, P. (2016). Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 2016(5), S. 94–118. <https://doi.org/10.7808/0505>.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press.
- Wygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Autoren

Prof. Dr. Michael Weyland leitet die Abteilung Wirtschaftswissenschaften und das Institut für Ökonomische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich des ökonomischen Denkens, des experimentellen Lernens und der Theorie und Praxis von Aufgaben und Methoden im Ökonomieunterricht.

Gregor Pallast ist abgeordneter Lehrer und Doktorand am Zentrum für ökonomische Bildung (ZöBiS) der Universität Siegen, verfügt über langjährige Erfahrungen in der Lehrerfortbildung und unterrichtet am Siebengebirgsgymnasium Bad Honnef u. a. die Fächer Wirtschaft, Wirtschaft-Politik sowie Sozialwissenschaften/Wirtschaft.

Prof. Dr. Dr. Victor Tiberius ist Honorarprofessor an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. Seine Forschungsschwerpunkte sind Entrepreneurship (Education), Innovation und Strategie.

Reflexive Wirtschaftsdidaktik – Reflexion in verschiedenen Facetten der ökonomischen Bildung

TAIGA BRAHM, LUIS OBERRAUCH, MALTE RING UND LUISA SCHERZINGER

Zusammenfassung

Mit dem Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik wird das Ziel verfolgt, die Reflexivität von (zukünftigen) Lehrpersonen des Fachs Wirtschaft gegenüber ökonomischen Themen und Fragestellungen zu fördern. Reflexivität und Reflexion werden in unterschiedlichen epistemischen Traditionen behandelt. Dabei wird zwischen zwei Zugängen zur Reflexion unterschieden: a) Reflexion als ein Modus zum Umgang mit praktischen Situationen und b) Reflexion als wichtiger Schritt im Rahmen von *conceptual change*. Offen ist bisher, wie Reflexion in verschiedene Domänen der ökonomischen Bildung Einzug halten kann. Der Beitrag möchte daher beide Zugänge zu Reflexion darstellen und aufzeigen, wieso beide für die ökonomische Bildung relevant sind. Entsprechend wird im Beitrag aufbauend auf dem Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik anhand von drei Themenfeldern erörtert, wie Reflexion gefördert werden kann. Dabei handelt es sich um die Themen Diagrammverstehen, finanzielle Bildung und bilingualer Wirtschaftsunterricht, die am Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik der Universität Tübingen aktuell erforscht werden. Damit trägt der Artikel dazu bei, die reflexive Wirtschaftsdidaktik stärker auf die Themen der ökonomischen Bildung herunterzubrechen und sowohl für Studierende als auch für Lehrpersonen greifbarer zu machen.

Schlagnworte: Reflexivität, bilingualer Wirtschaftsunterricht, finanzielle Bildung, Diagrammverstehen, Conceptual Change

Abstract

The overarching aim of the approach of reflexive economic education is to promote the reflexivity of (future) teachers of economics towards domain topics and issues. Reflexivity and reflection are treated in different epistemic traditions. Two approaches to reflection can be distinguished: a) reflection as a mode of dealing with practical situations and b) reflection as an important step in the context of conceptual change. It is not yet clear how reflection can find its way into different domains of economic education. The article therefore aims to present both approaches to reflection and to show why both are relevant for economic education. Accordingly, building on the approach of reflexive economic education, the article discusses how reflexivity can be promoted based on three topic areas. These are the topics of graph understanding,

financial literacy, and bilingual economic education, which are currently being researched at the Chair of Economic Education at the University of Tübingen. The article thus supports the transfer of reflexive economic education to different topics and thereby making it more accessible for both students and teachers.

Keywords: reflexivity, bilingual economic education, financial education, graph understanding, conceptual change

1 Reflexivität und Reflexion als Zieldimensionen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird die zentrale Bedeutung von Reflexionsprozessen – unabhängig vom Unterrichtsfach – betont (z. B. Abels, 2011; Häcker, 2017). Dabei wird u. a. die Reflexion der fachlichen Inhalte von der Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung abgegrenzt. Dies wird oftmals unter dem Begriff der Reflexivität adressiert (Feder & Cramer, 2019). Dabei ist trotz dessen häufiger Nutzung die Bedeutungszuschreibung vielfältig (von Aufschnaiter et al., 2019) und umfasst beispielsweise Reflexivität als Haltung (Dewey, 1997) oder die Fähigkeit von Lehrpersonen, Reflexionsprozesse zu initiieren (Schön, 1983). Für den vorliegenden Beitrag wird Reflexivität als Kompetenzbestandteil von Lehrpersonen gesehen, wobei diese Kompetenz Haltung und Fähigkeit zur Reflexion beinhaltet. Gleichzeitig wird im Beitrag der Begriff der Reflexion verwendet, um konkrete Reflexionsprozesse und deren Umsetzung zu erörtern (von Aufschnaiter et al., 2019). Beispielsweise besteht eine umfassende Forschungstradition darin, (zukünftige) Lehrpersonen mithilfe verschiedener Instrumente anzuleiten, ihre eigenen Kompetenzen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Ein Beispiel stellt die Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung im Schulpraxissemester (Körkkö et al., 2016), z. B. mit Unterstützung von Portfolios, dar (Gläser-Zikuda et al., 2020; Feder & Cramer, 2019). Eine weitere häufig beschriebene Möglichkeit beinhaltet die videobasierte Reflexion von Unterrichtsaufzeichnungen (z. B. Göbel & Gösch, 2019; Kleinknecht et al., 2014).

Weniger etabliert dagegen sind Ansätze, welche die Reflexion der fachlichen Inhalte fokussieren. Hierzu zählt der Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik, der aufbauend auf dem Konzept der reflexiven Wirtschaftspädagogik nach Tafner (2015) für die allgemeinbildende Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen weiterentwickelt wurde (Brahm et al., 2020). Reflexive Wirtschaftsdidaktik verfolgt dabei das Ziel, die Reflexivität, d. h. die Kompetenz zur Reflexion, von (zukünftigen) Lehrpersonen des Fachs Wirtschaft gegenüber ökonomischen Themen und Fragestellungen zu fördern. Dabei können mindestens drei Bezugspunkte der Reflexionsprozesse identifiziert werden: erstens die fachbezogenen Inhalte, zweitens die Bezugsdisziplin der Wirtschaftswissenschaft, drittens die Vermittlung der Wirtschaftsinhalte.

2 Konzeptualisierungen von Reflexion in unterschiedlichen epistemischen Traditionen

Reflexionsprozesse werden aus verschiedenen epistemischen Positionen betrachtet (für einen Überblick siehe Mann et al., 2009). Einerseits beschäftigen sich „klassische“ Reflexionstheorien damit, das eigene Handeln zu reflektieren. Andererseits fokussiert der Ansatz des *conceptual change* die Veränderung von kognitiven Verständnissen. Beide Traditionen werden im Folgenden aufgegriffen, um deren Relevanz für die ökonomische Bildung zu reflektieren.

2.1 „Klassische“ Reflexionstheorien

Ein Zweig der Theorien hat sich aus der pragmatistischen Philosophie von Dewey (1997) entwickelt und begreift Reflexion als einen Modus des Umgangs mit praktischen Situationen. Reflexion wird dabei sehr wohl als kognitiver Prozess betrachtet, d. h. als eine Art des Denkens, bei der ein praktisches Problem durch die Verknüpfung aktueller Beobachtungen mit theoretischem Wissen und früheren Erfahrungen reflektiert wird (Dewey, 1997). Diese pragmatische Tradition des reflexiven Denkens ist u. a. in der Management-Forschung vorherrschend. Das bekannteste Konzept bietet Schön (1983; 1992) mit der Idee des *reflective practitioners* und der Unterscheidung der beiden Reflexionsmodi *reflection-on-action* und *reflection-in-action* (Schön, 1983). Dabei findet die Reflexion über die Handlung im Nachhinein statt und umfasst eine Bewertung der Art und Weise, wie eine Situation gehandhabt wurde. Im Gegensatz dazu findet die Reflexion im Handeln innerhalb der Situation und während des Handelns statt. Der letztere Reflexionsmodus wird auch als „thinking on our feet“ (Vince & Reynolds, 2009, S. 91; Mintz, 2006, S. 100) bezeichnet. Es beinhaltet das Aufrufen von Erfahrungen, Gefühlen und Annahmen, um neue Wege des Verständnisses und der Interaktion innerhalb einer Situation zu schaffen, während sie sich entfaltet. Ähnliche Ansätze, in denen das praktische Handeln im Zentrum der Reflexion steht, finden sich bei Korthagen und Vasalos (2005) sowie Boud et al. (1985). In Zusammenhang mit diesen Ansätzen wird „reflective practice“ oftmals auch als Ziel von Lehrer:innenbildung bezeichnet (Liu & Zeichner, 2009).

Eine weitere Forschungsrichtung fokussiert das Konzept der kritischen Reflexion, welche sich als Reaktion auf Reformbemühungen der Lehrer:innenbildung entwickelt hat. Auch für die kritische Reflexion gibt es vielfältige Ansätze und Definitionen (z. B. Mezirow, 1990; Cherubini, 2009). Eine ausgewählte Definition nach Dinkelman (1999) versteht kritische Reflexion als „deliberation about wider social, historical, political, and cultural contexts of education, and deliberation about relationships between educational practice and the construction of a more equitable, justice, and democratic society“ (S. 332). Dabei unterscheidet Valli (1997) zwischen dem Inhalt der Reflexion (worüber die Lehrpersonen nachdenken) und der Qualität der Reflexion (wie die Lehrpersonen über diesen Inhalt nachdenken). Dabei sind mit Inhalt allerdings nicht die Fachinhalte gemeint, sondern die Annahmen der Lehrperson über sich selbst, über Un-

terrichtet und die Schule sowie über den übergreifenden gesellschaftlichen Kontext von Schule (Liu, 2015).

Auch wenn die genannten Ansätze für das praktische Handeln von Lehrpersonen und für vielfältige Berufsfelder sehr bedeutsam sind (Beauchamp, 2015), erscheinen sie dagegen für die Umsetzung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik im Sinne der kritischen Reflexion von wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten nur indirekt hilfreich. Entsprechend gilt es, den Blick über die Reflexionstheorien hinaus auszuweiten.

2.2 Ansatz des *conceptual change*

Für die reflexive Wirtschaftsdidaktik anschlussfähig ist der Ansatz des *conceptual change* (Davies, 2019). Dieses auf Kuhns (1962) Theorie des Paradigmenwechsels zurückgehende Konzept ist in den Naturwissenschaften weit verbreitet, wird dagegen in der sozialwissenschaftlichen Forschung weniger häufig genutzt (Lundholm & Davies, 2013). Ein Grund dafür könnte darin bestehen, dass es in den Naturwissenschaften einfacher ist, Fehlkonzepte zu identifizieren, als in den Sozialwissenschaften (Murphy & Alexander, 2016).

Die grundlegende Idee des *conceptual change*-Ansatzes beschreibt, wie Lernende ihre Vorstellungen von bestimmten (ökonomischen) Konzepten verändern (Davies, 2019). Dabei geht die Theorie des *conceptual change* davon aus, dass der konzeptuelle Wandel von naiven zu wissenschaftlichen Konzeptvorstellungen auch Veränderungen der eigenen Vorstellungen über die Natur der Welt (Ontologie) umfasst wie auch eine Veränderung, wie das Wissen zustande kommt und wahrgenommen wird (Epistemologie) (Chi et al., 1994). Bei der epistemologischen Vorstellung von *conceptual change* steht im Vordergrund, dass Lehrpersonen alternative (Prä-)Konzepte von Lernenden aufdecken und die Lernenden diese dann mithilfe der wissenschaftsbasierten Konzepte verändern (z. B. Duit & Treagust, 2012; Clement, 2013). Bei diesen (Prä-)Konzepten der Lernenden handelt es sich um aus dem Alltagsverständnis von wirtschaftlichen Handlungen generierte Vorstellungen von ökonomischen Konzepten. Häufig wird der Preis eines Produkts oder einer Dienstleistung als Beispiel für die Verschiedenheit von Vorstellungen in Abhängigkeit von verschiedenen Kontexten und dem Verständnisfortschritt der Lernenden genannt (z. B. Davies & Lundholm, 2012; Pang & Marton, 2005). Dieses Verständnis der Lernenden resultiert aus ihren alltäglichen Handlungen, die dann eine Basis für ihre persönlichen Konzeptionen bilden (Davies, 2019): So erleben Konsumentinnen und Konsumenten einen Einkauf als eine Transaktion mit einem individuellen Unternehmen, nicht mit einem Markt. Dabei wird regelmäßig auch wissenschaftliche Sprache genutzt (z. B. Angebot), um die Alltagsvorstellungen zu beschreiben, was Davies (2019) als „hybrid conception“ beschreibt, um damit bereits den Unterschied zum Terminus der Fehlkonzeption („mis-conception“) darzustellen.

Ausgehend von der Idee des *conceptual change* ist im Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik die Weiterentwicklung vom Alltagsverständnis zu einem Verständnis der wirtschaftswissenschaftlichen Inhalte ein erster Schritt. Für die Entwicklung der Reflexivität von Lehrpersonen ist dieser Schritt aber nicht ausreichend. Vielmehr muss die Geltungskraft der fachlichen Konzepte erstens aus fachwissenschaftlicher und zwei-

tens auch aus interdisziplinärer Perspektive kritisch betrachtet werden. Dabei besteht eine zentrale Schwierigkeit darin, das fachwissenschaftliche Wissen angemessen zu reflektieren, ohne die Erklärungskraft der disziplinären Konzepte abzuerkennen. Hier kann der Ansatz der kritischen Reflexion helfen (siehe Kapitel 2.1), der sich zwar auf die Annahmen zum Unterricht und zur eigenen Lehrtätigkeit bezieht, aber darauf hindeutet, dass die Reflexion in die sozialen, politischen und kulturellen Kontexte eingebettet sein muss. Genau dies erscheint für die ökonomische Bildung auch im Sinne des Anspruchs einer Multiperspektivität bedeutsam und wird im Folgenden anhand von drei Themenfeldern skizziert.

3 Unterstützung von Reflexionsprozessen in unterschiedlichen Anwendungsfeldern der ökonomischen Bildung

Die ökonomische Bildung ist seit jeher von vielfältigen Anwendungsfeldern geprägt. Im Folgenden werden drei Themen skizzenhaft daraufhin betrachtet, inwieweit in diesen Reflexionsprozesse unterstützt werden können.

3.1 Bilingualer Wirtschaftsunterricht

Im deutschen Kontext bezeichnet bilingualer (Wirtschafts-)Unterricht einen Sachfachunterricht, bei dem fachliche Diskurse zu großen Teilen in einer Fremdsprache stattfinden und curriculare Themenvorgaben durch interkulturelle Aspekte erweitert werden (Kultusministerkonferenz, 2013). Zum Beispiel werden Inhalte zusätzlich zur oftmals vorherrschenden deutschen Perspektive mithilfe von authentischen fremdsprachlichen Materialien auch aus der Sicht von anderen Ländern und Kulturen behandelt. Durch die entstehende Perspektivenvielfalt unterstützt bilingualer Wirtschaftsunterricht die Schülerinnen und Schüler bei der Betrachtung von wirtschaftlichen Inhalten aus verschiedenen Blickwinkeln und ist damit ganz im Sinne der reflexiven Wirtschaftsdidaktik. Diese hohe Eignung von bilingualem (Wirtschafts-)Unterricht für die Anwendung von schülerseitigen reflexiven Prozessen wird auch durch das spezifisch für den bilingualen Unterricht entwickelte Konzept der reflexiven Didaktik veranschaulicht (Breidbach, 2007). Interkulturelles Lernen wird dabei als transformatorischer Prozess verstanden, der durch die unterrichtlich inszenierte Begegnung mit dem Fremden in Kombination mit dem reflexiven Umgang von Fremdheitserfahrungen hervorgerufen wird. So kann der Vergleich und Kontrast von deutschen und amerikanischen Arbeitsgesetzen (Kündigungsschutz, Krankenversicherungen etc.) durch die Arbeit mit konkreten und authentischen Fallbeispielen zu einer tieferen Durchdringung und zur Wissensumstrukturierung der Schüler:innen beitragen. Die Verwendung einer Fremdsprache zum Erlernen von fachlichen Konzepten kann die kognitive Aktivierung der Lernenden unterstützen, z. B. durch die fremdsprachlichen Rekonstruktionsprozesse sowie durch mögliche Formulierungsschwierigkeiten, die dann das Potenzial einer vertieften semantischen Verarbeitung der Inhalte bieten (Heine, 2010).

Mit Blick auf den mündigen Wirtschaftsbürger bzw. die mündige Wirtschaftsbürgerin als Ziel von Wirtschaftsunterricht (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016) ermöglicht der bilinguale Wirtschaftsunterricht den Schülerinnen und Schülern nicht nur die Teilnahme an lokalen Diskursen, sondern erlaubt ihnen auch die Teilnahme an fachspezifischen Diskursen in den Ländern der Fremdsprache.

3.2 Finanzielle Bildung

Über die letzten zwanzig Jahre haben Globalisierung und digitale Innovationen zu einer ansteigenden Komplexität der Finanzmärkte geführt und infolgedessen Individuen sowie Haushalte vor neue finanzielle Herausforderungen gestellt. Dies äußert sich nicht nur in der Notwendigkeit, in Zeiten von Niedrigzinsen in alternative Anlageformen zu investieren (Willis, 2008), sondern auch in der zunehmenden Verlagerung der staatlichen Altersvorsorge auf die einzelnen Haushalte (Letkiewicz & Fox, 2014; Skinner, 2007). Insbesondere junge Menschen müssen sich in ihrer Rolle als Verbraucher:innen, Erwerbstätige oder Bürger:innen mit komplexen Entscheidungen auseinandersetzen. Empirische Studien legen dabei nahe, dass frühzeitig begangene Fehler schwerwiegende Folgen für die künftige Akkumulation von Wohlstand haben können (Lusardi et al., 2010). Mittlerweile sind weltweit nationale Initiativen zur finanziellen Bildung entstanden, die darauf abzielen, finanzielle Bildung in die allgemeinbildenden Curricula der Schulen zu integrieren. Auch in Deutschland besteht ein weitgehender Konsens, dass junge Menschen auf die schnelllebige Finanz- und Wirtschaftswelt vorbereitet werden müssen (Kaiser & Menkhoff, 2021).

Sowohl die bildungspolitischen Interventionen als auch die durchgeführten Wirksamkeitsstudien zur Effektivität finanzieller Bildung gehen von einem rein funktionalistischen Kompetenzerwerb aus, der die Lernenden dazu befähigen soll, in finanziellen Kontexten adäquat zu handeln. Eine Reflexion der zugrunde liegenden fachlichen Inhalte bleibt dort weitgehend unberücksichtigt. Die Fokussierung auf kognitive Leistungsdispositionen schlägt sich auch in den eingesetzten Testinstrumenten zur Messung finanzieller Grundkompetenzen („financial literacy“) nieder, die vorwiegend deklaratives Wissen abfragen. Dabei ist das Ziel finanzieller Bildung nicht nur, Faktenwissen in Form von Informationen an die Schüler:innen zu vermitteln, sondern auch zu einer kritischen Beurteilung in systemischen Kontexten anzuregen. Beispielsweise sollen Lernende beim Thema „Kredit“ nicht nur über verschiedene Kreditformen Bescheid wissen, sondern auch die Funktionsweise von Krediten in modernen Gesellschaften (Investitions- vs. Konsumfunktion) beurteilen können (vgl. dazu Goldschmidt et al., 2018). Daher ist es sinnvoll, das Konzept der *financial literacy* durch eine reflexive Betrachtung zu ergänzen, die die Schüler:innen dazu befähigt, finanzielle Sachverhalte in gesellschaftliche Zusammenhänge einzubetten und diese Zusammenhänge kritisch zu reflektieren.

3.3 Diagramme

Diagramme sind zentrale Analysewerkzeuge in der ökonomischen Domäne und ein typisches Beispiel für die wirtschaftswissenschaftliche Betrachtung von Alltagskonzepten.

ten wie das des Zusammenhangs zwischen Angebot und Nachfrage (Davies & Mangan, 2007). Ökonominnen und Ökonomen nutzen Diagramme nicht nur zur Visualisierung, sondern vor allem zur Modellierung von externen Faktoren unter sonst gleichen Bedingungen: Ein typisches Beispiel ist die Darstellung von Einflussfaktoren durch die Verschiebung von Angebots- und Nachfragekurven im Preis-Mengen-Diagramm. Aus fachdidaktischer Perspektive besteht der erste Schritt darin, die Alltagsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Angebot und Nachfrage aufzunehmen und sie schrittweise in die ökonomische Denkweise zu überführen, beispielsweise indem Nachfrage- und Angebotskurve anhand eines Beispiels eingeführt werden. Im Anschluss an die Grundlagen können Lernende komplexere Zusammenhänge analysieren und die Preisbildung auf unterschiedlichen Märkten simulieren. Dabei ist es zwingend notwendig, die Grundannahmen des Modells und der Analysen kritisch zu hinterfragen und die Grenzen des Modells (auch innerhalb der neoklassischen Perspektive) aufzuzeigen. Dafür eignen sich typische Fälle, in denen die „Modellvorhersagen“ nicht mit der empirischen Wirklichkeit zusammenpassen. Beim Preis-Mengen-Diagramm wäre der Zusammenhang zwischen Mindestlohn und Arbeitslosigkeit ein solches Beispiel. Die kritische Reflexion der Modelle und der Abgleich mit der Empirie sind Teil des fachwissenschaftlichen Diskurses, wobei die fehlende interdisziplinäre Perspektive insbesondere von pluralen Ökonominnen und Ökonomen immer wieder kritisiert wird (Petersen et al., 2019). Im Hinblick auf das Diagrammverstehen besteht folglich eine zentrale Herausforderung darin, nicht nur die Nutzungsweise der Diagramme als Werkzeuge zu fördern. Vielmehr ist ein kritischer Blick darauf zu richten, für welche Art von Phänomen und unter welchen Voraussetzungen sich Diagramme als Werkzeug eignen und – das ist noch wichtiger – unter welchen nicht. Im Sinne der Wissenschaftspropädeutik ist es dabei bedeutsam, dass Lernende zwar die Grenzen des dem Diagramm zugrunde liegenden Modells nachvollziehen, dabei allerdings der Bedeutungskraft der entsprechenden Modelle nicht jegliche Wirkung absprechen. Aufbauend auf den Überlegungen von Oberle (2021) ist deshalb im Rahmen der Arbeit mit Diagrammen eine Reflexion der epistemologischen Überzeugungen der Lernenden relevant, damit diese kritisches Denken entwickeln, „ohne dem wissenschaftlichen Forschungsprozess an sich den Wert und die gesellschaftliche Legitimität abzusprechen“ (S. 46).

4 Schlussfolgerungen und praktische Implikationen

Im vorliegenden Beitrag wurde der Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik vor dem Hintergrund unterschiedlicher epistemischer Zugänge zu Reflexion betrachtet. Unterschieden wurde der auf der pragmatischen Tradition beruhende Reflexionsansatz, der das Handeln beispielsweise von Lehrpersonen ins Zentrum rückt, vom Ansatz des *conceptual change*, der sich stärker auf die Reflexion fachwissenschaftlicher Inhalte bezieht. Vor diesem Hintergrund wurde die Notwendigkeit von Reflexionsprozessen anhand von drei wichtigen Gegenstandsbereichen der ökonomischen Bildung erörtert. Dabei konnte gezeigt werden, dass für den bilingualen Wirtschaftsunterricht, für die

finanzielle Bildung und den Umgang mit Diagrammen die Reflexion der fachlichen Inhalte von hoher Relevanz ist.

Abschließend werden aufbauend auf den Ausführungen im Beitrag Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen abgeleitet: Wesentlich erscheint, dass von Beginn der (universitären) Ausbildung eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber den fachwissenschaftlichen Grundlagen gefördert wird. Dies ist möglich, indem für das Fach Wirtschaft die verschiedenen Bezugsdisziplinen der Wirtschaftswissenschaft im Curriculum berücksichtigt werden und idealerweise zentrale Fragestellungen auch gleichzeitig aus unterschiedlichen Disziplinen betrachtet werden. Darüber hinaus erscheint es wertvoll, die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Perspektive auf die fachlichen Inhalte miteinander zu verschränken, damit die zukünftigen Lehrpersonen befähigt werden, komplexe fachwissenschaftliche Diskurse auch für Schüler:innen aufzubereiten. Mit Blick auf die Ausbildung der Lehrpersonen im Referendariat und allgemeiner auf ihre praktische Tätigkeit in Schulen kann der Aufbau kollegialer Austauschgruppen, beispielsweise auch aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, sinnvoll sein, um die Multiperspektivität auch im Unterricht nicht aus den Augen zu verlieren. Wenn der Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik in allen Phasen der Lehrer:innenbildung berücksichtigt wird, kann dieser einen Beitrag dazu leisten, Lehrpersonen und in der Folge Schüler:innen darin zu unterstützen, Wirtschaftsinhalte im Sinne eines reflexiven ökonomischen Denkens umfassend und systematisch zu durchdringen.

Literaturverzeichnis

- Abels, S. (2011). *Lehrerinnen und Lehrer als „Reflective Practitioner“*. Die Bedeutsamkeit von Reflexionskompetenz für einen demokratieförderlichen Naturwissenschaftsunterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), S. 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>.
- Birke, F. (2017). Mehrperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg: eine wirtschaftsdidaktische Analyse. *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86(3), S. 41–53. <https://doi.org/10.3790/vjh.86.3.41>.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning. A model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Hrsg.), *Reflection: Turning experience into learning* (S. 18–40). London: Kogan Page.
- Brahm, T., Ring, M. & Rudeloff, M. (2020). Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, S. 873–893.
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft: Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialization into school culture: A review of the research. *Issues In Educational Research*, 19(2), S. 83–99.

- Chi, M. T. H., Slotta, J. D. & de Leeuw, N. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4(1), S. 27–43.
- Clement, J. (2013). The role of explanatory models in teaching for conceptual change. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on conceptual change* (S. 417–452). New York: Routledge.
- Davies, P. (2019). The construction of frameworks in learners' thinking: Conceptual change and threshold concepts in economics. *International Review of Economics Education*, 30, 100135. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2018.05.002>.
- Davies, P. & Lundholm, C. (2012). Students' understanding of socio-economic phenomena: Conceptions about the free provision of goods and services. *Journal of Economic Psychology*, 33(1), S. 79–89.
- Davies, P. & Mangan, J. (2007). Threshold concepts and the integration of understanding in economics. *Studies in Higher Education*, 32(6), S. 711–726. <https://doi.org/10.1080/03075070701685148>.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. New York, NY: Dover.
- Dinkelman, T. (1999). Critical Reflection in a Social Studies Methods Semester. *Theory & Research in Social Education*, 27(3), S. 329–357.
- Duit, R. & Treagust, D. F. (2012). How Can Conceptual Change Contribute to Theory and Practice in Science Education? In B. J. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (Hrsg.), *Second International Handbook of Science Education* (S. 107–118). Dordrecht: Springer.
- Feder, L. & Cramer, C. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Ein systematischer Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), S. 1225–1245. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00903-2>.
- Gläser-Zikuda, M., Feder, J. & Hofmann, F. (2020). Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 706–712). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Göbel, K. & Gösch, A. (2019). Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 277–288). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Goldschmidt, N., Keipke, Y., Lenger, A. A. & Macha, K. (2018). Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 67(1), S. 143–151.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. H. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Heine, L. (2010). Fremdsprache und konzeptuelle Repräsentation: bilingualer Unterricht aus kognitiver Perspektive. In S. Doff (Hrsg.), *Narr Studienbücher. Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe: Eine Einführung* (S. 199–212). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

- Kaiser, T. & Menkoff, L. (2021). Maßnahmen zur finanziellen Bildung wirken – Deutschland sollte nationale Strategie für Strategien für finanzielle Bildung entwickeln. *DIW Wochenbericht*, 88(38), S. 644–650.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung. Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, S. 210–220.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, S. 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), S. 47–71.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kultusministerkonferenz (2013). „Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf.
- Letkiewicz, J. C. & Fox, J. J. (2014). Conscientiousness, Financial Literacy, and Asset Accumulation of Young of Young Adults. *Journal of Consumer Affairs*, 48, S. 274–300.
- Liu, K. (2015). Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational Review*, 67(2), S. 135–157. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.839546>.
- Liu, K. & Zeichner, K. (2009). *Cultivating a Supportive ePortfolio Environment for Prospective Teachers' Reflections*. <https://www.learntechlib.org/p/30572/>.
- Loerwald, D. (2017). Mehrperspektivität und ökonomische Bildung. In T. Engartner & B. Krisanthan (Hrsg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* (S. 232–250). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Lundholm, C. & Davies, P. (2013). Conceptual Change in the Social Sciences. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (S. 288–304). New York: Routledge.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S. & Curto, V. (2010). Financial Literacy Among the Young: Evidence and Implications for Consumer Policy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), S. 358–380.
- Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 14(4), S. 595–621.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan 2016. Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS)*. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_WBS.pdf.

- Mintz, S. M. (2006). Accounting ethics education: Integrating reflective learning and virtue ethics. *Journal of Accounting Education*, 24(2–3), S. 97–117.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2016). Interrogating the relation between conceptual change and epistemic beliefs. In J. A. Greene, W. A. Sandoval & I. Braten (Hrsg.), *Handbook of Epistemic Cognition* (S. 451–471). New York: Routledge.
- Oberle, M. (2021). Statistiken im Politikunterricht. Förderung von Wissenschaftsverständnis als Basis politischer Urteilsbildung. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2021(1), S. 45–47.
- Pang, M.-F. & Marton, F. (2005). Learning Theory as Teaching Resource: Enhancing Students' Understanding of Economic. *Instructional Science*, 33(2), S. 159–191.
- Petersen, D. J., Willers, D., Schmitt, E. M., Birnbaum, R., Meyerhoff, J. H., Gießler, S. & Roth, B. (2019). *Perspektiven einer pluralen Ökonomik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). The Theory of Inquiry. Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), S. 119–139.
- Skinner, J. (2007). Are you sure you're saving enough for retirement?, *Journal of Economic Perspectives*, 21, S. 59–80.
- Tafner, G. (2015). *Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa: eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United State. *Peabody Journal of Education*, 72(1), S. 67–88.
- Vince, R. & Reynolds, M. (2009). Reflection, Reflective Practice and Organizing Reflection. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Hrsg.), *The Sage handbook of management learning, education, and development* (S. 89–103). Los Angeles, CA: Sage.
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2(1), S. 144–159. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144>.
- Willis, L. E. (2008). Against Financial-Literacy Education. *Iowa Law Review*, 94, S. 197–285.

Autorinnen und Autoren

Prof.in Dr.in Taiga Brahm leitet die Professur für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung von Lernenden, Übergänge im Bildungssystem, digitales Lehren und Lernen und Wirtschaftsdidaktik.

Dr. Luis Oberrauch ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (PostDoc) am Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik der Universität Tübingen. Sein Forschungsschwerpunkt ist die empirische Evaluation von Bildungsinterventionen in der ökonomischen Domäne mit Blick auf Kompetenzen, Einstellungen, individuelles Finanzverhalten sowie experimentell elizitierte Zeit- und Risikopräferenzen.

Dr. Malte Ring ist akademischer Rat am Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik. Seine Forschungsinteressen sind die Erfassung und Modellierung von Kompetenzen im Umgang mit ökonomischen Repräsentationen und die Verwendung von unterschiedlichen (digitalen) Medien im Wirtschaftsunterricht.

Luisa Scherzinger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik der Universität Tübingen. In ihrem Dissertationsprojekt beschäftigt sie sich mit den Kompetenzanforderungen an bilingual unterrichtende Lehrkräfte und dem Sprachniveau von Unterrichtsmaterialien des bilingualen (Wirtschafts-)Unterrichts.

Teachers' concepts of man and pedagogical beliefs: Aspects that should not be neglected when discussing economic education

TOBIAS KÄRNER, DETLEF SEMBILL AND TIMO KAISER

Abstract

As teachers differ in their guiding beliefs on teaching and learning, as well as with regard to their individual value system, they also differ in their individual subjective assumptions about human nature in general. The characteristics of images of man can be found between the following theoretically defined ontogenic and sociogenetic stratifications: (1) nano-stratification consciousness-raising; (2) micro-stratifications knowledge and self; (3) meso-stratifications self-organized learning and pedagogical ethos; and (4) macro-stratification economy. The aforementioned stratifications form the substantive basis for empirically identifying different groups that can be characterised in terms of their assumptions of conceptions of man using a person-centred approach based on questionnaire data collected from 93 teachers. The article concludes with further discussion on the relevance of assumptions about concepts of man.

Keywords: teachers' conceptions of man, tension fields, pedagogical beliefs, latent class analysis

Zusammenfassung

So wie sich Lehrer:innen in ihren handlungsleitenden Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie in ihren individuellen Wertesystemen unterscheiden, unterscheiden sie sich auch in ihren individuellen subjektiven Annahmen über die menschliche Natur im Allgemeinen. Ausprägungen von Menschenbildern lassen sich hierbei zwischen den folgenden theoretisch definierten ontogenetischen und soziogenetischen Schichtungen verorten: (1) Nano-Schichtung Bewusstseinsbildung; (2) Mikro-Schichtungen Wissen und Selbst; (3) Meso-Schichtungen Selbstorganisiertes Lernen und Pädagogisches Ethos; und (4) Makro-Schichtung Ökonomie. Die genannten Schichtungen bilden die inhaltliche Grundlage für die empirische Identifikation verschiedener Gruppen, die sich anhand eines personenzentrierten Ansatzes auf der Basis von Fragebogendaten von 93 Lehrer:innen hinsichtlich ihrer Menschenbildannahmen charakterisieren lassen. Der Beitrag schließt mit einer weiterführenden Diskussion über die Relevanz von Menschenbildannahmen inhaltlich ab.

Schlagwörter: Menschenbilder von Lehrer:innen, Spannungsfelder, pädagogische Überzeugungen, latente Klassenanalyse

1 Introduction and research question

Education in general and within the economic sphere cannot be non-normative (Heid, 2006), since it is embedded in an institutional framework of a given society in which norms represent the standard for communicatively mediated interactions (Habermas, 1968). An anchor point – since it is shaped normatively on the one hand and norm-shaping on the other – is represented by *conceptions of man* as the crucial and change-sensitive variable of any individual value system, socio-political ideology, or economic paradigm. *Conceptions of man* serve as reference systems for the legitimization of systemic design principles and individual actions in different areas of society, as well as scientific disciplines (e. g., Da Veiga, 2015). Images of man express the total assumptions and beliefs about the *general nature of human beings*, which includes attributed characteristics regarding, for example, their psycho-physical (e. g., Beck, 1994), learning-related (e. g., Sembill, 2008), ethical (e. g., Harder, 2014), or social and economic characteristics (e. g., Markley & Harman, 1982; Schlösser, 1992). In this context, fundamental characteristics are attributed to humans, resulting in *summative and generalised ideas* about humans that have a certain universal validity (Müller, 2019).

In the *pedagogical context* in particular, images of human beings serve as a central basis for the legitimization of educational actions (Da Veiga, 2015; Wulf & Zirfas, 2014). The starting point here is the assumed characteristics of human beings, which relate to their need and ability to be educated (Ried, 2017); this subsequently conditions and legitimises theories of education, as well as concrete pedagogical actions (Stein, 2017). According to Bollnow (1965), every pedagogical reference system is borne by a particular conception of man, which forms the centre from which all single elements emerge. Consequently, images of man are the appropriate key to get behind the details of pedagogical doctrines (ibid.). This becomes clear, for instance, in the different conceptions of man of *John Locke* (1632–1704) and *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778), which are chosen as examples because they are diametrically opposed to each other. Locke's approaches are associated with the cultural perspective of heteronomy, which is characterised, among other things, by standardisation and external control. The learner is seen as an object and teaching-learning is based on a behaviourist understanding (Sembill, 2008). By contrast, Rousseau's conception of man assumes that a person strives for self-realisation (Stein, 2017). Rousseau's approaches can be associated with the cultural perspective of self-organisation, which itself is characterised by constructivism as the central teaching-learning paradigm (Sembill, 2008), among other things. Accordingly, different views of human beings determine different concrete pedagogical approaches, concepts, and actions (Da Veiga, 2015), and therefore shape teachers' *belief systems regarding teaching and learning*. In addition to a teacher's knowledge and skills, such perceptions, as a collection of ideas that pre-structure the perception of situations and facts (Sembill & Seifried, 2009), play a crucial role in teaching practice as they fundamentally influence teachers' decisions and actions (ibid.; Seifried, 2009).

Against this background, we address the following research question: Can teachers also be characterised empirically on the basis of their assumptions about human

beings, and to what extent are their beliefs regarding teaching and learning connected to their images of man? To answer this research question, based on a heuristic framework for modelling both ontogenic and sociogenetic stratifications in educational research, we first show different tension fields in order to locate general characteristics attributed to human beings and thus teachers' general assumptions about human nature (section 2). Secondly, the tension fields examined serve as a basis for an empirical cluster-analytical characterisation of teachers based on their assumptions about human nature and their views on teaching and learning (sections 3 and 4). The conclusions of our analysis are presented in section 5.

2 Tension fields in ontogenic and sociogenic stratifications

The starting point of our analysis is a *model of ontogenic and sociogenetic stratifications* in educational research (Sembill & Kärner, 2018; 2020). The framework appears to be capable of identifying assumptions about human nature because it integrates both sociogenetic and ontogenic processes within a systemic framework. Referring to Figure 1, we first address the right-hand section. Biological (nano), individual (micro), group interactive (meso), and societal (macro) stratifications (in both ontogenic and sociogenetic senses) emerge between *natural to ethical resources*. As the cross-stratification interactions of *growing & maturing*, *developing & learning*, and *shaping & socialising* in the middle of Figure 1 suggest, what is ultimately expressed as performances and culture, and for which internal dispositions, competencies, and memory processes are hypothetically attributed, is dependent on physiobiological processes (right edge of Figure 1). However, due to these interactions, what is socially, politically, economically, technically, and educationally assumed as an opportunity also affects the physiobiologi-

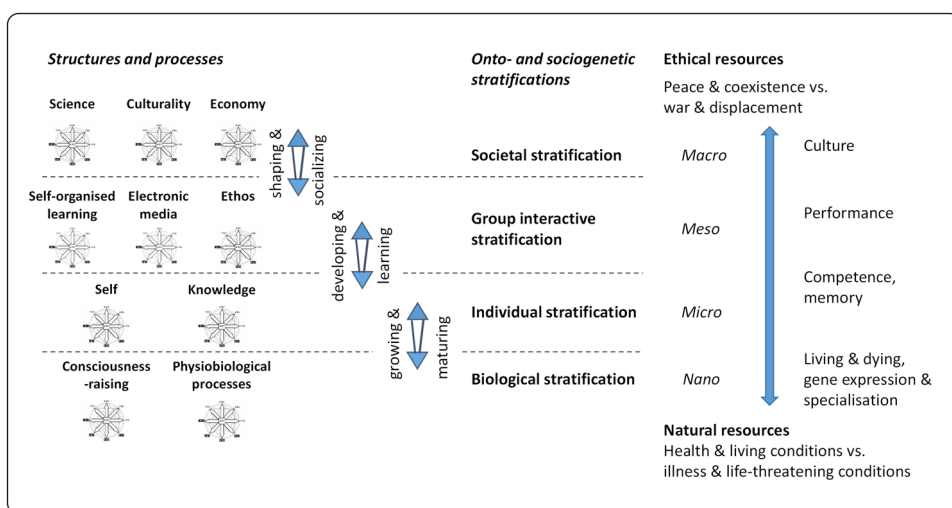


Figure 1: Structural framework of different processes across different stratifications (Sembill & Kärner, 2018)

cal processes – up to the possible change of the hereditary material (so-called epigenesis) (Sembill & Kärner, 2018).

Based on the ontogenic and sociogenetic structures and processes mentioned previously, *tension fields* between diametrically opposed or even antagonistic polarities can be located, prototypically between normative, ordered, and societal perspectivity *versus* free, chaotic-ideal, and individual perspectives. Balancing and evaluation processes play a central role in each stratification. In this regard, *evaluation* means the affective appraisal of internal and external stimuli, whilst *balancing* stands for equilibrating regulatory processes between antagonistic subject areas (Kärner et al., 2021a; Sembill & Kärner, 2018; 2020). The tension fields shown in Figure 2 form the substantive basis for empirically locating teachers' conceptions of man on the following tension fields in different stratifications.

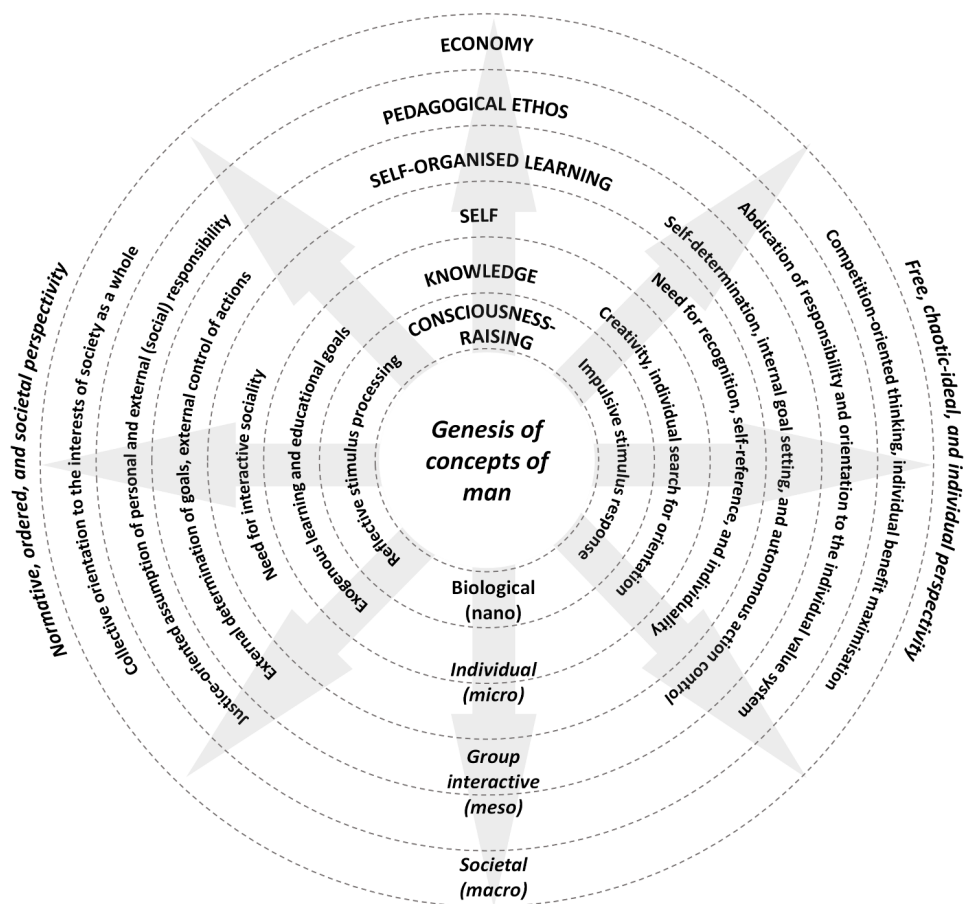


Figure 2: Tension fields in ontogenic and sociogenic stratifications

2.1 Tension field *consciousness-raising*: reflective versus impulsive

In the tension field between reflexivity versus impulsivity, a pseudo-reality emerges in the course of becoming conscious (Sembill & Kärner, 2020). Internal and external stimuli are registered, processed, and affectively tinted. In the course of action regulation, ascending and descending (re)appraisal processes are accompanied by impulsive affects (e. g., surprise or fright) up to conscious emotions (e. g., pride or shame) (Scherer, 1981; Sembill, 1992). In the corresponding psychophysiological processes, the interaction of two hypothetical systems is assumed in the course of *consciousness formation* (Masicampo & Baumeister, 2008). In general, *System 1* operates heuristically, intuitively, or impulsively, whereas *System 2* involves controlled, systematic, analytic, or reflective processes. Additionally, *System 1* requires few cognitive resources, operates quickly, and is associative, whereas *System 2* requires high cognitive effort, operates slowly and intentionally, and is rule-based (Kärner et al., 2021b).

2.2 Tension field *knowledge*: exogenously in need of education versus inherently capable of learning and development

With increasing awareness, internal and external stimuli become affectively tinted information and ultimately knowledge (Sembill & Kärner, 2018). In this tension field, a distinction is made between endogenous, implicit knowledge versus acquired, codified knowledge (Gopnik et al., 2000). Given knowledge acquisition, humans can thus be viewed on a continuum between inherent maturational learning and developmental capacity versus exogenous educational need and socialisation processes. The tension field in this respect ranges from endogenous creativity and learning ability to an individual search for orientation, on the one hand, to a search for external orientation security and the necessity for externally set learning and educational goals on the other. In particular, economic and business education faces this tension field between individual educational needs and company/economic qualification requirements (Heid, 1992; Sembill, 1995). Nevertheless, in this context the influence held by educators and teachers over formalised teaching-learning processes is overestimated because the meaning and “objective” relevance to action of knowledge enforced by teacher dominance in instructional settings is often not anchored within learners’ individual meaning systems and thus contrasts with their subjective relevance to action (Wuttke, 2005; Sembill et al., 2007).

2.3 Tension field *self*: social versus individualistic

The self/the own cannot be generated without the other/the foreign. Relationship formation is understood here as the balancing of one’s own orientation and behavioural security in the tension field between one’s own orientation and the need for recognition by others. The formation of one’s will also balances perceived or presumed expectations by others, especially in relation to the willingness to meet expectations or the rejection of wanting to meet expectations – or indeed the capacity to meet them (Sembill & Kärner, 2018). Thus, an individual has to evaluate and balance their perceived expectations and expectation fulfilment, in addition to their own needs and external

demands (Kärner et al., 2021a; Sembill & Kärner, 2018). The individualistic view of human beings is contrasted with a view of human beings that assumes the existence of a fundamental need for social interactions. According to this view, people are essentially guided by social rather than primarily individualistic motives, and they work, cooperate, and learn in social networks (Guckelsberger, 2006).

2.4 Tension field *self-organised learning*: externally-directed versus self-directed

In the group-interactive meso-stratification, the concept of self-organised learning (SoLe) can be located where individuals are required to deal with learning content in the tension field between individual, self-determined needs and the external interests of society (including economic and political interests) (Sembill et al., 2007). The perspective of self-organisation contrasts with that of external determination; the former is characterised in terms of both its epistemological approach by a constructivist understanding of teaching and learning, and the organisation of teaching and learning processes by decentralisation, subject-orientation, and bottom-up strategies. The latter perspective is therefore characterised by a behaviourist understanding of teaching and learning, hierarchical organisational structures, top-down strategies, and an instructional paradigm (Sembill, 2008; Seifried, 2009; Sembill & Dreyer, 2009). The tension between self-determination and heteronomy is further expressed in teachers' belief systems regarding teaching and learning. Indeed, teachers who tend to have a student-centred, learning-oriented, and *constructivist perspective* see themselves as responsible for students' learning and development process and as supporters of students actively shaping their own developmental genesis. In contrast, teachers who tend to have a teacher-centred, *instructional perspective* see themselves more as knowledge mediators, teaching as a necessity for conveying well-structured content, and learners as passive recipients of given content and structures (Seifried, 2009).

2.5 Tension field *pedagogical ethos*: responsibility-conscious versus responsibility-avoidant

Founded in the pedagogical ethos as a determinant of value-oriented action, teachers sometimes find themselves conflicted between individual needs and responsibility for the learners (Harder, 2014). On the one hand, the tension field lies between a sense of justice and the assumption of responsibility for oneself and others, and the abdication of responsibility and rigidity on the other; as a result, human beings can be characterised in terms of two endpoints of a continuum. One can be responsible for one's own actions and carry them out in a self-determined manner, as well as critically scrutinising and reflecting on one's external requirements. However, one could also be regarded as someone who uncritically accepts what is externally given to them (Heid, 2018). The development of both personal responsibility and considerate and morally responsible actions can be seen here as a central component of individual personality development in education (Oser et al., 2021).

2.6 Tension field *economy*: distributive justice versus maximising utility

Clearly, from the image of “homo economicus”, man at the macroeconomic level moves in the field of tension between an economic-ecological collective consciousness and an orientation toward the interests of society as a whole versus competitive thinking and the maximisation of individual benefit. Between distributive justice and the sustainable preservation of resources, on the one hand, and material growth orientation and exploitation on the other, the dimensions of *time* (deceleration vs. acceleration), *capital* (modesty vs. profit maximisation), *spaces of action* (regional vs. global), and *labour* (employment vs. unemployment) are located on the macroeconomic level (Rosa, 2005; Sembill, 2015; Sembill & Kärner, 2018; 2020). If we follow the current trend, we can see that economic principles are also increasingly being transferred to or implemented in the science sector and successively in the education sector as well (e. g., Münch, 2011). As a result of an increasing economic orientation in education and science, an ensuing replacement of the target variables of cognitive interest, self-purpose, and autonomy by the characteristics of efficiency, usability, and control can therefore be observed (Sembill, 2008; Kärner & Sembill, 2021). To this extent, Da Veiga (2015) also attributes an unprecedented influence on education to economics. He explains this with a needs-based societal shift, according to which society, and thus people, view material prosperity as the ultimate goal. Thus, the economy becomes the dominant system within the social subsystems and, at the same time, within education.

3 Method

3.1 Data collection and sample

The data on which our analyses are based were generated by means of a written survey, which was completed anonymously online via SoSci-Survey. The target group included both fully trained and trainee teachers of all age groups. The link to the survey was posted on target group-specific social networks and forums and via university mailing lists. A total of 457 people accessed the questionnaire provided, of which 182 began working through the questions. 89 persons discontinued the survey either before commencing or at the beginning of the relevant items, resulting in usable data sets of a total of 93 teachers.

The sample consists of a total of 57 females and 35 males (one case contained a missing value). The mean age is 40.8 years and on average the respondents have 11.5 years of professional experience. At the time of the survey, five persons were still in the preparatory service and 86 had already completed it (two cases contained missing values). The majority of the participants stated that they work in Germany; only one person teaches at an Austrian school. With regard to the total of ten federal states represented, it can be seen that the majority works in Baden-Wuerttemberg ($n = 48$) or North Rhine-Westphalia ($n = 23$). Regarding the type of school, most of the respondents work at a vocational school ($n = 37$) or at a grammar school ($n = 23$). Concerning

the subjects taught, there is a relatively wide range of natural science, humanities, and social science subjects.

3.2 Dealing with missing values and analysis strategy

Missing values (min. one case per item, max. six cases per item) are distributed almost equally among the single items due to the randomised item ordering. Missing values for the items assessing teachers' conceptions of man were multiply imputed by means of five estimates, which were subsequently averaged. This represents an adequate means of exploiting the available data as effectively as possible, especially in the case of small samples (cf. Marchenko & Reiter, 2009). IBM® SPSS® Statistics 27 was used to perform the multiple imputation.

In order to identify different groups of teachers, which vary in terms of their conceptions of man, we resorted to a latent class analysis; this was conducted using Mplus 8.4 (Muthén & Muthén, 1998–2017). Such typological approaches are well suited for exploring differences between groups of individuals who are similar within a given group in regard to the characteristics under consideration, but who differ as much as possible from individuals in other groups.

3.3 Operationalisation of variables

Teachers' conceptions of man

A self-developed German-language questionnaire was used to assess assumptions about the image of man in tension fields between ontogenetic and sociogenetic stratifications. Even if the single items were fundamentally formulated from a descriptive perspective, they always implied evaluative aspects as well. The items were asked on a 4-point Likert scale from 1 = "does not apply at all" to 4 = "applies completely". The following scales were assessed:

- Tension field *economy* (6 items, $\alpha = 0.803$); e. g., "People take care of themselves first, even if it makes it harder for others to do so."
- Tension field *pedagogical ethos* (4 items, $\alpha = 0.692$); e. g., "People like to take responsibility for themselves and for others."
- Tension field *self-organised learning* (5 items, $\alpha = 0.650$); e. g., "People are motivated when they can choose between different action alternatives in a self-determined way."
- Tension field *self* (5 items, $\alpha = 0.638$); e. g., "People have a need to be in the company of others."
- Tension field *knowledge* (5 items, $\alpha = 0.637$); e. g., "It is important for people that the education system is primarily oriented toward economic requirements."
- Tension field *consciousness-raising* (4 items, $\alpha = 0.596$); e. g., "People act impulsively rather than thoughtfully."

Teachers' beliefs regarding teaching and learning

Furthermore, the respondents were asked to give their personal evaluation regarding teaching and learning in general. According to Seifried (2009), the items were asked on a 6-point Likert scale ranging from 1 = "strongly disagree" to 6 = "strongly agree". The following scales were assessed:

- *Constructivist orientation* (11 items, $\alpha = 0.805$); e.g., "In class, students learn best by discovering ways to solve problems themselves."
- *Instructional orientation* (9 items, $\alpha = 0.743$); e.g., "In class, students should be required to solve tasks in the way they have been taught."

4 Results

4.1 Identification of classes

In light of the question investigating whether teachers' assumptions about human nature can be empirically classified, a latent class analysis was conducted. In order to determine a class solution that makes sense both statistically and in terms of content, several analyses were performed, each with a different number of classes. Information about their characteristic model fit was then compared.¹ In general, lower values for AIC, BIC, and ssaBIC indicate a better model fit (e.g., Schermelleh-Engel et al., 2003). However, Nylund-Gibson and Choi (2018) noted that it is not uncommon for the referenced information criteria to decrease further with each additional class. In this case, the point of diminishing returns should be examined, the so-called "elbow". Our analyses reveal that the AIC and ssaBIC values decrease at a commensurate rate with an increasing number of classes, whereas the BIC values increase from the 3-class solution once more. The likelihood ratio tests (VLMRT, aLMRT) indicate noticeable model improvements for the 3-class solution compared to the 2-class solution ($p = 0.048$, $p = 0.052$); the 4-class solution proves to be non-significantly ($p = 0.327$, $p = 0.338$) better than the 3-class solution. Taken together and weighing the metrics as well as content considerations, we chose the 3-class solution. For the 3-class solution, the entropy value was 0.849, indicating an acceptable classification (cf. Weller et al., 2020), and all cell frequencies exceeded the 5 % of the total sample recommendation ($n = 6$ for Class 1; $n = 42$ for Class 2; and $n = 45$ for Class 3) (cf. Marsh et al., 2009).

4.2 Characterisation of classes

In this section, the identified classes are characterised in more detail, as indicated by the respective absolute scale values and relative to the scale values of the other classes (Figure 3).

1. Class 1 ($n = 6$, 6.5 %) – Human beings are seen as impulsive, in tendency exogenously in need of education, individualistic, externally determined, rigid and re-

¹ Abbreviations for model fit information: AIC = Akaike's Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion, ssaBIC = Sample-size adjusted Bayesian Information Criterion, VLMRT = Vuong-Lo-Mendell-Rubin Likelihood-Ratio Test (p -value), aLMRT = Lo-Mendell-Rubin adjusted Likelihood-Ratio Test (p -value).

sponsibility-avoiding, competition-oriented, and utility-maximising: Teachers from Class 1 see humans as being characterised more by unconscious impulses than by reflectivity ($M = 3.17$, comparatively highest value for the consciousness-raising scale). Furthermore, they assume that it is important that the education system is primarily oriented toward economic requirements and assume less independent creativity and resourcefulness ($M = 2.50$, comparatively lowest value in the scale knowledge). The teachers from Class 1 see people primarily as individualists ($M = 2.63$, comparatively highest value for the self scale) and assume that it takes predetermined objectives and external action controls for people to learn and act ($M = 2.03$, comparatively lowest value for the self-organised learning scale). Additionally, the teachers from Class 1 assume that people tend to avoid situations in which they have to take responsibility for others and are instead oriented to an individual value system ($M = 3.13$, comparatively highest value on the pedagogical ethos scale). Furthermore, the teachers in question are of the opinion that people are more likely to act competitively and in a way that maximises individual benefit than in a way that is oriented toward the common good ($M = 3.11$, economy scale).

2. Class 2 ($n = 42$, 45.2 %) – Human beings are seen as in tendency impulsive, inherently capable of learning and development, socially oriented, self-determined, in tendency rigid and responsibility-avoidant, competitive, and utility-maximising: Teachers assigned to Class 2 see man as impulsive ($M = 2.92$), as having resourcefulness and a self-determined will to learn and develop ($M = 3.04$), as well as possessing a need for social interactions and sociality ($M = 1.83$). Furthermore, teachers from Class 2 are characterised by their perception of individuals as self-determined and autonomously motivated ($M = 3.03$). With regard to the tension field pedagogical ethos, human beings are seen as somewhat rigid and responsibility-avoidant ($M = 2.85$). With regard to the tension field economy ($M = 3.15$, comparatively the highest value for the economy scale), it is evident that people are seen more as competition-oriented and benefit-maximising and less as being oriented toward the common good.
3. Class 3 ($n = 45$, 48.4 %) – Human beings are seen as in tendency reflective, inherently capable of learning and development, socially oriented, self-determined, fair and responsible, and in tendency oriented toward the common good: For teachers from Class 3, human consciousness tends to be characterised by a balance between impulsivity and reflexivity ($M = 2.51$; comparatively lowest score on the consciousness-raising scale). Furthermore, people are attributed creativity, resourcefulness, individual search for orientation, and an inherent will to learn and develop ($M = 3.39$, comparatively highest value on the knowledge scale), possessing a need for social interactions and sociality ($M = 1.63$, comparatively lowest value on the self scale), and exhibiting self-determination, autonomy-related motivation, and internal control of action ($M = 3.20$, comparatively highest value on the self-organised learning scale). In the tension field of the pedagogical ethos, the comparatively lowest value of $M = 2.26$ is illustrated, which indicates that the teachers from Class 3 assume a sense of social justice as well as the assumption of personal and external

responsibility in people. In contrast, the comparatively lowest value of $M = 2.58$ is found in the tension field of economy, which assumes that people maintain a balanced relationship between orientation toward the interests of society as a whole and individual utility maximisation.

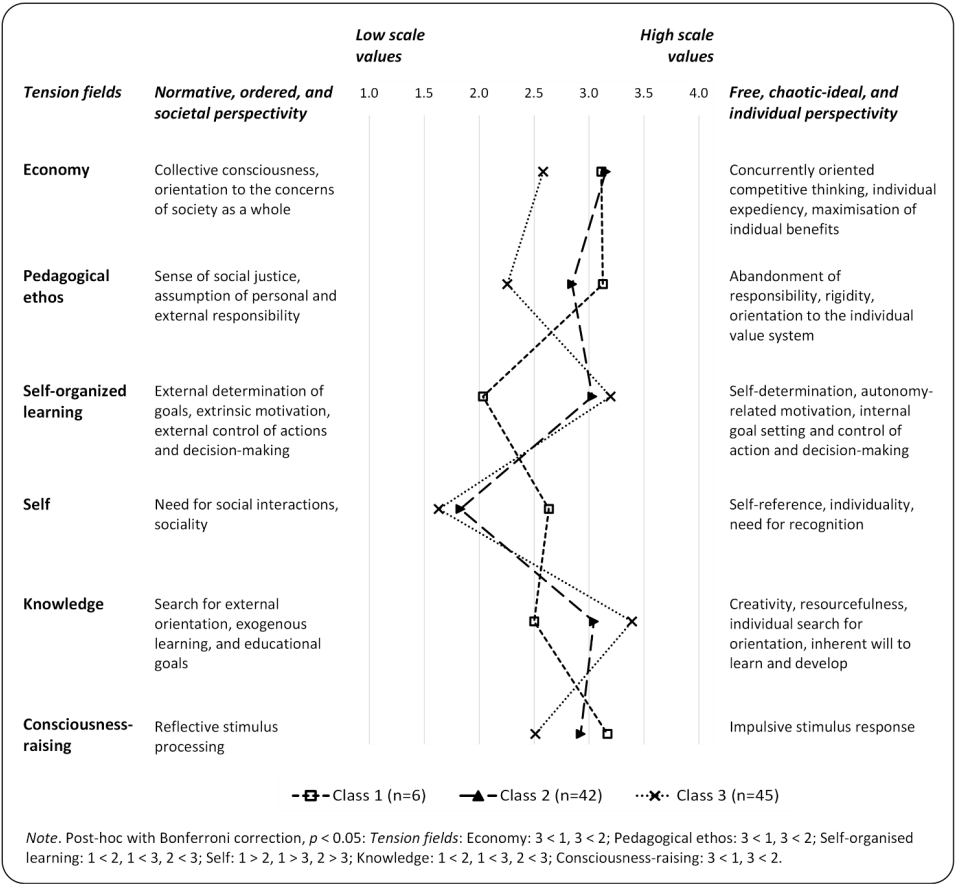


Figure 3: Class characterisation based on the images of man

The clearest contrast is likely between Class 1 and Class 3; this polarity is also evident in the surveyed beliefs regarding teaching and learning.² With a mean value of 3.53, the teachers from Class 1 were characterised by the comparatively *lowest* expression of the *constructivist* teaching-learning orientation and the *highest* expression of the *instructional* teaching-learning orientation ($M = 4.25$). Comparatively, the teachers from Class 3 have the *lowest* expression in the *instructional* teaching-learning orientation ($M = 3.21$) but the *highest* in the *constructivist* teaching-learning orientation ($M = 4.73$).

2 Post-hoc with Bonferroni correction, $p < 0.05$: Constructivist orientation: $1 < 2$, $1 < 3$; Instructional orientation: $1 > 3$, $2 > 3$.

In terms of sociodemographic characteristics, the three identified classes fail to differ significantly in terms of age, work experience, gender, or professional status. Further, there are no systematic associations with school type (Pearson Chi-Square = 9.371, $p=0.312$).

5 Conclusions

Based on a framework of ontogenic and sociogenetic stratifications, we were able to empirically characterise 93 teachers on the basis of their concepts of man by means of questionnaire data. The groups found differ not only with respect to their general assumptions about human beings but also in terms of their respective views on teaching and learning. If one assumes that corresponding views become effective in the concrete teaching process, since they condition, among other things, *didactic-methodical decisions and actions* (Seifried, 2009), then it would be necessary in a next step to investigate whether general assumptions about human beings also correspond in their didactic and communicative actions in teaching. It also seems to be of relevance that both teachers and students deal with the factors of development of human images and teachers' views on teaching and learning in an in-depth, conscious, and dialogical way. In addition to the theoretical and empirical description of human image assumptions, their *normative dimensions* must continue to be explicated in order to make them accessible to professional and societal discourse. With regard to the tension fields described (e. g., consciousness-raising: reflective versus impulsive; self: social versus individualistic), the poles presented each represent descriptive anchors, neither of which could be said to be "right" or "wrong" per se. The choice for one or the other therefore constitutes a normative positing. However, from a humanistic perspective, an understanding of education can serve as a possible orientation, which includes the ability to perceive one's own needs and the demands of others to reflectively but critically engage with others, to assume responsibility for oneself and for others, and to actively participate in and shape risky development processes in changing personal and social environments (Kärner et al., 2021a; Sembill & Kärner, 2018; 2020). Thus, a discourse on the corresponding images of man and their normative dimensions seems desirable because people are involved and make decisions in all contexts (education, economy, politics, etc.), and these people in turn have ideas about man in general and how man should be.

References

- Beck, K. (1994). Das Leib-Seele-Problem und die Erziehungswissenschaft. Ein Orientierungsversuch. In G. Pollak & H. Heid (Hrsg.), *Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik?* (S. 227–267). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Bollnow, O. F. (1965). *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbh.
- Da Veiga, M. (2015). Menschenbild und Pädagogik – ein Essay. In H. P. Bauer & J. Schieren (Hrsg.), *Menschenbild und Pädagogik* (S. 15–32). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. K. (2000). *The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind*. New York, NY: William Morrow Paperbacks.
- Guckelsberger, U. (2006). Das Menschenbild in der Ökonomie. Ein dogmengeschichtlicher Abriss. In J. Rump, T. Sattelberger & H. Fischer (Hrsg.), *Employability Management. Grundlagen, Konzepte, Perspektiven* (S. 187–218). Wiesbaden: Gabler.
- Habermas, J. (1968). *Technik und Wissenschaft als »Ideologie«*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Harder, P. (2014). *Werthaltungen und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zu Annahmen über den „guten“ Lehrer*. Bamberg: University of Bamberg Press. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/2913>.
- Heid, H. (1992). Was „leistet“ das Leistungsprinzip? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(2), S. 91–108.
- Heid, H. (2006). Werte und Normen in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 33–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heid, H. (2018). Was haben betriebliche Qualifikationsanforderungen mit Bildung zu tun? In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 59–72). Wiesbaden: Springer.
- Kärner, T., Bottling, M., Friederichs, E. & Sembill, D. (2021a). Between adaptation and resistance: a study on resilience competencies, stress, and well-being in German VET teachers. *Frontiers in Psychology*, 12(619912), S. 1–16.
- Kärner, T. & Sembill, D. (2021). Berufsbildungsforschung – Geldverschwendung oder Innovationsmotor? In K. Beck & F. Oser (Hrsg.), *Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung – Festschrift für Susanne Weber* (S. 245–264). Bielefeld: wbv.
- Kärner, T., Warwas, J., Krannich, M. & Weichsler, N. (2021b). How does information consistency influence prospective teachers' decisions about differentiated task assignments? A within-subject experiment to explain data-based decision-making in heterogeneous classes. *Learning and Instruction*, 74(101440), S. 1–14.
- Marchenko, Y. V. & Reiter, J. (2009). Improved degrees of freedom for multivariate significance tests obtained from multiply imputed, small-sample data. *The Stata Journal*, 9(3), S. 388–397.
- Markley, O. W. & Harman, W. W. (1982). *Changing Images of Man*. Oxford: Pergamon Press.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Morin, A. J. S. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: Synergy of person- and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. *Structural Equation Modeling*, 16(2), S. 191–225.
- Masicampo, E. J. & Baumeister, R. F. (2008). Toward a physiology of dual-process reasoning and judgment: lemonade, willpower, and expensive rule-based analysis. *Psychological Science*, 19(3), S. 255–260.

- Müller, R. C. (2019). *Konsumentenbilder als produktive Fiktionen. Eine theoretische und ethnographische Untersuchung*. Wiesbaden: Springer.
- Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus User's Guide* (8th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nylund-Gibson, K. & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about latent class analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(4), S. 440–461.
- Oser, F., Heinrichs, K., Bauer, J. & Lovat, T. (Eds.) (2021). *The International Handbook of Teacher Ethos. Strengthening Teachers, Supporting Learners*. Cham: Springer.
- Ried, C. (2017). *Sozialpädagogik und Menschenbild. Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Scherer, K. (1981). Wider die Vernachlässigung der Emotion in der Psychologie. In W. Michalis (Hrsg.), *Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980* (S. 304–317). Göttingen: Hogrefe.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of Structural Equation Models. Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), S. 23–74.
- Schlösser, H. J. (1992). *Das Menschenbild in der Ökonomie*. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Sembill, D. (1995). Der Wille zum Nicht-Müssen – Gestaltungskraft im Spannungsverhältnis von Innovation und Organisation. In G. P. Bunk & R. Lassahn (Hrsg.), *Festschrift für Artur Fischer zum 75. Geburtstag* (S. 125–146). Steinbach bei Gießen: Ehgart & Albohn.
- Sembill, D. (2008). Zeitver(sch)wendung in Bildungsprozessen. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 19–46). Münster: Waxmann.
- Sembill, D. (2015). Berufliche Bildung in einer Lerngesellschaft. In A. Weber, L. Peschkes & W. E. L. De Boer (Hrsg.), *Return to work – Arbeit für alle* (S. 83–93). Stuttgart: Gentner.
- Sembill, D. & Dreyer, K. (2009). Granting Time – Restricting Time – Wasting Time? Subtle Patterns in Vocational Schooling. In F. K. Oser, U. Renold, E. G. John, E. Winther & S. Weber (Hrsg.), *VET Boost: Towards a Theory of Professional Competencies. Essays in Honor of Frank Achtenhagen* (S. 233–244). Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Sembill, D. & Kärner, T. (2018). Bewertung und Ausbalancierung – Heuristiken für onto- und soziogenetische Schichtungsmodellierungen in der Bildungsforschung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 169–194). Wiesbaden: Springer VS.

- Sembill, D. & Kärner, T. (2020). Emotionen sind Macht. Analoge und digitale Rhythmen in der Fortschrittsdebatte der beruflichen Lehrpersonenbildung. In K. Heinrichs, K. Kögler & Ch. Siegfried (Hrsg.), *Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung. Digitale Festschrift für Eveline Wuttke zum 60. Geburtstag*. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, S. 1–49. https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/sembill_kaerner_profil6.pdf.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345–354). Weinheim: Beltz.
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J., Egloffstein, M. & Rausch, A. (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, S. 1–33. https://www.bwpat.de/ausgabe13/sembill_et_al_bwpat13.shtml.
- Stein, M. (2017). *Allgemeine Pädagogik* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Weller, B. E., Bowen, N. K. & Faubert, S. J. (2020). Latent class analysis: a guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), S. 287–311.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2014). Homo educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 9–28). Wiesbaden: Springer.
- Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb. Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt a. Main: Lang.

Authors

Prof. Dr. Tobias Kärner is a Professor for Economic and Business Education and Director of the Institute of Education, Work and Society at the University of Hohenheim, Stuttgart. His research focuses, among other things, on participation and autonomy in vocational education as well as psychosocial conditions and effects of vocational teaching and learning processes.

Prof. em. Dr. Detlef Sembill is a professor emeritus for Economic and Business Education at the University of Bamberg, Germany. His research has focused, among other things, on complex problem-solving skills, emotions and motivation, self-organised learning and stress in teaching-learning arrangements.

Timo Kaiser is a teacher for vocational schools in the district of Stuttgart, Germany.

Lernen mit Experimenten: Leichtes Handeln, schweres Denken?

MARKUS ALLBAUER-JÜRGENSEN

Zusammenfassung

Unterrichtsexperimente stehen für methodische Vielfalt und mehrperspektive Zugänge im Rahmen eines modernen Wirtschaftsunterrichts. Mehrperspektivität äußert sich dabei sowohl in der Berücksichtigung verschiedener Fach- und Akteursperspektiven als auch in der Anerkennung von Wirkungszusammenhängen im Sinne der ökonomischen Mikro-Makro-Problematik. Durch die Simulation individueller Entscheidungen und ihrer kollektiven Auswirkungen werden im Experiment nicht nur Entscheidungssituationen didaktisch rekonstruiert, sondern auch deren implizite Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Zur Verdeutlichung dieser Dynamik wird zunächst der Beitrag von ökonomischen Experimenten zum Denken in Wirkungszusammenhängen in den Fokus genommen. Darauf aufbauend wird das Verhältnis zwischen ökonomischem Denken und Handlungskompetenzen diskutiert, um anschließend Potenziale für die Entwicklung und für den Einsatz von Unterrichtsexperimenten abzuleiten.

Schlagworte: Unterrichtsexperimente, Mehrperspektivität, Denken in Wirkungszusammenhängen, Handlungskompetenzen

Abstract

Classroom experiments offer a wide methodical variety and allow for multiple perspectives in economic education. While this plurality is typically associated with different domain-specific paradigms and perspectives of economic actors, it also acknowledges interdependencies between the economic micro and macro level. Simulating individual decisions and their collective consequences, experiments reconstruct both situations in which economic decisions are made and cause-effect-relationships immanent to these decisions. This paper addresses the contribution of experiments towards different concepts of economic thinking before focusing on interrelated thinking. In addition, behavioral implications are addressed, linking economic thinking to the development of action-oriented competencies. From these perspectives, potentials for the development and the application of classroom experiments are derived.

Keywords: classroom experiments, multiperspectivity, interrelated thinking, action-oriented competences

„Handeln ist leicht, Denken schwer, nach dem Gedanken handeln unbequem.“
Johann Wolfgang von Goethe (1796)

1 Einleitung

Die Sammlung der Weisheiten, die Wilhelm Meister zum Abschluss seiner Lehrjahre in Goethes gleichnamigem Werk überreicht bekommt, steht sinnbildlich für die guten Wünsche, die mit einem Bildungsabschluss verbunden sind: die Hoffnung, die erworbenen Kompetenzen mögen tatsächlich unser Entscheidungshandeln in künftigen Lebenssituationen leiten. Dass die eigentliche Herausforderung aber weder im Erwerb der Kompetenzen per se noch in der intuitiven Bewältigung ökonomisch geprägter Entscheidungssituationen liegt, bringt das Zitat auf den Punkt. Unbequem wird das Handeln „nach dem Gedanken“ vor allem dann, wenn Unterricht nicht auf diese Entscheidungssituationen vorbereitet und die Verknüpfung von Theorie und Praxis nach der Schule als Kontrast empfunden wird. In der ökonomischen Bildung versuchen mehrere methodische Zugänge, Lebens- und Entscheidungssituationen in das Klassenzimmer zu holen und handlungsorientiert aufzubereiten (z. B. Simulationen oder Planspiele) oder über außerschulische Lernorte in den Unterricht einzubeziehen (z. B. Praxiskontakte). Zu diesen handlungsorientierten Methoden werden auch Unterrichtsexperimente gezählt. Das Alleinstellungsmerkmal von Experimenten liegt in ihrem Potenzial, durch die kontrollierte Herbeiführung variabler Umstände Schüler:innenhandeln zum Lernanlass für die Vermittlung ökonomischer Kompetenzen zu nehmen und zugleich ökonomische Kategorien zur Reflexion des Entscheidungshandelns heranzuziehen.

Unterrichtsexperimente teilen mit ökonomischen Denkansätzen eine entscheidende Gemeinsamkeit: Sie können nicht auf eine Ausprägung beschränkt werden. Weder gibt es *das* Experiment noch *den* Denkansatz in der ökonomischen Bildung. Diese Eigenschaft ist zugleich Ausgangspunkt für das Potenzial von Experimenten, ökonomisches Denken im Unterricht zu fördern. In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie Experimente zu ökonomischem Denken anregen, zugleich aber auch die Vielfalt ökonomischer Denkansätze widerspiegeln und so gezielt für einen mehrperspektivischen Wirtschaftsunterricht eingesetzt werden können. Eine besondere Beachtung erfährt diesbezüglich die Ausprägung „Denken in Wirkungszusammenhängen“. In den verschiedenen Phasen von Experimenten kommt es zu einem Abgleich von individuellen und kollektiven Entscheidungsvoraussetzungen und Handlungsfolgen im Sinne der ökonomischen Mikro-Makro-Problematik. Von diesem differenzierten Wirkungsverständnis geht eine besondere Bedeutung für Themenfelder aus, die durch soziale Dilemmata und externe Effekte gekennzeichnet sind, wie Beiträge zum Klimawandel oder Problemfelder globaler Wirtschaftsbeziehungen.

2 Experimente in der ökonomischen Bildung

Die Makromethode Unterrichtsexperimente findet eine immer stärkere Verbreitung in Klassenzimmern im deutschsprachigen Raum. Unterrichtsexperimente rekonstruieren ökonomische Entscheidungssituationen und ermöglichen über die „methodisch-planmäßige Herbeiführung von meist variablen Umständen“ (Geisenberger & Nagel, 2002, S. 158) einen handlungsorientierten Zugang zu verschiedenen Themenfeldern der ökonomischen Bildung. Weyland (2016) charakterisiert Experimente als domänen-spezifische Methode, welche sich von anderen Simulationsspielen wie Rollen- und Planspielen abgrenzen lässt. Dabei ist die Reflexion ökonomischen Entscheidungsverhaltens und dessen Auswirkungen Gegenstand und Bezugspunkt von Unterrichtsexperimenten.

2.1 Arten und Phasen von Unterrichtsexperimenten

Ökonomische Experimente lassen sich in drei Arten untergliedern (vgl. Davis & Holt, 1992):

1. Über Marktexperimente kann der Einfluss von Marktformen auf die Preisbildung simuliert und mit Modellannahmen, etwa zu Gleichgewichtspreisen, verglichen werden. Die Lernenden werden in der Regel in Anbieter:innen und Nachfrager:innen unterteilt und nehmen in diesen Rollen an Austauschprozessen auf Märkten teil (vgl. dazu das Beispiel 2 im Beitrag von Weyland, Pallast & Tiberius, in diesem Band).
2. Spieltheoretische Experimente – wie verschiedene Versionen des Gefangenendilemmas oder des Ultimatumspiels (vgl. Weyland, Pallast & Tiberius, in diesem Band) – rekonstruieren Interaktionsbeziehungen und sensibilisieren für strategisches Denken. In komplexeren spieltheoretischen Experimenten hängt der Ausgang einer Entscheidungssituation nicht nur von einer weiteren Person, sondern von den Entscheidungen einer größeren Gruppe ab. So können soziale Dilemmata wie beispielsweise die Tragik der Allmende (vgl. z. B. das Fischerbeispiel bei Ziefle, 2000) im Unterricht simuliert werden (vgl. dazu das Beispiel 5 im Beitrag von Weyland, Pallast & Tiberius, in diesem Band).
3. Entscheidungstheoretische Experimente konzentrieren sich auf bestimmte Einflüsse auf das Entscheidungsverhalten und beschäftigen sich mit Rationalitätsannahmen unter Berücksichtigung verhaltensökonomischer Erkenntnisse. Die Klasse wird hierfür in der Regel in zwei Gruppen aufgeteilt, wobei sich die Anleitung zwischen den Gruppen in einem ausgewählten Aspekt unterscheidet, etwa durch das Hervorheben eines Verlustszenarios oder über die Vorauswahl einer Entscheidungsoption (ebd.).

In der Heterogenität der unterschiedlichen Experimente liegt auch ihre Attraktivität für den Unterricht. Anleitungen zu Unterrichtsexperimenten decken nicht nur eine Vielzahl ökonomischer Zugänge ab, sie können auch miteinander und mit anderen Methoden der ökonomischen Bildung kombiniert werden.

Im Unterricht durchlaufen Experimente verschiedene Phasen, welche nach Schlösser und Schuhen (2011) in die Phase der Konfrontation mit der Spielsituation, die Strategiefindung, das Spiel, das Zusammentragen der Ergebnisse und den Vergleich mit der Theorie unterteilt werden können. Zunächst erhalten die Lernenden schriftliche oder mündliche Instruktionen mit Informationen zur Spielsituation und ggf. zu den Rollen, die sie im Experiment einnehmen. Je nach Ausgestaltung eines Experiments können die Phasen der Strategiefindung und der Entscheidung (Spiel) im Vergleich zu den anderen Phasen relativ kurz ausfallen, wobei die Einführung mehrerer Runden oder Varianten eines Experiments zu einer Verlängerung dieser Phasen führen können. Bei manchen Experimenten beginnt die Auswertung bereits zwischen den Runden, im Regelfall werden die Ergebnisse jedoch im Anschluss an die Entscheidungsfindung ausgewertet. Dabei kann in individuelle Ergebnisse und kollektive Ergebnisse als Aggregation der Einzelergebnisse auf Klassenebene unterschieden werden. In Marktexperimenten bilden beispielsweise bilaterale Vertragsabschlüsse einen Durchschnittspreis, in Dilemma-Experimenten führen Einzelentscheidungen dazu, dass ein soziales Dilemma eintritt oder abgewendet wird. Die letzte Phase des Vergleichs mit der Theorie ist um die Aspekte Transfer (auf ähnliche Entscheidungssituationen) und methodische Reflexion zu ergänzen, in deren Rahmen die Grenzen des eingesetzten Experiments bzw. die Übertragbarkeit der Ergebnisse reflektiert werden. Das Phasenschema strukturiert den Einsatz von Experimenten im Unterricht vor, bietet aber gleichzeitig Freiräume für individuelle Anpassungen durch die Lehrperson.

Zur didaktischen Einordnung von Experimenten liegen in der ökonomischen Bildung bereits mehrere einschlägige Beiträge vor (vgl. ausführlich Haus, 2009; Nagel, 2006; Schlösser & Schuhen, 2011; Weyland, 2016). Nagel (2006) weist beispielsweise darauf hin, dass Experimente Bezüge zur Lebensrealität von Schüler:innen bieten sollten. Im Sinne des Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatzes (Steinmann, 1997; 2008) liegt das Potenzial von Experimenten in der didaktischen Rekonstruktion von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen, die im Unterricht simuliert und um ökonomische Kompetenzen angereichert werden. Dazu kommt die Modellierung abstrakter Entscheidungssituationen wie im Ultimatumspiel, wobei der Transfer lebensweltlicher Bezüge in einer späteren Phase hergestellt werden kann. Dabei darf die Kompetenzentwicklung nicht losgelöst von der Mündigkeit betrachtet werden (vgl. Steinmann, 2008). Die geforderte Verknüpfung von Situations- und Wissenschaftsprinzip verdeutlicht den Stellenwert einer methodischen Reflexion, welche die Grenzen der Methode aufzeigt und die im Experiment erspielten Ergebnisse vor dem Hintergrund komplexer Systemzusammenhänge einordnet. Über kompetenzorientierte Ansätze kann argumentiert werden, dass Unterrichtsexperimente fachspezifische Kompetenzen wie Sach-, Urteils- oder „problemorientierte Handlungskompetenzen“ (Weyland, 2016, S. 112) fördern. Mit Dickie (2006) muss jedoch einschränkend hinzugefügt werden, dass Experimente stark hinsichtlich ihrer Beiträge zum Lernerfolg variieren. Dieser Eindruck wird auch durch die vorliegenden empirischen Studien zu Unterrichtsexperimenten bestätigt, welche verschiedene Wirkungsdimensio-

nen einer differenzierteren Betrachtung unterziehen (vgl. Eisenkopf & Sulser, 2016; Weyland, 2016).

2.2 Mehrperspektivität als Gestaltungsmerkmal ökonomischer Experimente

Die experimentelle Wirtschaftsforschung hat zu einer Erweiterung des ökonomischen Paradigmas geführt (vgl. einführend Colander & McGoldrick, 2009; Holt, 2012; Weimann & Brosig-Koch, 2019). So schlägt etwa Ariely vor, Experimente so zu verstehen, dass sie „einen Einblick in unser Denken und die Prozesse unserer Entscheidungsfindung gewähren – nicht nur im Rahmen eines bestimmten Experiments, sondern, extrapoliert, in vielen Lebenssituationen“ (2008, S. 22 f.). Die Beiträge von Experimenten erschöpfen sich nicht in der Generierung neuer Erkenntnisse in der experimentellen Wirtschaftsforschung, sie lassen sich auch auf Lehr-Lern-Prozesse beziehen, indem sie die Reflexion von Entscheidungen, deren Einflüssen und Konsequenzen fördern: „Carefully selected experiments reinforce a confident and deep understanding of basic paradigms that characterize the economic way of thinking“ (Holt, 2012, S. 502). Dieser Paradigmenwechsel wird in der Literatur häufig auf eine Erweiterung des ökonomischen Verhaltensmodells bezogen. Es wird argumentiert, dass die Berücksichtigung tatsächlicher Entscheidungen zu einer Anerkennung der Grenzen eigennutzenorientierter Rationalität führt (Holt, 2012). Eine Reduktion auf diesen Aspekt wird der Methode aber ebenso wenig gerecht wie der Verweis auf die vermeintliche Funktion von Experimenten, Modellannahmen einem Praxistest zu unterziehen (vgl. Diskussion bei Loerwald, 2012). Nicht die Kritik an der ökonomischen Verhaltenstheorie, sondern die Erweiterung um fachwissenschaftliche Ansätze im Sinne einer mehrperspektivischen ökonomischen Bildung zeichnet Experimente im Kern aus. Die theoriegestützte Reflexion von Experimenten zu externen Effekten auf die natürliche Umwelt kann beispielsweise sowohl aus der Perspektive der Umwelt- und Ressourcenökonomik als auch aus der Perspektive der ökologischen Ökonomik erfolgen. Lösungen sozialer Dilemmata können sowohl auf marktwirtschaftlichen Anreizen aufbauen als auch auf (Kollektiv-)Lösungen aus der Institutionenökonomik zurückgeführt werden.

Neben ihrem Potenzial zur Vermittlung und Gegenüberstellung fachlicher Perspektiven zeichnen sich Experimente dadurch aus, dass auch die Perspektiven unterschiedlicher Akteur:innen Berücksichtigung finden. In Marktexperimenten wird dies durch die Vergabe von Rollen (Anbietende und Nachfragende) besonders deutlich. Aber auch in der Mehrzahl von Experimenten, welche die Entscheidungsfindung nicht an eine bestimmte Rolle knüpfen, nimmt die Förderung der in der ökonomischen Bildung geforderten Mündigkeit von Verbraucher:innen, Erwerbstätigen und Wirtschaftsbürger:innen einen hohen Stellenwert ein. In vielen Experimenten steht die Reflexion des eigenen Entscheidungsverhaltens aus der Verbraucher:innenperspektive im Mittelpunkt, zugleich werden (spätestens) in der Auswertungsphase auch Auswirkungen auf andere Teilnehmende an ökonomischen Austauschprozessen thematisiert. Besonders attraktiv ist in diesem Zusammenhang ein Wechsel zwischen den Rollen in einem Experiment, beispielsweise zwischen der Sender- und Empfängerrolle im Ultimatumspiel. Analog zu Rollenspielen geht es dabei um die entdeckende Auseinandersetzung

mit der eigenen oder einer fremden Rolle in der Simulation aktueller und künftiger Lebenssituationen.¹

2.3 Experimentelles Lernen zwischen Mikro- und Makroperspektive

Multi- bzw. Mehrperspektivität im Wirtschaftsunterricht meint nicht nur die Berücksichtigung verschiedener wissenschaftlicher Positionen und die Perspektiven verschiedener Akteur:innen, sondern auch die Verknüpfung individueller und kollektiver Perspektiven im Sinne der ökonomischen Mikro-Makro-Problematik (Loerwald, 2008; Rinke und Wüste, in diesem Band). Ausgehend von der Bearbeitung exemplarischer Situationen im Unterricht ist die Frage zu beantworten, in welchem Zusammenhang die situativ gewonnenen Erkenntnisse zu verallgemeinerbaren (gesamtgesellschaftlichen) Strukturen stehen. Ein Perspektivwechsel von der Mikroperspektive, wie sie beispielsweise im Zusammenhang mit Konsumhandlungen häufig eingenommen wird, hin zur Makroperspektive, welche die kollektiven Folgen (nicht-)nachhaltigen Konsums thematisiert, wird dabei als notwendige Ergänzung beschrieben (Krol et al., 2006; Loerwald, 2008). „Problematisch“ wird diese Beziehung dann, wenn individuelle Beiträge unerwünschte kollektive Handlungsfolgen auslösen, welche sich wiederum auf die Handlungsmöglichkeiten Einzelner auswirken können. Um die resultierenden sozialen Dilemmata zu thematisieren und hinreichend aufzuarbeiten, muss die Verknüpfung zwischen Mikro- und Makroebene systematisch im Unterricht angelegt sein.

Unterrichtsexperimente werden in der Regel mit der Simulation exemplarischer Entscheidungssituationen auf der Mikroebene in Verbindung gebracht. Auf dieser Ebene tragen Experimente zur Aktivierung der Lernenden sowie zur Reflexion des Entscheidungsverhaltens und individueller Handlungsfolgen bei. Die Makroperspektive ist dagegen prominent in komplexer angelegten Simulations- oder Planspielen vertreten. Bei genauerer Betrachtung ist diese methodische Trennung aber nur eine scheinbare: Einerseits ist in vielen Experimenten eine Verknüpfung mit der Makroperspektive in der Auswertungs- und Transferphase vorgesehen. Neben individuellen werden auch kollektive Ergebnisse ausgewertet, wobei die Gewichtung dieser Ergebnisebenen je nach Art des Experiments unterschiedlich ausfällt. In entscheidungstheoretischen und in vielen spieltheoretischen Experimenten dienen die kollektiven Ergebnisse lediglich zur Veranschaulichung der Gruppenunterschiede, während in Dilemma- und Marktexperimenten die kollektiven Ergebnisse – die Entstehung sozialer Dilemmata oder von Gleichgewichtspreisen – die zentralen didaktischen Anknüpfungspunkte sind. Andererseits ist die Makroebene unmittelbar an der Erklärung von Unterschieden im Entscheidungsverhalten beteiligt. Durch die Veränderung von Rahmenbedingungen (z. B. Formulierungen in der Anleitung oder von Entscheidungsoptionen bzw. die Variation von Parametern wie Kommunikation, Rundenzahl oder Anreize) werden Unterschiede in den Entscheidungen zwischen verschiedenen Gruppen

¹ Weyland (2016, S. 88) beschreibt über das Konzept der „multiperspektivischen Handlungsorientierung“ weitere Potenziale der Methode im Sinne ihrer didaktischen und pädagogischen Legitimation. Auf diese Perspektive wird in diesem Beitrag nicht im Detail eingegangen, sie ist aber ergänzend zum hier vertretenen Verständnis von Multi- bzw. Mehrperspektivität zu lesen.

oder Runden überhaupt erst herbeigeführt. Diese Veränderungen auf der Makroebene werden in der Auswertungsphase thematisiert, auf die individuellen Ergebnisse bezogen und ggf. problematisiert.

3 Der Beitrag von Experimenten zur Förderung ökonomischen Denkens

Was unter ökonomischem Denken verstanden wird, ist Gegenstand fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Diskussionen und muss sich einer regelmäßigen Prüfung auf Aktualität unterziehen. In der Literatur finden sich häufig Verweise darauf, dass ökonomisches Denken über ein analytisches Denken in linearen Kausalzusammenhängen hinausgeht, in denen klar zwischen richtig und falsch unterschieden werden kann (vgl. Garnett & Reardon, 2012). Plurale Ansätze weisen etwa darauf hin, dass ökonomisches Denken im Kern ein reflexives Handlungsverständnis in der Tradition kritischen Denkens erfordert. Nicht die Anwendung eines bestimmten Erklärungsmodells soll vermittelt werden, sondern die Fähigkeit, aus den fachlichen Grundlagen diejenigen Ansätze auszuwählen, die dem Umgang mit einer bestimmten Situation gerecht werden. Schneider (2012) beschreibt ökonomisches Denken passend als Kunst, ökonomische Analyse auf chaotische Lebenssituationen anzuwenden. Nachfolgend werden Experimente zunächst in den fachdidaktischen Diskurs zu ökonomischem Denken eingeordnet, bevor ihr Beitrag zum Denken in Wirkungszusammenhängen und zur Förderung handlungsorientierten Unterrichts vertieft wird.

3.1 Facetten ökonomischen Denkens in der ökonomischen Bildung

Für die ökonomische Bildung unterscheidet Kruber „Denken in Kategorien des ökonomischen Verhaltensmodells“, „Denken in Kreislauf- und Wirkungszusammenhängen“ und „Denken in ordnungspolitischen Zusammenhängen“ (vgl. Kruber, 2000; für eine Ergänzung um Denken in ökonomischen Kategorien vgl. Hübner, 2008). Das Denken in Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells thematisiert individuelles Entscheidungsverhalten in Abhängigkeit von Anreizen und Restriktionen, wobei der Rational-Choice-Ansatz in den letzten Jahren eine paradigmatische Erweiterung um verhaltensökonomische Perspektiven erfahren hat (vgl. Loerwald & Stemmann, 2016; Weyland, Pallast & Tiberius, in diesem Band). Charakteristisch für das Denken in Kreislauf- und Wirkungszusammenhängen ist das Zusammenspiel zwischen Akteur:innen unter Berücksichtigung von Wechselwirkungen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (vgl. Krol et al., 2006). Das Denken in ordnungspolitischen Zusammenhängen wiederum fokussiert auf die Koordination und Regelung wirtschaftlicher Aktivitäten durch ordnungspolitische Eingriffe, wie sie z. B. von Krol und Zoerner (2008) dargestellt werden.

Im Kontext handlungsorientierter Methoden der ökonomischen Bildung wird zudem die verbindende Bedeutung eines systemischen Denkens hervorgehoben. Schüler:innen sollen befähigt werden, in komplexen Systemen zu denken und zu

handeln: „Wie lebensnotwendig diese Fähigkeit geworden ist, lässt sich vor allem damit begründen, dass die Situationen, die wir heute zu bewältigen haben, nicht mehr voneinander isoliert sind, sondern komplexe Systeme bilden, in denen Neben- und Fernwirkungen von großer Bedeutung sind“ (Kaiser & Kaminski, 2012, S. 158). Brettschneider (1997) zählt zum Systemdenken das antizipative und partizipative Denken, Denken in Modellen, Denken in dynamischen Strukturen, Denken in Regelkreisen, Denken in verschiedenen Disziplinen und integrierendes Denken. Das Ziel besteht in der Entwicklung und Anwendung von Denkstrategien und Heuristiken, um komplexe Entscheidungs- und Handlungssituationen zu bewältigen. Eine so verstandene ökonomische Handlungskompetenz ist anschlussfähig an die von Liening (2019) konzipierten synergetischen Ansätze und soll zu mündiger Urteilsbildung, selbstbestimmter Teilhabe und Mitgestaltung befähigen (vgl. Retzmann, 2008).

3.2 Experimente und Denken in Wirkungszusammenhängen

Deutlich weniger Aufmerksamkeit als der Beitrag zum Denken in Kategorien des ökonomischen Verhaltensmodells erfährt die Methode ökonomischer Experimente bislang hinsichtlich ihrer Potenziale zum Denken in Wirkungszusammenhängen (vgl. Kruber, 2000). Dabei gelingt es Experimenten aufgrund ihrer nachfolgend beschriebenen Wirkungslogik wie keiner anderen fachspezifischen Methode, Ursache-Wirkungs-Beziehungen zu isolieren und so einer Analyse zugänglich zu machen. Der experimentelle Charakter verdeutlicht sich im Zusammenspiel zwischen Entscheidung und Versuchsanordnung („Treatment“). Durch die Veränderung der Versuchsanordnung im Vergleich zweier Gruppen oder zwischen den Runden eines Experiments können Auswirkungen auf die Entscheidungen simuliert werden. In entscheidungstheoretischen Experimenten werden die Lernenden hierzu in der Regel in zwei Gruppen eingeteilt, deren Versuchsanordnungen (z. B. in der Anleitung oder in den Entscheidungsoptionen) sich in einem Aspekt unterscheiden. Im Vergleich der Ergebnisse der beiden Gruppen kann der Einfluss der Variation einer Versuchsanordnung (Ursache) auf das Entscheidungsverhalten (Wirkung) diskutiert werden. Ähnlich verhält es sich mit der Einführung eines wirtschaftspolitischen Instruments in der zweiten Runde eines Dilemma-Experiments, wobei die Ergebnisse vor der Einführung mit jenen nach der Einführung verglichen werden können. Zugleich ist mit dem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang auch eine wesentliche Herausforderung für den Einsatz von Experimenten im Unterricht benannt: Es muss dafür sensibilisiert werden, dass neben der betrachteten Ursache auch weitere Einflussfaktoren auf Entscheidungen wirken und viele Wirkungszusammenhänge nicht linear sind, sondern einem hohen Maß an Komplexität unterliegen.

An diesem Punkt ist die Berücksichtigung der ökonomischen Mikro-Makro-Problematik entscheidend. Denn die Makroebene muss zunächst bei der Thematisierung der Ursache(n) einbezogen werden, indem etwa Abweichungen im Entscheidungsumfeld, ordnungspolitische Maßnahmen oder andere Veränderungen in den Rahmenbedingungen in einen Wirkungszusammenhang mit den individuellen Ergebnissen eines Experiments gebracht werden. Darüber hinaus erfolgt die Perspektivierung

kollektiver Auswirkungen, welche – abhängig von dem jeweiligen Experiment – einen mehr oder weniger hohen Stellenwert in der Auswertungs- und Transferphase einnimmt. Der eigentliche Mehrwert dieser Vorgehensweise besteht aber nicht in der Perspektivierung, sondern im Verständnis der Komplexität von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen. Indem individuelle Handlungen auf individuelle, aber eben auch auf kollektive Handlungsfolgen bezogen werden, werden die Voraussetzungen für ein systemisches Verständnis ökonomisch geprägter Lebenssituationen geschaffen (vgl. auch Systemdenken in Abschnitt 3.1). Die Mikro-Makro-Problematik verdeutlicht zudem die Notwendigkeit zur methodischen Reflexion, da Wirkungszusammenhänge, die im Experiment beobachtet werden, nicht unhinterfragt auf ähnliche Situationen übertragen werden können. Sowohl die simulierte Mikroebene als auch die simulierte Makroebene stellen modellhafte Vereinfachungen dar, die in einem abschließenden Schritt wieder auf die „realen“ Zusammenhänge unter Berücksichtigung von Anreizen und Restriktionen zu beziehen sind. Aufgabe der Lehrperson ist es, das Szenario um weitere Einflüsse anzureichern, aber auch Grenzen der Methode Unterrichtsexperimente aufzuzeigen.

3.3 Ausblick: Vom Denken zum Handeln

Als handlungsorientierte Methode unterstützen Experimente die Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen durch eine aktive Mitgestaltung der Lernenden (vgl. Schlösser & Schuhen, 2011). Handlungsorientierung bezieht sich dabei auf die Gestaltung der Lernarrangements, wird aber mitunter auch mit der Vermittlung handlungsorientierter Kompetenzen in Verbindung gebracht. Eine Abgrenzung der beiden Begriffsverständnisse ist allerdings unerlässlich, denn ein „Mehr“ an Handlungs- und Praxisorientierung führt keineswegs zwangsläufig zu einem „Mehr“ an Handlungskompetenz. Analog dazu ist die Förderung ökonomischen Denkens in den beschriebenen Dimensionen zwar eine Voraussetzung für mündige Entscheidungen von Lernenden, aber nicht mit ihnen gleichzusetzen. So muss abschließend unter Verweis auf das anfängliche Goethe-Zitat die „umbequeme“ Frage gestellt werden, *inwiefern* Experimente im Unterricht vom „leichten Handeln“ über das „schwere Denken“ auf eine reflexive Bewältigung von Lebenssituationen vorbereiten.

Eine Antwort auf diese Frage findet sich im Konzept der Performanz. Klieme et al. (2003) verstehen Performanz als Teil eines erweiterten Kompetenzbegriffs, der neben der Disposition (Fähigkeit) auch die Befähigung zur Umsetzung dieser Disposition (Können) umfasst. Etwas anders gefasst handelt es sich um die Unterscheidung zwischen Handlungskompetenz und beobachtbarem (kompetentem) Handeln im Sinne von Performanz. Im Gegensatz zum allgemeinbildenden Anspruch der ökonomischen Bildung beschäftigt sich beispielsweise die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Euler, 2020; Fischer, 2020 in Anlehnung an den Performanzbegriff von Noam Chomsky) stärker mit der Vermittlung von Qualifikationen im Sinne der Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, womit eine Akzentuierung performativer Ansprüche einhergeht. Aber auch für die ökonomische Bildung kann die Unterscheidung zwischen Kompe-

- Welche Wirkungszusammenhänge werden thematisiert und wie werden die Ebenen miteinander verknüpft?
- Welche Kompetenzen sollen unter Berücksichtigung späterer Lebenssituationen durch das Experiment gefördert werden und wie?

Für die *Gestaltung von Anleitungen* für (neue) Unterrichtsexperimente können diese Leitfragen helfen, eine bewusste Auswahl entlang der Dimensionen zu treffen und diese Auswahl transparent zu machen. Ein modularer Aufbau, bei dem die Lehrperson zwischen verschiedenen fachlichen und fachdidaktischen Zugängen wählen kann, erhöht die Flexibilität von Experimenten und fördert damit den zielgenauen Einsatz im Unterricht. Hinweise zu den methodischen Grenzen unterstützen die Umsetzung ebenso wie die Benennung von Schnittstellen zu weiterführenden Inhalten oder Unterrichtsmethoden.

Lehrpersonen können in Vorbereitung auf einen *Einsatz von Experimenten im Unterricht* bestehende Anleitungen unter Berücksichtigung der Leitfragen vorselektieren und ggf. ergänzen. In der Auswertungs- und Transferphase sollten nicht nur die in den Anleitungen vorgesehenen Perspektiven thematisiert werden, sondern auch jene (Akteurs-, Fach- oder Wirkungs-)Dimensionen benannt werden, die nicht Teil des Experiments waren. Diese methodische Reflexion sensibilisiert für die verschiedenen Perspektiven der ökonomischen Bildung und legt Bedarfe für weiterführende unterrichtliche Zugänge offen (z. B. die Ergänzung der in einem Marktexperiment nicht berücksichtigten Perspektive von Arbeitnehmer:innen durch einen Praxiskontakt).

In Unterrichtsexperimenten, so lässt sich abschließend zusammenfassen, sind Entscheidungshandlungen sowohl Ausgangspunkt als auch Zieldimensionen für die Entwicklung handlungsorientierter Kompetenzen. Dazwischen liegt ein didaktischer Raum, der den Lernenden einerseits die Möglichkeit geben soll, zu experimentieren und Kompetenzen spielerisch zu erschließen, der andererseits aber auch sehr bewusst gestaltet werden kann, um ökonomisches Denken zu fördern und auf Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen vorzubereiten. Denn was Ariely (2008, S. 23) für die experimentelle Wirtschaftsforschung formuliert hat, lässt sich auch passend auf den Unterricht übertragen: „Wenn die aus einem Experiment gewonnene Erkenntnis auf das exakte Versuchsumfeld begrenzt wäre, dann wäre sie auch nur von begrenztem Wert.“

Literatur

- Ariely, D. (2008). *Denken hilft zwar, nützt aber nichts. Warum wir immer wieder unvernünftige Entscheidungen treffen*. München: Droemer Knauer.
- Brettschneider, V. (1997). *Die Bedeutung von Netzwerken für die Vermittlung von Zusammenhangswissen im Rahmen wirtschaftsberuflicher Umweltbildung*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

- Colander, D. & McGoldrick, K. M. (2009). The economics major as part of a liberal education: The Teagle Report. *American Economic Review*, 99(2), S. 611–618.
- Davis, D. D. & Holt, C. A. (1992). *Experimental economics*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Dickie, M. (2006). Do Classroom Experiments Increase Learning in Introductory Microeconomics? *The Journal of Economic Education*, 37(3), S. 267–288.
- Eisenkopf, G. & Sulser, P. A. (2016). Randomized Controlled Trial of Teaching Methods: Do Classroom Experiments Improve Economic Education in High Schools?. *The Journal of Economic Education*, 47(3), S. 211–25.
- Euler, D. (2020). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Auflage, S. 205–218). Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer, M. (2020). Verfahren der Messung beruflicher Kompetenzen/Kompetenzdiagnostik. In R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildung* (3. Auflage, S. 263–278). Wiesbaden: Springer VS.
- Garnett, R. F. & Reardon, J. (2012). Pluralism in economics education. In G. M. Hoyt & K. M. McGoldrick (Hrsg.), *International handbook on teaching and learning economics* (S. 242–249). Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Geisenberger, S. & Nagel, W. (2002). *Aktivierung in der ökonomischen Bildung*. Norderstedt: BoD.
- Goethe, J. W. (1997). *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (8. Auflage). München: dtv Verlagsgesellschaft. (Erstveröffentlichung: 1796).
- Haus, A. (2009). *Classroom Experiments. Ökonomische Experimente als Unterrichtsmethode*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Holt, C. A. (2012). Teaching experimental economics: reinforcing paradigms and bringing research into the undergraduate classroom. In G. M. Hoyt & K. M. McGoldrick (Hrsg.), *International handbook on teaching and learning economics* (S. 494–504). Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Hübner, M. (2008). Reflexion zum Gegenstand der ökonomischen Bildung. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 170–184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, F.-J. & Kaminski, H. (2012). *Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lehrkonzepts mit Beispielen* (4. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Krol, G.-J., Loerwald, D. & Zoerner, A. (2006). Ökonomische Bildung, Praxiskontakte und Handlungskompetenz. In B. O. Weitz (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung* (S. 61–110). Bergisch-Gladbach: Hobein.
- Krol, G.-J. & Zoerner, A. (2008). Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In H. Kaminski & G.-J. Krol (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 91–130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kruber, K. – P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gegenwartskunde*, 49(3), S. 285–295.
- Liening, A. (2019). *Ökonomische Bildung. Grundlagen und neue synergetische Ansätze* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Loerwald, D. (2008). Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 232–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loerwald, D. & Müller, C. (2012). Hat das Homo oeconomicus-Modell ausgedient? Fachdidaktische Implikationen aktueller Forschungen zur ökonomischen Verhaltenstheorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2012(3), S. 438–453.
- Loerwald, D. & Stemmann, A. (2016). Sapere aude – Über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, sich in ökonomisch geprägten Lebenssituationen des eigenen Verstandes zu bedienen! In H. Arndt (Hrsg.), *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung* (S. 97–110). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Nagel, W. (2006). *Experimentelles Lernen in der ökonomischen Bildung der Sekundarstufe I. Theoretische Analyse und empirische Tests in der Hauptschule*. Aachen: Shaker.
- Retzmann, T. (2008). Ökonomische Bildung und Spieltheorie. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 215–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schlösser, H. J. & Schuhen, M. (2011). Mit Ökonomischen Experimenten Wirtschaft erleben. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 57–74). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Schneider, G. (2012). The purpose, structure and content of the principles of economic course. In G. M. Hoyt & K. M. McGoldrick (Hrsg.), *International handbook on teaching and learning economics* (S. 285–295). Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Steinmann, B. (1997). Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 1–22). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Steinmann, B. (2008). Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In R. Hedtke & B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch Ökonomische Bildung* (S. 203–212). Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Weimann, J. & Brosig-Koch, J. (2019). *Einführung in die experimentelle Wirtschaftsforschung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Weyland, M. (2016). *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ziefle, W. (2000). Fischerspiel und Verfassungsspiel. Die Allmendeklemme und mögliche Auswege. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung* (S. 396–426). Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Autor

Markus Allbauer-Jürgensen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Ökonomische Bildung der Universität Oldenburg und Laborleiter des Oldenburger Experimentallabors Ökonomische Bildung. Seine Forschungsschwerpunkte sind experimentelles Lernen und verhaltensökonomische Zugänge zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung am Beispiel des Lerngegenstandes „bedingungsloses Grundeinkommen“

KUNO RINKE UND ANDREAS WÜSTE

Zusammenfassung

Ausgehend vom sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung erörtern die Autoren die Frage, inwieweit Kontroversität und Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung ein Gebot oder ein didaktisches Prinzip sein sollten. Sie beziehen ihre Argumentation beispielhaft auf den Lerngegenstand „bedingungsloses Grundeinkommen“ (BGE), weil der öffentliche Diskurs über die Einführung eines BGE in Deutschland durch eine beachtliche Heterogenität der präferierten Modelle, der verwendeten Urteilskriterien, der gewichteten inhaltlichen Aspekte und der „Anhänger“ und „Gegnerschaft“ gekennzeichnet ist. Um eine begriffliche Klarheit zu entwickeln, klären die Autoren zunächst die Beziehung und die Unterschiede zwischen den Begriffen Multiperspektivität und Kontroversität. Dabei beziehen sie verschiedene Positionen im fachdidaktischen Diskurs mit ein. Weiterhin zeigen sie am Beispiel des Lerngegenstandes BGE Notwendigkeiten und Möglichkeiten zur Inszenierung von Kontroversität in Lehr-Lern-Arrangements in der schulischen und außerschulischen ökonomischen Bildung auf. Ihr Fazit: Die Einbindung des Kontroversitätsprinzips in Lehr- und Lernprozesse in der ökonomischen Bildung ist sinnvoll und unabhängig von einem Gebot, wie es im Beutelsbacher Konsens formuliert wurde. Diese prinzipielle Einbindung verhindert, dass die Lehrperson in eine Falle tappt, indem sie selbst eigene erkenntnisleitende Interessen in den Vordergrund rückt und so Argumente aus dem Gesamtdiskurs vernachlässigt.

Schlagworte: Kontroversität, Multiperspektivität, Beutelsbacher Konsens, bedingungsloses Grundeinkommen, Urteilsbildung

Abstract

Based on the “Beutelsbach consensus” in school and extracurricular civic education, the authors consider the question of the extent to which controversy and multiperspectivity should be a requirement or a didactic principle in economic education. They base their arguments of the subject matter “unconditional basic income” (UBI) by way of example, as the public discourse on the introduction of a UBI in Germany is characterized by a considerable heterogeneity in the preferred models, the evaluation criteria

used, the weighted content-related aspects and the “supporters” and clear “opposition”. In order to develop conceptual clarity, the authors first clarify the relationship and differences between the terms multi-perspectivity and controversy. In doing so, they include various positions in the didactic discourse. Furthermore, using the example of UBI as a learning object, they demonstrate the necessity and opportunities for staging controversy in teaching and learning arrangements in school and extracurricular economic education. Their conclusion: The integration of the principle of controversy in teaching and learning processes in economics education makes sense and is independent of a requirement as formulated in the “Beutelsbach consensus”. This fundamental integration prevents teachers from falling into the trap of prioritizing their own chosen knowledge and interests and thus neglecting arguments from the general discourse.

Keywords: controversy, multi-perspectivity, Beutelsbach consensus, unconditional basic income, judgment-making

1 Kontroversität und Multiperspektivität als Gebot oder didaktisches Prinzip in der ökonomischen Bildung? – Eine erste fachdidaktische Annäherung

Die Frage, inwieweit Kontroversität und Multiperspektivität ein Gebot oder ein didaktisches Prinzip für die ökonomische Bildung sein sollten, bezieht sich zunächst auf den sogenannten „Beutelsbacher Konsens“. Dabei handelt es sich um die drei bekannt gewordenen „Grundprinzipien Politischer Bildung“, die nach einer Tagung im schwäbischen Beutelsbach im November 1976 als sogenannter Beutelsbacher Minimalkonsens für den Unterricht und später auch für die staatlich formale außerschulische politische Bildung formuliert wurden. Bis heute findet darüber ein (Selbst-)Verständigungsdiskurs in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie u. a. in den Domänen Geschichte, Politik, Wirtschaft statt (vgl. Frech & Richter, 2017; Oberle, 2013; 2017; 2020; Pohl, 2015; Widmaier & Zorn, 2016).

Hans-Georg Wehling (1977, S. 24) fasste mit seiner klassischen Formulierung diesen Minimalkonsens wie folgt zusammen:

- das „Überwältigungsverbot“, wonach es zu unterlassen ist, die Schüler:innen „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils zu hindern“;
- das Kontroversitätsprinzip, wonach das, was „in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, [...] auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ muss;
- das Ziel, bei den Schüler:innen sowohl die Fähigkeit zur Analyse, nämlich die Analyse „eine(r) politische(n) Situation“ und der „eigene(n) Interessenlage“, als auch die Fähigkeit zu fördern, „nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen“. Das dritte Grundprinzip wurde in den Folgejahren in zwei Schritten 1987 und 1996 modifiziert und er-

weitert durch den ausdrücklichen Bezug auf Erwachsene und auf Gemeinsinn: „Der Schüler (Erwachsene) soll dazu befähigt werden, politische Probleme zu analysieren und sich in die Lage der davon Betroffenen hineinzuversetzen sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, wie er die Problemlösung im Sinne seiner wohlverstandenen Eigeninteressen unter Berücksichtigung seiner Mitverantwortung für das soziale Zusammenleben und das Gemeinwesen in seinen verschiedenen Ausprägungen beeinflussen kann“ (Schneider, 1996, S. 220).

Inzwischen findet der Beutelsbacher Minimalkonsens auch in der nonformalen außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung weitgehende Zustimmung (Widmaier, 2016; kritisch dazu Ahlheim, 2012).

Um eine begriffliche Klarheit zu entwickeln, sollte der Begriff der Kontroversität zunächst inhaltlich genauer betrachtet werden und dazu die Beziehung und die Unterschiede zwischen den Begriffen Kontroversität und Multiperspektivität geklärt werden (vgl. u. a. Birke, 2017; Engartner et al., 2021; Hedtke, 2015; Loerwald, 2012).

Der Oldenburger Wirtschaftsdidaktiker Dirk Loerwald vertritt die Auffassung, dass es hinsichtlich der Kontroversität im ökonomischen Unterricht einer differenzierteren Betrachtung bedarf: „Auch für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse ist Kontroversität ein bedeutsames Unterrichtsprinzip, weil Mündigkeit im Sinne einer Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung das zentrale Ziel der politischen und ökonomischen Bildung ist. Eine Ausrichtung auf dieses Bildungsziel impliziert, dass im Fachunterricht Rahmenbedingungen für selbstständiges Lernen geschaffen werden und eine inhaltlich einseitige Beeinflussung des Lernprozesses durch Lehrkräfte grundsätzlich unzulässig ist. Mit dem Beutelsbacher Konsens ist festgelegt, dass Kontroversität im Unterricht stattfinden soll, nicht aber, wie dies möglichst bildungswirksam realisiert werden kann“ (Loerwald, 2012, S. 48).

Loerwald betont jedoch, dass Kontroversität nur als eine Option im Wirtschaftsunterricht gelten kann, aber nicht normativ überhöht oder verabsolutiert werden darf, und grenzt das Prinzip gegenüber Multiperspektivität wie folgt ab: „Kontroversität ist eine spezifische Form der Multiperspektivität. Das impliziert, dass Lehrkräfte sich im Unterricht zunächst einmal für oder gegen einen multiperspektivischen Zugriff auf einen Lerngegenstand entscheiden müssen. Nicht alle ökonomischen Lehr-Lern-Prozesse können und müssen multiperspektivisch sein. [...] Und weiter: nicht alle multiperspektivischen Lehr-Lern-Prozesse müssen kontrovers sein. [...] Neben der Kontroversität gibt es eine Reihe von Perspektivwechseln im multiperspektivischen Unterricht, die nicht zwingend oder nicht in erster Linie eine Kontroverse abbilden“ (ebd.; vgl. auch Birke, 2017).

Davon ausgehend können nach Loerwald zwei Aspekte festgehalten werden: Zum einen ist Kontroversität eine spezifische Beziehung zwischen mindestens zwei Perspektiven und nicht alle Perspektiven stehen kontrovers zueinander: Kontroversität ist nicht die einzig mögliche Beziehung zwischen verschiedenen Perspektiven. Der Wirtschaftsdidaktiker nennt zahlreiche solcher Relationen wie etwa symmetrische/antisymmetrische, kausale Zusammenhänge/Ähnlichkeiten, auf einer Mikro- oder

Makroebene liegende Beziehungen etc. (Loerwald, 2012). Loerwald kritisiert vor allem Unterricht, der mit reinen Gegenüberstellungen verschiedener Ansätze oder Positionen endet, ohne zu einer an Kriterien orientierten, fachlich begründbaren, rationalen Urteilsbildung zu befähigen. Hierbei folgt er in seiner Argumentation dem Politikdidaktiker Georg Weißenö, der die reine Addition von Meinungen als wenig gewinnbringend im Unterricht einordnet, da die Frage der Gewichtung und Repräsentativität von Argumenten ausgeklammert werde (vgl. Weißenö, 1996). Insgesamt möchte Loerwald den „Begriff Multiperspektivität von der im Beutelsbacher Konsens“ seiner Meinung nach „üblichen Beschränkung auf wissenschaftliche Ansätze und politische Positionen“ (Loerwald, 2017, S. 68) lösen und plädiert für facettenreiche Perspektivwechsel z. B. von einer Betrachtungsweise der Kurzfristigkeit zur Langfristigkeit in den kausalen Zusammenhängen oder von der Verteilungs- zur Bereitstellungsperspektive (vgl. Loerwald, 2017).

Vertreter:innen der sozioökonomischen Bildung sehen andere Schwerpunkte im wirtschaftsbezogenen Unterricht und in der Auseinandersetzung konkurrierender Sichtweisen: „Unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven implizieren nicht notwendigerweise das Gegensätzliche, Kontroverse oder Unvereinbare. Kontroversität ist eine besondere, relational-konfliktvolle Form von Multiperspektivität. Unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven sind kontrovers, wenn sie explizit umstritten oder umkämpft sind oder als gegensätzlich oder unvereinbar gelten“ (Hedtke, 2015, S. 446). „Multiperspektivität bedingt Kontroversität“, so lautet die These von Engartner (2019, S. 70), der eine sozialwissenschaftliche Pluralität vonnöten hält, die etwa auf bewusste und gewollte Koexistenz verschiedener Theorien, Paradigmen und Perspektiven zielt: „Die Wahrung pluralistischer Prinzipien ist [...] unverzichtbar, um die ‚Welt hinter der Welt‘ zu entdecken. So ist unsere Geschichte nuanciert, komplex, widersprüchlich und kaleidoskopisch. Sie wird davon geprägt, wer sie wem aus welchem Grund erzählt“ (Engartner et al., 2021, S. 119). Eine Vollständigkeit der Diskurse sei unmöglich und exemplarisches Lernen unter Beachtung der Pluralität sei daher von besonderer Bedeutung im sozialwissenschaftlichen Unterricht. Nur so lasse sich nach Engartner „die Grammatik einer Gesellschaft multiperspektivisch deuten und deren politische Konstitution analysieren, explizieren und kommentieren“ (Engartner, 2019, S. 72).

Im Folgenden soll am Beispiel des Lerngegenstandes „bedingungsloses Grundeinkommen“ analysiert werden, inwiefern Kontroversität und/oder Multiperspektivität in der ökonomischen Bildung als didaktisches Gebot und/oder als didaktisches Prinzip sinnvoll sein könnten.

2 Der facettenreiche Diskurs über ein bedingungsloses Grundeinkommen (BGE)

Der Diskurs über ein bedingungsloses Grundeinkommen wird seit Jahren, auch außerhalb von Deutschland, kontrovers geführt. Während das BGE z. B. für den Volkswirtschaftler Thomas Straubhaar „radikal gerecht“ ist (Straubhaar, 2018, S. 31), gelangt der

Sozialwissenschaftler Christoph Butterwegge zu dem Schluss, dass es „Gerechtigkeit für niemand“ (Butterwegge, 2018a, S. 30; vgl. Butterwegge, 2018b, S. 211 ff.) schaffe. Für den Jenaer Sozialpolitikexperten Michael Opielka kann ein BGE „die Sozialstaatsarchitektur realistisch verändern“ (Opielka, 2018, S. 83), wohingegen der Vertreter der Berliner Stiftung Marktwirtschaft Guido Raddatz es als „Luftschloss“ bezeichnet (Raddatz, 2019, S. 50).

Insgesamt gesehen fällt beim Diskurs über die Einführung eines BGE in Deutschland die beachtliche Heterogenität der präferierten Modelle, der verwendeten Urteils-kriterien, der gewichteten inhaltlichen Aspekte und der „Anhänger-“ und „Gegnerschaft“ auf.

2.1 Zur Heterogenität der Modelle

Modelle zu einem Grundeinkommen sind heterogen und reichen, wie Eva Douma zutreffend beschreibt, „von einem emanzipatorischen Grundeinkommen bis zu einer Umwandlung der Sozialhilfe in eine Pauschale für Bedürftige, die zum einen Verwaltungskosten spart und zum anderen nebenbei den Sozialstaat weitgehend abbaut“ (Douma, 2018, S. 165). Roland Blaschke, u. a. Mitgründer des Netzwerks Grundeinkommen (2004) und der Bundesarbeitsgemeinschaft Grundeinkommen in und bei der Linkspartei.PDS (2005, heute: DIE LINKE), erfasst 14 Modelle zum existenziellen bedingungslosen Grundeinkommen. Blaschke (2010) zieht die Grenze zwischen bedingungslosem und partiellem Grundeinkommen bei ca. 1.000 bis 1.100 Euro netto monatlich ohne Beiträge zur Kranken- und Pflegeversicherung für eine erwachsene alleinstehende Person.

Abgesehen von dieser Verschiedenheit zeichnen sich die Modelle zum BGE durch gemeinsame Merkmale aus, wie sie exemplarisch vom Netzwerk Grundeinkommen zusammengestellt werden (Verein zur Förderung des bedingungslosen Grundeinkommens e. V., 2020; vgl. ähnlich Bundesministerium der Finanzen, 2021):

- Das Grundeinkommen wird *monatlich* und ohne *zeitliche Begrenzung* gezahlt.
- Die Auszahlung erfolgt *bedingungslos*, d. h.:
 - Es erfolgt keine Bedürftigkeitsprüfung.
 - Es wird keine Gegenleistung eingefordert wie z. B. eine Verpflichtung zur Arbeit.
- Das Grundeinkommen soll das *soziokulturelle Existenzminimum* und *gesellschaftliche Teilhabe* abdecken. Kontrovers wird diskutiert, welche „Posten“ dazu zählen und wie hoch das Einkommen sein sollte.
- Das Grundeinkommen ist ein *Individualanspruch*, d. h., jede berechnigte Person hat einen gesetzlichen Anspruch. Kontrovers bestimmt bleibt der Personenkreis, der berechnigt sein soll.

2.2 Zur Heterogenität der Urteils-kriterien und inhaltlichen Aspekte

Die Kriterien und inhaltlichen Aspekte, auf die sich Befürworter:innen und Gegner:innen eines BGE in ihrer Positionierung beziehen, sind in der Auswahl und Gewichtung nicht einheitlich. Die nachfolgende Zusammenstellung von Kriterien und inhaltlichen

Aspekten drückt weder eine Priorisierung aus, noch erhebt sie einen Anspruch auf Vollständigkeit (vgl. Rinke & Wüste, 2019). Sie zeigt jedoch eine Vielzahl möglicher Beurteilungskriterien auf (vgl. u. a. Hagemann, 2015; Kayser & Hagemann, 2010).

Zudem wurde auf eine Zuordnung möglicher Argumente zu Akteur:innen verzichtet. Bei der Zusammenstellung sind vielmehr jeweils verschiedene Perspektiven berücksichtigt worden (z. B. individuelle Perspektiven politisch/ökonomisch/gesellschaftlich Betroffener, Perspektive von Entscheidungsakteur:innen, systemische Perspektive etc.).

Tabelle 1: Ausgewählte Argumente für und gegen ein bedingungsloses Grundeinkommen (Quelle: Eigene Darstellung)

Ausgewählte Argumente für und gegen ein bedingungsloses Grundeinkommen	
Pro	Contra
Beurteilungskriterium Finanzierbarkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhung der Einkommen privater Haushalte in den unteren Einkommensgruppen • Kosteneinsparungen beim Staat durch die Zusammenführung von Transferleistungen oder Wegfall von Sozialleistungen • Finanzierung des BGE statt Finanzierung des Sozialstaates • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Finanzierung des BGE könnte nur durch eine massive Erhöhung der Steuern auf Erwerbseinkommen und/oder Konsum erfolgen: Die Mehrbelastungen liegen höher als die Einsparungen durch den Wegfall der Transferleistungen. • Belastung des Staatshaushaltes • ...
Beurteilungskriterium Wirtschaftlichkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Vollzeitbeschäftigte könnten im Beruf zugunsten von Familie und Ehrenamt kürzer treten • Erleichterte Integration von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt • Abbau von staatlicher Bürokratie, da das BGE Transferleistungen zusammenführt • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Verschärfung des Fachkräftemangels in bestimmten Branchen durch sinkende Arbeitsbereitschaft • Befürchtung, dass ein BGE wie eine Lohnsubvention wirken könnte und es zur Ausweitung des Niedriglohnssektors kommen könnte • Beschäftigungsverluste durch Steueranhebung auf Löhne und Gehälter • ...
Beurteilungskriterium Arbeitsmarkt	
<ul style="list-style-type: none"> • Erleichterte Integration von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • sinkende Leistungsbereitschaft → Fach- und Arbeitskräftemangel • ...
Beurteilungskriterium soziale Absicherung	
<ul style="list-style-type: none"> • BGE als Recht auf ein existenzsicherndes Einkommen, das jedes Mitglied einer Gesellschaft unabhängig von Leistung und Herkunft beanspruchen könnte • Bedingungslosigkeit könnte erniedrigende Bedürftigkeitsprüfungen ersetzen. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Zerstörung des bestehenden Sozialstaates • Schwächung des Solidaritäts- und Subsidiaritätsprinzips • Zementierung der Alimentierung statt Aktivierung durch den Sozialstaat • Veränderung der Verhandlungsmacht von Gewerkschaften • ...

(Fortsetzung Tabelle 1)

Ausgewählte Argumente für und gegen ein bedingungsloses Grundeinkommen	
Pro	Contra
Beurteilungskriterium Gerechtigkeit	
<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigte, die im Niedriglohnsektor oder in Teilzeit arbeiten, könnten finanziell profitieren • Alle Bürger:innen werden unterstützt, unabhängig davon, ob sie erwerbstätig sind oder nicht und in welchen Familienkonstellationen sie leben. • Die Position von Frauen und Männern wird gestärkt, sodass sie besser eine ihren eigenen Bedürfnissen entsprechende Lebensgestaltung führen können. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterwanderung des Leistungsprinzips als leitendes Prinzip der Gesellschaft durch Zahlungen an alle • Verteilungsunterschiede von Einkommen und vor allem Vermögen bleiben durch das BGE unangetastet. • Geldmittel werden verteilt, ohne die unterschiedlichen Verhältnisse der Menschen zu berücksichtigen. • Die Geschlechtergerechtigkeit wird zum Nachteil der Frauen geschwächt, da das BGE ihrer Integration in den Arbeitsmarkt schadet. • ...
Beurteilungskriterium Akzeptanz in der Bevölkerung	
<ul style="list-style-type: none"> • Materielle Anerkennung und Förderung von gesellschaftlich produktiver Arbeit wie Ehrenamt und Familienarbeit • Die gesellschaftliche Spaltung von Bezieher:innen von Transferleistungen auf der einen und Nicht-Bezieher:innen auf der anderen Seite könnte überwunden werden. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Akzeptanz für die Übernahme „unangenehmer“ bzw. „nicht erwünschter“ Arbeiten • Sehr hohe Einkommensteuern lassen sich schwer implementieren. • Konstruktion nach dem „Gießkannenprinzip“: Auf ungleiche Einkommen- und Vermögensverhältnisse werde mit einer Geldzahlung in gleicher Höhe reagiert. • ...
Beurteilungskriterium Eigenverantwortung	
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der individuellen Lebensplanung, Autonomie und Mündigkeit • Stärkung von Kreativität, Spontanität, bürgerlicher Emanzipation und Eigenverantwortung • Kein Zwang, (nicht erwünschte) Arbeit annehmen zu müssen • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwächung der Eigenverantwortung durch Anspruch auf staatliche Versorgung ohne Gegenleistung • Verkennen der positiven Wirkungen von Erwerbsarbeit wie Zufriedenheit und gesellschaftliche Anerkennung • Sinkende Leistungsbereitschaft (Fach- und Arbeitskräftemangel) • ...

2.3 Zur Heterogenität der Anhänger:innen- und Gegner:innenschaft

Die Kontroversen rund um das BGE brechen aus dem klassischen „Freund-Feind-Schema“ aus. Es sind nicht die üblichen Konstellationen in Politik und Wissenschaft oder bei den Sozial- und Interessenverbänden, die Divergenzen austragen oder inhaltliche Koalitionen schmieden. Auch die klassische Aufteilung, hier die Arbeitgebervertreter:innen, dort die gewerkschaftlichen Akteur:innen, passt bei genauer Betrachtung der Diskursteilnehmenden nicht (vgl. Rinke & Wüste, 2019; Rinke, 2020a; 2020b).

Parteilpolitische Positionierungen

Die Heterogenität der parteipolitischen Positionierungen zum BGE zeigt sich exemplarisch in Programmen zur Bundestagswahl 2021 und im langjährigen parteiinternen Diskurs. Keine der vor und nach der Bundestagswahl am 26. September 2021 im Bundestag vertretenen Parteien fordert ein bedingungsloses Grundeinkommen in ihrem Wahlprogramm. Alle Parteien fordern aber stattdessen eine kriterienorientierte finanzielle Absicherung der Menschen, wobei die detaillierte Konstruktion und die Terminologie unterschiedlich sind: „Grundsicherung“ (CDU/CSU), „Liberales Bürgergeld“ (FDP), „Grundsicherung“ (SPD), „grüne Garantiesicherung“ (Bündnis 90/Die Grünen), „sanktionsfreies Mindesteinkommen“ (Die LINKE), „aktivierende Grundsicherung“ (AfD). Allerdings gibt es Unterschiede zwischen ihnen, was den innerparteilichen Diskurs über ein BGE angeht. Ergänzend kann das Gutachten des wissenschaftlichen Beirats beim noch von Olaf Scholz (SPD) geleiteten Bundesfinanzministerium mit dem Stand vom 21. Juli 2021 angeführt werden. In „einer offenen Gesellschaft“ sei vor allem mit Bezug auf die Kriterien Finanzierbarkeit und Effizienz „ein individuelles, bedingungsloses und in seiner Höhe existenzsicherndes BGE [...] nicht umsetzbar“ (Bundesministerium der Finanzen, 2021, S. 40).

Innerparteiliche Initiativen pro BGE

Innerhalb der Parteien Die LINKE und Bündnis 90/Die Grünen gibt es jeweils eine starke innerparteiliche Initiative für die Einführung eines BGE. Dies ist die seit 2005 bestehende „Bundesarbeitsgemeinschaft Grundeinkommen“ (BAG)¹ bei der Linken und das 2007 gegründete „Grünen Netzwerk Grundeinkommen“². Beide Initiativen haben starken Einfluss in ihren Parteien, was sich in ihren Wahlprogrammen 2021 ausdrückt:

- Die Linken weisen darauf hin, im Jahre 2022 mit einem Mitgliederentscheid über das BGE zu entscheiden (DIE LINKE, 2021, S. 28).
- Bündnis 90/Die Grünen unterstützt als Partei Modellprojekte zum BGE und die Erforschung der Wirkungen eines BGE (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, 2021, S. 112).

Weniger starke und vereinzelte, aber immerhin deutlich hörbare Initiativen pro BGE gibt es auch in der SPD. Hervorgetan haben sich zunächst eine Projektgruppe der Rhein-Erft-SPD seit 2006 und seit 2018/19 einige Initiativen unter den Jusos (Kreis Pinneberg, 2018; Saarland, 2019).

Die Seite der Arbeitgeber:innen und Arbeitnehmer:innen

Die Gewerkschaften sprechen sich mehrheitlich gegen ein bedingungsloses Grundeinkommen aus. Dies zeigen exemplarisch Stellungnahmen aus den Vorständen von großen Gewerkschaften DGB, IG Metall und ver.di. Der Bundesvorstand der Vereinigten Dienstleistungsgewerkschaft ver.di spricht sich z. B. im Januar 2018 klar gegen das

¹ <https://www.die-linke-grundeinkommen.de>

² <https://gruenes-grundeinkommen.de>

BGE aus: „Die BGE-Idee ist unrealistisch, birgt große Risiken und lenkt ab von den Kämpfen, die sich wirklich lohnen“ (vgl. ebenso Hoffmann, 2020; IG-Metall-Vorstand, 2018). Allerdings gibt es auch innergewerkschaftliche Initiativen für ein BGE. Gewerkschaftsfrauen der IG Bauen-Agrar-Umwelt (2020) setzen sich nachdrücklich für ein BGE ein (vgl. ebenso DGB-Bundesfrauenkonferenz, 2017; ver.di-Ortsverein Magdeburg, 2018).

Auch auf der Seite der Arbeitgeber:innen ist die Positionierung zum BGE heterogen. Beispielsweise plädieren vor allem angesichts weiterer Digitalisierung Manager von Unternehmen wie Telekom (Timotheus Höttges), SAP (Bernd Leukert) oder Siemens (Joe Kaeser) und der 2022 verstorbene Gründer der dm-Drogeriemarktkette Götz W. Werner für ein BGE (vgl. Hägler, 2016; Höttges, 2016; Leukert, 2016; Werner & Lauer, 2018), wohingegen es die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2020, S. 1) für „keine taugliche Alternative zum heutigen Sozialstaat“ hält.

Wissenschaftler:innen

Aus geschlechterpolitischer Perspektive wird für die Soziologin Anke Hassel (2018) ein BGE „den Arbeitsmarkt lähmen und der Integration von Frauen und Migrantinnen schaden“, wohingegen sich für die Politik- und Sozialwissenschaftlerin Ute Fischer für Frauen und Männer die „Aushandlungsbedingungen einer den eigenen Bedürfnissen und Wünschen angemessenen Aufgabenteilung“ verbessern können (Fischer, 2018, S. 112).

Im Hinblick auf die Finanzierung eines BGE konstatiert im Mai 2020 der Ökonom, Philosoph und Mitbegründer der „Bürgerinitiative bedingungsloses Grundeinkommen“ Philip Kovce: „Keine Sorge, das Geld wäre da“ (Kovce, 2020; Precht, 2018, S. 38 ff.; Straubhaar, 2018, S. 21 ff.). Dagegen ist für den Volkswirt Guido K. Raddatz die „Finanzierungsfrage“ ungelöst (Raddatz, 2019, S. 4) und der Soziologe Gerhard Bäcker führt an, eine Finanzierung durch indirekte Steuern belaste am stärksten die unteren Einkommensgruppen (Bäcker, 2018; vgl. Butterwegge, 2018b). Was die soziale Gerechtigkeit angehe, sei das BGE für den Volkswirtschaftler Thomas Straubhaar „radikal gerecht“ (Straubhaar, 2018, S. 31), wohingegen es für den Sozialwissenschaftler Christoph Butterwegge „Gerechtigkeit für niemand“ biete (Butterwegge, 2018a, S. 30).

Wie bisher aufgezeigt, gibt es im Diskurs über ein bedingungsloses Grundeinkommen eine Vielzahl an Akteur:innen unterschiedlicher wissenschaftlicher Position, politischer Couleur und wirtschafts- und sozialpolitischer Ausrichtung. Dabei wird deutlich, dass eine Legitimierung auf klar abgrenzbare Pro- und Contra-seiten alleine nicht genügt, um die vielfältigen Positionen abzubilden. Was bedeutet das für den schulischen (aber auch außerschulischen) Kontext im Hinblick auf Lehr-Lern-Arrangements in Bezug auf den Lerngegenstand bedingungsloses Grundeinkommen, um vor allem die Sach- und Urteilskompetenz zu fördern? Perspektivierung und Auswahl sind Entscheidungen, die Lehrkräfte in Bezug auf den Lerngegenstand vornehmen müssen. Die Perspektivierung wird durch die Formulierung eines Themas geleistet, auf dessen Grundlage dann die Auswahl von inhaltlichen Aspekten und Akteur:innen erfolgen

kann. Das Beispiel BGE zeigt, wie bedeutsam die begründete Auswahl und Formulierung des Themas für den weiteren Lernverlauf ist.

2.4 Die Themenformulierung als didaktische Fokussierung auf den Lerngegenstand BGE

Aus der dargestellten Heterogenität des Diskurses über ein BGE lassen sich bereits erste Schlussfolgerungen für den Lehr-Lern-Prozess ziehen, ohne sich auf eine der Seiten des fachdidaktischen Diskurses in der Ökonomiedidaktik schlagen zu müssen. Um Urteilskompetenzen am Lerngegenstand BGE sinnvoll fördern zu können, bedarf es bereits in den ersten Planungsschritten einer sinnvollen unterrichtlichen Themenformulierung.

An den folgenden ausgewählten Varianten sind beispielhaft didaktisch (wenig) sinnvolle Formulierungen zu erkennen. Zu überprüfen ist einerseits, inwiefern der Diskurs mal mehr, mal weniger treffend in einem sachanalytischen Sinne widergespiegelt wird. Andererseits ist auch abzuwägen, inwiefern Entscheidungs- und Urteilskompetenzen überhaupt gefördert werden können. Die drei nachfolgenden konstruierten Themenformulierungen weisen diesbezüglich große Unterschiede auf:

- a) Bedingungsloses Grundeinkommen – jetzt!
- b) Sollte der Sozialstaat in Deutschland durch ein bedingungsloses Grundeinkommen ergänzt oder ersetzt werden? – Eine kriterienorientierte Urteilsbildung
- c) Inwiefern ist das bedingungslose Grundeinkommen radikal gerecht oder bedeutet es Gerechtigkeit für niemand?

Bei *Thema a)* wird schon in der Formulierung deutlich, dass es sich hierbei um eine Antwort auf ein Problem handelt. Eine kontroverse oder ergebnisoffene Anlage des Unterrichtsvorhabens ist nicht erkennbar und – vielleicht – auch gar nicht erwünscht, weil es als Postulat formuliert ist. Eine derartig einseitige und ein begründetes Sachurteil vorwegnehmende Themenformulierung wird in den Fachdidaktiken der gesellschaftswissenschaftlichen Domänen Geschichte, Politik und Wirtschaft abgelehnt. Sie widerspricht zudem dem Beutelsbacher Konsens. Anders verhält es sich bei den *Themen b)* und *c)*. Sie haben gemeinsam, dass keine Positionierung schon im Thema erfolgt. Sollte-Fragestellungen, Inwieweit-Formulierungen oder Inwiefern-Konstruktionen bieten in der Regel für die Schüler:innen die Freiheit, eine eigene Stellungnahme entwickeln zu können. Auch diesbezüglich besteht weitgehend Konsens in den verschiedenen Fachdidaktiken.

Je nach Themenformulierung unterscheiden sich die Unterrichtsvorhaben in Nuancen. Bei *Thema b)* verrät schon die fachdidaktische Präzisierung – „Eine kriterienorientierte Urteilsbildung“ – das Anliegen. Die Förderung von Urteilskompetenzen steht im Vordergrund und von den Lernenden wird ein abschließendes begründetes Urteil in Bezug auf die Sollte-Frage eingefordert. Diese Aufgabenvariante *b)* ist schon eher idealtypisch im Sinne des Beutelsbacher Konsenses: Sie ermöglicht

- multiperspektivische Sichtweisen und mehrdimensionale Analyseperspektiven auf einer Makro- und Mikroebene unter Berücksichtigung langfristiger Kausalket-

ten (z. B. Berücksichtigung einer Vielfalt politischer/wirtschaftlicher/gesellschaftlicher Entscheidungsträger:innen, politisch/ökonomisch/gesellschaftlich Betroffener oder auch Systemfragen) und

- eine differenzierte Nutzung unterschiedlicher Kategorien und Kriterien für die Urteilsbildung.
- Die verschiedenen Betrachtungsebenen wie Wirtschaft, Politik, Finanzen, Recht, Ideologie, Psychologie und Soziales werden ebenfalls nicht eingeschränkt. Gerade bei einer Betrachtung der Akteur:innen, die sich zum BGE positionieren, wird recht schnell deutlich, inwiefern diese genannten Betrachtungsebenen auch wirksam im Diskurs sind.

Thema c) ist ebenfalls ergebnisoffen und spitzt die Problematik auf zwei Pole zu, was im Sinne von Kontroversität erwünscht ist. Bei genauer Betrachtung muss allerdings konstatiert werden, dass es sich durch die Formulierungen an zwei konkrete Positionen anlehnt – hier Straubhaar und Butterwegge. Grundsätzlich ist dagegen natürlich nichts einzuwenden, da zentrale Gegenspieler in den Mittelpunkt gestellt werden. Inwiefern sich das Thema weiteren wichtigen Perspektiven verschließt, obliegt jedoch der konkreten Ausgestaltung.

Zwischenfazit

Als Zwischenfazit zu den bisherigen Ausführungen ist Folgendes festzuhalten:

1. Der Diskurs über das BGE zeichnet sich aus durch eine außergewöhnliche Heterogenität der Modelle bzw. Konzeptionen sowie der Befürwortenden und Ablehnenden.
2. Diese Heterogenität ermöglicht eine vertiefte Sachanalyse und lebendige Diskussion der unterschiedlichen Positionen im Sinne des Beutelsbacher Konsenses jenseits einer „klassischen Lagerbildung“: Das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, soll auch im Unterricht kontrovers erscheinen.
3. Voraussetzung ist jedoch, dass das Thema etwa so wie bei Variante b) oben formuliert wird. Für die schulische und außerschulische ökonomische Bildung bestimmt die Themenformulierung die didaktische Fokussierung auf den Lerngegenstand.

2.5 Kriterien für die Auswahl von Positionen und Argumentationen zum BGE

Angesichts der dargelegten Heterogenität des Diskurses über die Einführung eines BGE in Deutschland und der thematischen Fokussierung ergibt sich die Notwendigkeit der didaktischen Reduktion und damit verbunden die der *Auswahl*. Es geht hier um die Fragen, welche Positionen und Argumentationen ausgewählt werden und nach welchen Kriterien diese Auswahl erfolgt. Die folgende Aufstellung von Kriterien bietet eine Möglichkeit:

- a) Das Kriterium der *Exemplarität* hat hier eine zentrale Bedeutung. Die ausgewählten Positionen sollten für etwas Allgemeines stehen; an einer einzelnen Position

bzw. an der kontrovers zusammengestellten Auswahl können generelle Muster der Positionierung und der Argumentation herausgearbeitet werden, etwa Begründungen für oder gegen ein Grundeinkommen, verwendete Kriterien und strittige Bewertungen. Es soll „implizit Allgemeines zu Tage gefördert werden, das sich in Kategorien, Prinzipien oder Regelmäßigkeiten ausdrückt“ (Engartner, 2010, S. 88; vgl. Engartner et al., 2021, S. 163 ff.). Dieses Allgemeine sollte „an einem neuen Besonderen wiedererkannt werden“ (Grammes, 2022, S. 244; Hilligen, 1991, S. 33, Anm. 14; Moegling, 1998) können.

- b) Ein weiteres Kriterium für die Auswahl von Positionen könnte der *Grad ihrer Gegensätzlichkeit* sein. So bieten sich etwa die eingangs zitierten konträren Positionen von Thomas Straubhaar und Christoph Butterwegge an. Eine extreme Gegensätzlichkeit von Positionen könnte auch in der Auswahl einer oder mehrerer marginaler Positionen innerhalb des Diskurses bestehen.
- c) Die Auswahl könnte sich auch an verschiedenen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen *Akteur:innen* orientieren (Parteien, Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände, Stiftungen, zivilgesellschaftliche Organisationen, Kirchen u. a.). Zu berücksichtigen wäre dabei, den Akteur bzw. die Akteurin nicht grundsätzlich als einheitlichen Block wahrzunehmen, sondern Binnendifferenzierungen der Positionierungen zu überprüfen.
- d) Auch die *Bedeutung* einer Position innerhalb des Diskurses über das Grundeinkommen könnte als Kriterium für die Auswahl herangezogen werden. Gibt es einen *Mainstream*, gibt es viele Positionen, gibt es marginale Positionen?
- e) In den Argumentationen pro oder contra BGE wird auf verschiedene Kriterien Bezug genommen. Dabei werden einzelne *Kriterien für die Beurteilung eines BGE* in den Vordergrund gerückt (wie z. B. Finanzierbarkeit, Arbeitsmarkt oder Gerechtigkeit) oder auch mehrere Kriterien miteinander kombiniert (siehe Tabelle 1).

3 Conclusio für die (außer-)unterrichtliche Praxis

3.1 Zur Beziehung zwischen Kontroversität und Perspektivität

Um eine differenzierte Urteilsbildung bei den Lerngruppen zu ermöglichen, ist eine Analyse des Gesamtdiskurses unabdingbar. Gerade im Diskurs über ein bedingungsloses Grundeinkommen ist es fatal, ihn beispielsweise nur aus einem „wirtschaftsliberalen“ oder einem „interventionistischen“ Blickwinkel zu betrachten. Von beiden Perspektiven aus kann ein bedingungsloses Grundeinkommen unterschiedlicher Art begründet werden. Die jeweiligen Begründungszusammenhänge für dieselbe Position verlaufen aber völlig unterschiedlich.

Inwieweit ist nun Kontroversität, wie oben bereits formuliert, und/oder Multiperspektivität ein Gebot oder ein didaktisches Prinzip für die ökonomische Bildung?

Die Einbindung des Kontroversitätsprinzips in Lehr- und Lernprozesse in der ökonomischen Bildung ist nach Ansicht der Autoren sinnvoll und unabhängig von einem Gebot, wie es im Beutelsbacher Konsens formuliert wurde. Diese prinzipielle

Einbindung verhindert, dass die Lehrperson in eine Falle tappt, indem sie selbst eigene erkenntnisleitende Interessen in den Vordergrund rückt und so Argumente aus dem Gesamtdiskurs vernachlässigt. Wenn öffentliche oder wissenschaftliche Diskurse kontrovers verlaufen im Hinblick auf bestimmte Fragen, müssen diese auch den Lernenden so dargeboten werden, dass eine Urteilsbildung ermöglicht und eine einseitige Überwältigung ausgeschlossen wird. Dabei kann Unterricht so angelegt sein, dass er auf die Sachurteilsebene beschränkt bleibt, er wäre aber deutlich sinnstiftender im Hinblick auf den realen Diskurs, wenn er auch die Werturteilsebene in den Fokus setzt.

Das Kontroversitätsprinzip des Beutelsbacher Konsenses bedeutet aber nicht, dass im Lehr-Lern-Arrangement ausschließlich kontroverse Positionen im Unterricht und in der außerschulischen ökonomischen Bildung aufgegriffen werden. Grundsätzlich können auch nichtkontroverse Positionen der Urteilsbildung dienen. Kontroversität im Sinne von Beutelsbach schließt also nichtkontroverse Perspektivität keinesfalls aus. Eine Liste mit zahlreichen Beispielen ist z. B. bei Loerwald (2012; 2017) zu finden.

In welcher Beziehung stehen Kontroversität und Perspektivität? Perspektivität kann akteursbezogen sein (z. B. Arbeitgeber:innen/Arbeitnehmer:innen). Sie kann sich aber auch auf die Betrachtungsweise beziehen (z. B. betriebswirtschaftlich versus volkswirtschaftlich/Kurzfristigkeit versus Langfristigkeit). Verschiedene Perspektiven sind erst einmal grundsätzlich berechtigt und per se nicht kontrovers. Erst im Diskurs darüber können Sach- und/oder Werturteile kontrovers werden. Das kann bezogen sein auf unterschiedliche Positionen der Akteur:innen, kann aber auch bezogen sein auf die gewählte *Betrachtungsweise* (vgl. auch den fachdidaktischen Diskurs darüber, wie ökonomische Bildung angelegt sein sollte; exemplarisch dazu Arndt, 2017; Autorengruppe Sozioökonomische Bildung, 2019). Zum Beispiel wird, wie oben dargestellt, das BGE sowohl von Akteur:innen der Arbeitgeber:innenseite als auch der Arbeitnehmer:innenseite befürwortet als auch abgelehnt. Ebenso wird das BGE aus der Gewerkschaftsperspektive befürwortet oder abgelehnt, sogar im Hinblick auf das gleiche Kriterium (z. B. Finanzierbarkeit).

3.2 Kontroversität und Perspektivität in der ökonomischen Bildung im Praxistest am Beispiel BGE

Ausgehend von der Heterogenität des Diskurses über die Einführung eines BGE erfolgt die didaktische Fokussierung durch die Themenformulierung. Diese sollte ergebnisoffen sein, Kontroversität und Multiperspektivität der Materialauswahl ermöglichen und somit Raum für die Urteilsbildung der Lernenden bieten.

Im Folgenden geht es exemplarisch darum, wie nach der Themenformulierung in verschiedenen Unterrichtsphasen durch den Einsatz verschiedener Materialien und Methoden im Lernvorhaben Kontroversität angelegt werden könnte. Wie bei der Formulierung des Themas selbst gilt es auch beim problemorientierten Einstieg, keine Antworten vorwegzunehmen, sondern Problemweite zu schaffen. Dies könnte z. B. durch eine Gegenüberstellung zweier kontrovers gegenüberstehender Zitate ge-

lingen oder durch kurze Filmeinspielungen, Bildimpulse oder Karikaturen (vgl. die Übersicht bei Rinke & Wüste, 2018).

In Abhängigkeit von den Intentionen des Unterrichtsvorhabens lassen sich verschiedene methodische Ansätze fruchtbar machen. Neben der klassischen Erschließung von kontrovers angelegten Textmaterialien kann der Anspruch von Kontroversität und Multiperspektivität z. B. im Rahmen der Analyse von statistischen Materialien erfüllt werden. Die Gegenüberstellung von Grundkonzeptionen zur Finanzierung eines BGE wie etwa die von Ralf Krämer und Thomas Straubhaar kann einen schnellen Überblick zur Diskursvielfalt rund um das Grundeinkommen verschaffen (vgl. Krämer, 2018; Straubhaar, 2018). Zudem könnten Klassifizierungen wie diese beiden auch daraufhin untersucht werden, inwiefern erkenntnisleitende Interessen bei der Zuordnung eine Rolle spielen.

Weiterhin ist es neben der Analyse von statistischen Materialien auch denkbar, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, selbst Berechnungen nachzuvollziehen oder sogar eigene Berechnungen durchzuführen. An dieser Stelle sei auf die einschlägigen Übersichten zu Fachmethoden der ökonomischen Bildung verwiesen.

Ein weiterer Ansatz, um in der ökonomischen Bildung Kontroversität und Urteilsbildung zu verknüpfen, sind Diskussionsformate. Eins davon ist die strukturierte Rollensimulation. Bei dieser Methode geht es darum, dass sich die Lernenden zunächst Orientierungswissen aneignen und anschließend eine zentrale kontroverse Fragestellung beantworten, etwa: Inwiefern sollte der Sozialstaat in Deutschland durch ein bedingungsloses Grundeinkommen ergänzt oder ersetzt werden? Die Lernenden übernehmen z. B. im Rahmen eines fiktiven Diskussionssettings eine ihnen zugewiesene Rolle und erarbeiten auf der Grundlage verschiedener Materialien sowie vorgegebener Beurteilungskriterien ihre Argumentation. Im Anschluss an die durchgeführte Rollensimulation werden die Argumentationslinien der verschiedenen Positionen kriterienorientiert analysiert, um abschließend ein eigenes rollenunabhängiges Werturteil im Hinblick auf die Leitfrage zu fällen.

Fachwissenschaftlich oft anspruchsvolle Beiträge können für die Erstellung von Rollenkarten in der Regel nicht eins zu eins übernommen werden, denn es bedarf noch einer übergeordneten einleitenden Hinführung zur gewählten Fragestellung und einer didaktischen Reduktion, um Lehr- und Lernprozesse zu optimieren. Die Auswahl der Rollen und die Konzipierung der Rollenkarten sollten in der Weise erfolgen, dass die zentralen Konfliktdivergenzen in der Rollensimulation sichtbar werden (vgl. Rinke & Wüste, 2018 und für ausgearbeitete Rollenkarten zum Thema BGE Rinke & Wüste, 2020).

3.3 Fazit

Auch wenn die oben dargestellten fachdidaktischen Denkansätze in der ökonomischen Bildung (ökonomisch und sozioökonomisch) deutliche Unterschiede aufweisen und in letzter Konsequenz auf der einen Seite ein eigenständiges Fach Wirtschaft favorisieren (Differenzperspektive) und auf der anderen Seite die Einrichtung von Doppel- und Verbundfächern priorisiert wird (Interdependenz- und Integrationsperspektive), so lässt

sich aus den Überlegungen in diesem Beitrag verdeutlichen, dass hinsichtlich der Berücksichtigung von Kontroversität und Multiperspektivität keinesfalls ökonomische und sozioökonomische Bildung gegeneinander ausgespielt werden müssen. Vielmehr wäre es vonnöten, auf die „Möglichkeiten interdisziplinärer Kooperation“ (DVPB, 2014, S. 20) zu setzen (siehe 3.2). Bei der Planung und Durchführung, bei der Auswahl von Positionen oder der methodischen Umsetzung etc. kommt es vor allem darauf an, welche Haltung Lehrende und Lernende im Lehr-Lern-Kontext gegenüber möglichen eigenen blinden Flecken entwickeln, die eine breite Entfaltung kontroverser und multiperspektivischer Sichtweisen beschneiden und/oder die eine kriterienorientierte Beurteilung (inklusive Einbettung in übergeordnete Sinnzusammenhänge) nur eingeschränkt ermöglichen können.

Literatur

- Ahlheim, K. (2012). Die „weiße Flagge heißt“? – Wirkung und Grenzen des Beutelsbacher Konsenses. In K. Ahlheim & J. Schillo (Hrsg.), *Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung* (S. 75–92). Hannover: Offizin Verlag.
- Arndt, H. (2017). *Perspektiven der Ökonomischen Bildung. Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (2019). *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Bäcker, G. (2018). Einkommen für alle und ohne jegliche Bedingung – Illusionen und Irrtümer. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 165–176). Weinheim/Basel: Beltz.
- Birke, F. (2017). Mehrperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- u. Studienorientierung in Baden-Württemberg: eine wirtschaftsdidaktische Analyse. *Vierteljahresheft zur Wirtschaftsforschung*, 2017(3), S. 41–53.
- Blaschke, R. (2010). Aktuelle Ansätze und Modelle von Grundsicherungen und Grundeinkommen in Deutschland. Vergleichende Darstellung. In R. Blaschke, A. Ott & N. Schepers (Hrsg.), *Grundeinkommen: Geschichte – Modelle – Debatten*, Texte der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Band 67 (S. 301–382). Berlin: Karl Dietz.
- Bundesministerium der Finanzen (2021). *Bedingungsloses Grundeinkommen. Wissenschaftlicher Beirat beim Bundesministerium der Finanzen*. Gutachten 2/2021 vom 21. Juli 2021. <https://www.bundesfinanzministerium.de/Content/DE/Downloads/Ministerium/Wissenschaftlicher-Beirat/Gutachten/bedingungsloses-grundeinkommen.pdf>.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2020). *Bedingungsloses Grundeinkommen*. <https://arbeitsgeber.de/wp-content/uploads/2021/01/bda-arbeitgeber-kompakt-bedingungsloses-grundeinkommen-2020-03.pdf>.
- BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN (2021). Deutschland. Alles ist drin. Bundestagswahlprogramm 2021. <https://www.gruene.de/artikel/wahlprogramm-zur-bundestagswahl-2021>.

- Butterwegge, C. (2018a). Keine Gerechtigkeit für niemand – Das bedingungslose Grundeinkommen weckt falsche Hoffnungen, ohne allen soziale Sicherheit zu bieten. *Politisches Lernen*, 36(1–2), S. 30–40.
- Butterwegge, C. (2018b). Weder gerecht noch sozial. Das bedingungslose Grundeinkommen schafft mehr Probleme, als es löst. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 189–213). Weinheim/Basel: Beltz.
- Deutsche Vereinigung für politische Bildung (DVPB, 2014). Welche ökonomische Bildung braucht die Schule? Interviewreihe mit Holger Arndt, Ilona Ebberts, Moritz Peter Haarmann, Andreas Lutter, Peter Hempe (befragt von Armin Scherb). *POLIS*, 04/2014, S. 17–21.
- DGB-Bundesfrauenkonferenz (2017). *Protokoll der 19. Ordentlichen Bundesfrauenkonferenz Berlin*. <https://frauen.dgb.de/themen/++co++283fe882-c9f7-11e7-b64b-52540088cada>.
- DIE LINKE (2021). *Zeit zu handeln! Für soziale Sicherheit, Frieden und Klimagerechtigkeit. Wahlprogramm zur Bundestagswahl 2021*. <https://btw2021.die-linke.de/wahlprogramm-2021>.
- Douma, E. (2018). *Sicheres Grundeinkommen für alle? Wunschtraum oder realistische Perspektive?* Berlin: Cividale Verlag.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Engartner, T. (2019). Wie erreicht man sozioökonomische Multiperspektivität und Kontroversität? In Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hrsg.), *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 67–79). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Engartner, T., Hedtke, R. & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fischer, U. (2018). Eine feministische Utopie? Grundeinkommen und Geschlechtergerechtigkeit. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 93–112). Weinheim/Basel: Beltz.
- Frech, S. & Richter, D. (2017). *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gewerkschaftsfrauen der IG Bauen-Agrar-Umwelt (2020). *IG BAU-Frauen fordern bedingungsloses Grundeinkommen*. <https://igbau.de/BGE.html>.
- Grammes, T. (2022). Exemplarisches Lernen. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. Auflage, S. 240–250). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Hägl, M. (2016). *Siemens-Chef plädiert für ein Grundeinkommen*. Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/sz-wirtschaftsgipfel-siemens-chef-plaedierte-fuer-ein-grundeinkommen-1.3257958>.
- Hagemann, U. (2015). Lehr- und lernbar? Urteilsbildung im Politik- und Wirtschaftsunterricht. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2015(2), S. 12–17.
- Hassel, A. (2018). *Opium fürs Volk. Ein bedingungsloses Grundeinkommen würde den Arbeitsmarkt lähmen und der Integration von Frauen und Migranten schaden*. Internationale Politik und Gesellschaft (IPG). <https://www.ipg-journal.de/schwerpunkt-des-monats/bedingungsloses-grundeinkommen/artikel/detail/opium-fuers-volk-2534>.

- Hedtke, R. (2015). Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. *GWP*, 2015(4), S. 445–450.
- Hilligen, W. (1991). *Didaktische Zugänge in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Höttges, T. (2016). „Wir sind zu satt“. Ein Grundsatzgespräch mit Telekom- Chef Tim Höttges. Das Handelsblatt. <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/it-medien/telekom-chef-tim-hoettges-uns-hat-nicht-nur-das-silicon-valley-laengst-abgehaengt/15002210-3.html>.
- Hoffmann, R. (2020). „Das Grundeinkommen ist nichts weiter als eine Abwrackprämie für Menschen“. Interview. <https://www.welt.de/wirtschaft/article207868445/DGB-Chef-Hoffmann-Die-Krise-zeigt-die-Schwachstelle-im-Sozialsystem.html>.
- IG Metall (2018). *Bedingungsloses Grundeinkommen: Gegenmodell zum Sozialstaat 4.0*, Kurzpapier, 10.04.2018, Vorstand FB Grundsatzfragen und Gesellschaftspolitik. https://www.igmetall.de/download/20180410_Arbeitspapier_4_Bedingungsloses_Grundeinkommen_GP_2018_Ku_8b44c6a96c48bab5ed79bf5ee08d0a34e2aa0715.pdf.
- Jusos Kreis Pinneberg (2018). *Das bedingungslose Grundeinkommen. Ein sozialdemokratisches Konzept*. <http://www.jusos-pinneberg.de/artikel/jusos-pinneberg-schlagen-bedingungsloses-grundeinkommen-vor>.
- Jusos Saarland (2019). *Offenes Bekenntnis der Jusos zu einem Bedingungslosen Grundeinkommen*. <https://jusos-saar.antragstool.com/antraege/offenes-bekenntnis-der-jusos-zu-einem-bedingungslosen-grundeinkommen>.
- Kayser, J. & Hagemann, U. (2010). *Urteilsbildung im Geschichts- und Politikunterricht* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kovce, P. (2020). „Das Geld wäre da“. Rhein- Necker-Zeitung, Ausgabe vom 03.05.2020. https://www.rnz.de/wirtschaft/wirtschaft-regional_artikel,-bedingungsloses-grundeinkommen-das-geld-waere-da-_arid,512607.html.
- Krämer, R. (2018). Eine illusionäre Forderung und keine soziale Alternative. Gewerkschaftliche Argumente gegen das Grundeinkommen. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 131–149). Weinheim/Basel: Beltz.
- Leukert, B. (2016). *SAP-Vorstand Leukert sagt: „Ein Grundeinkommen hilft allen“*. Frankfurter Allgemeine Zeitung. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/weltwirtschaftsforum/sap-vorstand-leukert-sagt-ein-grundeinkommen-hilft-allen-14026906.html>.
- Loerwald, D. (2012). Kontroversität im Wirtschaftsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2012(1), S. 48–50.
- Loerwald, D. (2017). Mehrperspektivität und ökonomische Bildung. In T. Engartner & K. Balasundaram (Hrsg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* (S. 61–69). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Moegling, K. (1998). *Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberle, M. (2013). Der Beutelsbacher Konsens – Richtschnur oder Hemmschuh politischer Bildung? *Politische Bildung*, 2013(1), S. 156–161.

- Oberle, M. (2017). Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Politiklehrer/-innen sein? Politische Orientierungen von Lehrkräften als Element ihrer professionellen Kompetenz. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 114–127). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Oberle, M. (2020). Beutelsbacher Konsens. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 30–32). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Opielka, M. (2018). Grundeinkommen und Garantismus. Wie ein Grundeinkommen die Sozialstaatsarchitektur realistisch verändern kann. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 83–92). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pohl, K. (2015). Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Politische Bildung*. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet>.
- Precht, R. D. (2018). Frei leben! Digitalisierung, Grundeinkommen und Menschenbild. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 32–49). Weinheim/Basel: Beltz.
- Raddatz, G. (2019). Das bedingungslose Grundeinkommen – ein Luftschloss! In Stiftung Marktwirtschaft (Hrsg.), *Zeitthemen 02*. https://www.stiftung-marktwirtschaft.de/fileadmin/user_upload/Zeitthemen/ZT_02_Grundeinkommen_2019.pdf.
- Rinke, K. (2020a). Das (bedingungslose) Grundeinkommen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/316914/das-bedingungslose-grundeinkommen>.
- Rinke, K. (2020b). Grundeinkommen: Finanzierungskonzepte und Modellversuche. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/316925/finanzierungskonzepte-und-modellversuche>.
- Rinke, K. & Wüste, A. (2018). Ein (bedingungsloses) Grundeinkommen für Deutschland? Zur Anwendung des Kontroversitätsprinzips in der sozialwissenschaftlichen Bildung. In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 237–255). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rinke, K. & Wüste, A. (2019). Die neue Unübersichtlichkeit. Der Diskurs über ein (bedingungsloses) Grundeinkommen. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2019(2), S. 45–50.
- Rinke, K. & Wüste, A. (2020). Ein (bedingungsloses) Grundeinkommen für Deutschland? Kontroversität in einer Rollensimulation inszeniert. *Politisches Lernen*, 2020(1–2), S. 52–59.
- Sander, W. & Pohl, K. (Hrsg.) (2022). *Handbuch politische Bildung*, 5. Auflage, Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Schneider, H. (1996). Gemeinsinn, Bürgergesellschaft und Schule. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 199–226). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Straubhaar, T. (2018). Was ist ein Grundeinkommen und wie funktioniert es? In C. Butterwegge & K. Rinke (Hrsg.), *Grundeinkommen kontrovers. Plädoyers für und gegen ein neues Sozialmodell* (S. 10–31). Weinheim/Basel: Beltz.

- Ver.di Bundesvorstand (2018). *Grundeinkommen – Utopie*. Wirtschaftspolitik aktuell 01/Januar 2018. https://wipo.verdi.de/++file++5a575c9c086c2605ec7ef261/download/18_01%20Grundeinkommen-Utopie.pdf.
- ver.di-Ortsverein Magdeburg (2018). *Antrag zum bedingungslosen Grundeinkommen vom 08.10.2018*. https://www.verdi-magdeburg.de/images/dokumente/2018_antrag_grundeinkommen_bezkonf.pdf.
- Verein zur Förderung des bedingungslosen Grundeinkommens e. V. (2020). *Grundeinkommen. Die Idee*. <https://www.grundeinkommen.de/grundeinkommen/idee>.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? – Nachlese zu einem Expertengespräch. Textdokumentation aus dem Jahr 1977. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.) (2016), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 19–27). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, G. (1996). „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107–127). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Werner, G. W. & Lauer, E. (2018). *Einkommen für alle. Bedingungsloses Grundeinkommen – die Zeit ist reif*, Überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuausgabe. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Widmaier, B. (2016). Eine Marke für alle. Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 96–111). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Widmaier, B. & Zorn, P. (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Autoren

Dr. Kuno Rinke ist Studiendirektor i. R. und Sozialwissenschaftler. Er ist Schulbuchautor, Mitherausgeber der „Trappentexte“ zur ökonomischen Bildung im Wochenschau Verlag und verantwortlich für die Zeitschrift „Politisches Lernen“ im Barbara Budrich Verlag.

Andreas Wüste ist Fachleiter für die Fächer Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Wirtschaft-Politik und Gesellschaftslehre am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Bonn und Lehrbeauftragter an der Georg-August-Universität Göttingen für Didaktik der Politik. Im Friedrich Verlag ist er Mitherausgeber der Fachzeitschrift *Unterricht Wirtschaft + Politik*.

Ökonomisches Denken spielerisch lernen

MARCO REHM

Zusammenfassung

Im folgenden Artikel steht die Frage im Mittelpunkt, inwiefern sich Spiele dafür eignen, ökonomisches Denken zu fördern. Zu diesem Zweck werden der Gegenstand „Spiele“ sowie das Konstrukt „ökonomisches Denken“ definiert. Basierend auf diesen Überlegungen werden theoretische und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Spielen auf ökonomisches Denken präsentiert und kritisch reflektiert. Generell zeigt sich, dass – wie bei allen Methoden – der Lernerfolg von der konkreten Verwendung abhängt. Der Einbau von Reflexionsphasen in Spielen, das Spielen in Gruppen und die wahrgenommene Realitätsnähe des Spiels werden als außerordentlich lernförderlich identifiziert. Die identifizierten Lernerfolge beziehen sich aber zumeist nur auf die kognitive Lerndimension, während andere Dimensionen noch zu selten berücksichtigt werden.

Schlagnote: Spiele, Planspiele, Kompetenzen, ökonomisches Denken

Abstract

We address the question why games are particularly suited for promoting economic thinking. For this purpose, “games” and “economic thinking” are defined. Based on these considerations, theoretical and empirical findings on the effectiveness of games on economic thinking are presented and critically reflected. In general, it is shown that – as with all methods – learning outcomes depend on the concrete use of a method. The incorporation of reflection phases, playing in groups, and the perceived realism of the game could generally be identified as extraordinarily conducive to learning. However, the identified learning successes mostly refer only to the cognitive learning dimension, while dimensions beyond are still too rarely considered.

Keywords: games, simulation games, competencies, economic thinking

1 Einleitung

Spiele und spielerisches Lernen sind in der Didaktik im Allgemeinen und der Wirtschaftsdidaktik im Speziellen in den Fokus gerückt. Dies geschah zunächst mit der Wendung hin zu einem handlungsorientierten Unterricht ab den 1990er-Jahren (May, 2010) und anknüpfend an diesen zum kompetenzorientierten Unterricht ab den frühen 2000er-Jahren (Reusser, 2014). Mit Spielen war und ist die Hoffnung verknüpft,

die fachliche und soziale Komplexität von realen Entscheidungssituationen und darin stattfindenden Handlungen für den Unterricht nutzbar zu machen. Zugleich wurde der Handlung des Spielens durch den ganzheitlichen Zugang eine höhere Lernwirksamkeit zugeschrieben.

Wenn man sich der Frage nähert, ob und wie man spielerisch ökonomisches Denken fördern kann, dann bietet es sich an, zunächst die Elemente getrennt zu bearbeiten und sich von folgenden Fragen leiten zu lassen:

- Was sind Spiele und welche Spiele sind für den Wirtschaftsunterricht relevant? (vgl. Abschnitt 2)
- Was ist ökonomisches Denken und was ist der Zusammenhang zwischen Spielen und ökonomischem Denken? (vgl. Abschnitt 3)
- Warum bietet es sich an, gerade mit Spielen ökonomisches Denken zu fördern? (vgl. Abschnitt 4).

2 Spiele – eine Annäherung

Zur Einordnung in die Wirtschaftsdidaktik sei an dieser Stelle bereits gesagt, dass man zwischen spielerischem Lernen und Lernen durch Spiele unterscheiden muss. Ersteres betont spielerische Handlungselemente im Lernprozess, letzteres befasst sich mit dem Lernen mit und durch Spiele (als Gegenstand *und* Methode). Lernen durch Spiele kann daher Teil von spielerischem Lernen sein, zu dem auch weitere Methoden zählen. Wir befassen uns in diesem Aufsatz mit spielerischem Lernen und konzentrieren uns dabei auf die Diskussion des Einsatzes von Wirtschaftsplanspielen in der ökonomischen Bildung als konkretes Beispiel für Lernen durch Spiele.

2.1 Spiele

Wenn man sich mit Spielen in der ökonomischen Bildung befasst, muss man sich zunächst darüber im Klaren sein, was mit Spielen als Gegenstand und dem Spielen als Tätigkeit gemeint ist. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Spielen und dem Spiel als Handlung in der Neuzeit lässt sich in Erziehungswissenschaft und Psychologie bis an den Anfang des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen. Die Psychologie sah das Spielen im Spiel als „Vorübung“ der Kinder für das Leben in der Erwachsenenwelt an (Scheuerle, 1997), während Freud es unter der Perspektive der Verarbeitung von Triebanstauungen, Ängsten und Konflikten interpretierte (Freud, 1924). Die ersten wissenschaftlichen Definitionen stammen von Huizinga und Callois aus der Mitte des 20. Jahrhunderts. Huizinga beschäftigt sich dabei vor allem mit dem Spielen als Tätigkeit und definierte Spiele folglich als

„freie Handlung [...], die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit dem kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer [...] bestimmten Zeit und eines [...] bestimmten Rahmens vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft“ (Huizinga, 1956, S. 20).

Für Huizinga als Anthropologen stellt sich nicht die Frage nach der Funktion von Spielen für Kinder und Jugendliche, sondern für ihn ist Spielen eine menschliche Grundkonstante. Für ihn „entfaltet sich [die Kultur] im Spiel und als Spiel“ (ebd., S. 167). Spiele sind immer Handlungen „als ob“. Während er das vereinnahmende Moment von Spielen betont, billigt er ihnen keinerlei praktischen Nutzen über das Spielen an sich zu. Das Gegenteil des Spieles ist bei Huizinga der Ernst des täglichen Lebens, was nicht bedeutet, dass Spiele nicht in vollkommenem, „heiligem Ernst“ gespielt werden können.



Dieser Grundgedanke findet sich beispielsweise literarisch bereits in Mark Twains Tom Sawyer wieder, der seine Nachbarn dazu bringt, den Zaun seiner Tante zu streichen, indem er daraus ein Spiel macht und die Tätigkeit dadurch erstrebenswert erscheinen lässt (heute würde man dies wahrscheinlich *Gamification* nennen). Twain lässt Tom Sawyer erkennen, dass „Work consists of whatever a body is OBLIGED to do, and that Play consists of whatever a body is not obliged to do“ (Twain, 1884, Hervorhebung im Original).

Dies wirft die Frage auf, inwieweit die Spielerinnen und Spieler zwischen der realen Lebenswelt und der Spielwelt unterscheiden können, wenn die Spielhandlung eine „stellvertretende Verwirklichung“ der äußeren Welt ist. Huizinga beantwortet dies zwiespältig: „In seinem Zaubertanz“, so Huizinga, „ist‘ der Wilde ein Känguru“ (Huizinga, 1956, S. 32), da er keine Unterscheidung machen könne zwischen Spiel und Realität. Obwohl gleichzeitig alle Beteiligten wüssten, dass sich unter der Tiermaske ein Mensch befindet, reagieren sie spontan, „als ob“ es ein Tier wäre. Daher ist nach Huizinga kein Gegensatz zwischen Spiel und Realität zulässig – das Spiel ist Teil der Realität, steht aber abseits des Alltagslebens. Dieses Abseitige bezeichnet Huizinga als den viel zitierten *magic circle*, in dem das Spiel abläuft (Huizinga, 1956, S. 10). Nach Huizinga haben alle Handlungen und Spielergebnisse innerhalb eines Spieles einen eigenen Stellenwert, einen eigenen Sinn, verlieren diesen aber, wenn der raumzeitliche Rahmen des Spiels verlassen wird. Für den Erwerb von Wissen oder Können innerhalb eines Spiels ist nach Huizingas Ansatz also kein Platz. Dementsprechend ist ein „Spiel“, das in einem Bildungskontext zu Bildungszwecken eingesetzt wird, nach Huizinga kein Spiel.

In der Nachfolge von Huizinga ist Roger Caillois der Erste, der Spiele auch als Gegenstand (statt als Handlung) wissenschaftlich zu fassen versucht. Auch Caillois sieht in den Spielen wie Huizinga keinen direkten Nutzen, der über einen möglicherweise eintretenden Gewinn bei Glücksspielen hinausgeht; Spielen sei „eine unproduktive Betätigung“ (Caillois, 1958, S. 16). Ein immaterieller Nutzen oder ein Lernprozess – noch nicht einmal zum Beherrschen des Spiels – kommt auch bei Caillois nicht vor. Caillois erweitert in Abgrenzung zu Huizinga Spiele auf solche, die keine klar ausformulierten Regeln haben; keine außer der Übereinkunft, dass alles Spielen irreal und nur Mimik ist (z. B. wenn eine Spielerin bzw. ein Spieler eine Rolle nachspielt – „Hund“ oder „Detektiv“). Caillois’ Verdienst ist die Einteilung der Spiele in verschiedene Kategorien, nach denen man ein Spiel über die Definition von Huizinga hinaus weiter charakterisieren kann. Zur Verortung von Spielen verwendet er vier Kategorien: *competition*, *chance*, *simulation* und *vertigo* (ebd., S. 21 ff.). Innerhalb dieser

Kategorien spannt er die Pole *paidia* und *ludus* auf: Mit *paidia* bezeichnet er unkontrollierte Spiele, die sich durch Improvisation und Fantasie kennzeichnen. Am anderen Ende des Spektrums findet sich das *ludus*-Prinzip: hochgradig regelgebundene Spiele (ebd.) Die heutige englischsprachige Literatur hat dies unter den Bezeichnungen *play* (für regellose) und *game* (für regelgeleitete Spiele) aufgegriffen.

Tabelle 1: Einteilung von Spielen nach Caillois (1958)

	Agon (Wettkampf, competition)	Alea (chance)	Mimicry (simulation, Verkleidung)	Ilinx (vertigo, Rausch)
 paidia Lärm Bewegung unbändiges Gelächter Drachen Grillenspiel Patienzen Kreuzwort- rätsel  ludus	Nicht geregelter Wettkampf, Kampf usw. Athletik Boxen, Billard, Fechten, Dame- spiel, Fußball, Schach Sportwettkämpfe im Allgemeinen	Auszahlspiele „Zahl oder Adler“ Wette Roulette Einfache Lotterie Zusammen- gesetzte Lotterie Lotterie auf Buchung	Kindliche Nachahmung Illusionsspiele Puppe, Rüstung, Maske Travestie Theater Schauskünste im Allgemeinen	Kindliche Drehspiele Zirkus Schaukel Walzer „volador“ Jahrmärkte- attraktionen Ski Alpinismus Kunstsprünge

2.2 Spiele im Wirtschaftsunterricht

Wenn wir Spiele im Wirtschaftsunterricht untersuchen, so müssen wir an dieser Stelle konstatieren, dass wir es nach den obigen Definitionen nicht mit einem Spiel im engeren Sinn zu tun haben, da Spiele im Unterricht nur Mittel zum Zweck des Erwerbs von Wissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen sind – sie sollen also einen Nutzen über das Spielen hinaus besitzen. Nichtsdestotrotz können wir von spielerischen Elementen – Als-ob-Handlungen – im Unterricht sprechen, die zum Lernen genutzt werden.

Im Wirtschaftsunterricht begegnen uns zahlreiche Methoden, die spielerische Elemente aufweisen. So stellt etwa Weyland (2016) in seinem Überblick Rollenspiele, Fallstudien, Experimente und Planspiele als typische spielerische Simulationsmethoden des Ökonomieunterrichts dar und grenzt diese anhand spezifischer Merkmale voneinander ab. Drei dieser vier „klassischen“ Simulationsmethoden – Rollenspiele, Experimente und Planspiele – enthalten umfassende spielerische Elemente, weshalb diese Methoden als „spielerische Lernformen“ bezeichnet werden (May, 2010). *Rollenspiele* sind in der Systematik nach Caillois auf der Kategorie *mimicry* anzusiedeln und dort wiederum etwa in der Mitte des Kontinuums zwischen *paidia* und *ludus*. Das *Experiment* stammt aus den Naturwissenschaften und wurde spätestens seit den

1970er-Jahren für die Ökonomik sowie die ökonomische Lehre nutzbar gemacht. Prinzipiell steht bei Experimenten der Test einer Hypothese im Mittelpunkt, mit der man die Wirkung einer oder mehrerer unabhängiger Variablen auf eine abhängige Variable überprüfen will. Auch wenn die Verwendung im Unterricht nicht zwingend hypothesenprüfend ist, sondern auch explorativ-spielerisch erfolgen kann, so ist der experimentell untersuchte Ausschnitt der Realität doch sehr viel eingeschränkter als der eines Planspiels, wie auch Weyland betont (ebd.). Hier liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen Planspiel und Experiment; zwischen den beiden Methoden sind die Grenzen dennoch mitunter fließend (zu Experimenten siehe auch die entsprechenden Beiträge von Allbauer-Jürgensen sowie Weyland, Pallast und Tiberius in diesem Band). Im Folgenden soll die komplexeste spielerische Lernform – das *Planspiel* – näher beleuchtet werden. Die oben genannte Definition nach Huizinga und die Eingrenzung nach Caillois helfen uns, um Planspiele im Bildungsbereich zu verstehen. Vor allem die Ökonomik als Ankerwissenschaft zeichnet sich durch einen hohen Grad an Regelmäßigkeit in Form von formalen Modellen aus. Daher bieten sich diese ökonomischen Modelle geradezu an, in Form von Planspielen in den Unterricht geholt zu werden.

Ochs definiert Planspiele als „Modelle der Wirklichkeit, welche Teilnehmer in definierten Rollen und in vorgegebenen Handlungsräumen provozieren, eine fiktive Ausgangslage zielgerichtet zu verändern“ (Ochs, 2002, S. 2). Wir beleuchten die Bestandteile der Definition nach Ochs etwas genauer: Was ist in diesem Zusammenhang unter Modellen, Rollen, Handlungsräumen, Ausgangslagen und Zielen zu verstehen?

- **Modelle** sind Ochs zufolge „Nachbildungen von Teilbereichen der Realität; sie müssen reduzieren, ohne dass die Realität in ihnen unerkennbar wird. [...] Die Modellierung besteht nicht nur in der Reduktion von Realität, sondern auch in der Formulierung von Reaktionshypothesen“ (ebd., S. 2). Die Reduktion kann daher auch im Sinne der didaktischen Reduktion verstanden werden: als quantitative und qualitative didaktische Reduktion (Grüner, 1976).
- Die Modelle eröffnen **Handlungsräume**, die Planspiele für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zur Verfügung stellen. Sie sind nach außen durch die Anlage des Modells begrenzt (so ist es in den meisten betriebswirtschaftlichen Planspielen nicht möglich, ein Konkurrenzunternehmen zu kaufen, in der Realität ist dies aber natürlich sehr wohl möglich), nach innen jedoch offen (so ist in besagten BWL-Planspielen die Preisfestsetzung so offen, dass es sehr viele Möglichkeiten gibt, nicht sinnvolle Entscheidungen zu treffen). Der Spieler bzw. die Spielerin ist hier auf den *magic circle* begrenzt. Diese durch Regeln definierte Begrenztheit nicht anzuerkennen, würde bedeuten, das Spiel als Ganzes zu negieren (Huizinga, 1956).
- In dieser durch Regeln definierten Spielwelt gibt es im Planspiel **Rollen**, die ergebnisbezogen angelegt sind. Sie bieten typisierte Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten für die Spielerinnen und Spieler. Die Rollen sind häufig verknüpft mit rollenspezifischen, also an die Realwelt angelehnte **Zielen** – teilweise

können diese aber auch von der Didaktik modifiziert werden. So haben in betriebswirtschaftlichen Planspielen die Spieler und Spielerinnen in der Rolle als Geschäftsführer und Geschäftsführerinnen häufig das Ziel, den Gewinn des Unternehmens zu maximieren. Dieses Ziel kann aber durch Nebenziele ergänzt werden (beispielsweise: Qualitätsführer im Markt werden) oder von der Planspielleiterin bzw. dem Planspielleiter für eine Gruppe durch die Vorgabe ersetzt werden, den Verlust so weit wie möglich abzubauen, falls ein solcher vorher durch eine nicht sinnvolle Entscheidung der Planspielgruppe angefallen ist.

- Die **Ausgangslage** bei Ochs umfasst die Ausgangslage des gesamten Planspiels und die der einzelnen Runden. Diese jeweiligen Ausgangslagen vermitteln den Teilnehmern und Teilnehmerinnen eine bestimmte Problemhaftigkeit, da bestimmte Entscheidungen noch nicht getroffen sind, diese Entscheidungen aber innerhalb des Modells und innerhalb der Rolle eines Planspielteilnehmers oder einer Planspielteilnehmerin getroffen werden können. Somit ist die Ausgangslage gleichzeitig von einem hohen Maß an Veränderbarkeit geprägt. (Eine ähnliche, weniger detaillierte Charakterisierung von Planspielen findet sich auch bei May, 2010.)

An dieser Stelle wird deutlich, dass Planspiele Elemente enthalten, die konstitutiv für Spiele im Sinne von Huizinga und Caillois sind, auch wenn das Element der Freiwilligkeit der Teilnahme und die Zweckfreiheit für die Tätigkeit des Spielens im Unterrichtskontext nicht gelten. Somit kann für den Unterricht höchstens von spielerischem Lernen die Rede sein, nicht aber von „Spielen“ im Unterricht.

2.3 Ablauf spielerischen Lernens

Wie oben deutlich wurde, ist beim spielerischen Lernen entscheidend, wie Wissen und Können, die innerhalb des *magic circles* des Spiels erworben wurden, in die Lebenswelt transferiert werden können. Dafür hat die Spieldidaktik ein allgemeines Ablaufmodell entwickelt, das auch in der Wirtschaftsdidaktik Anklang gefunden hat. Es erweitert die Spielhandlung um eine Reflexionsphase, in der das Spielhandeln und die Spielergebnisse aufgegriffen werden. Zwar ist es hochgradig vom Spiel abhängig, was in dieser in der englischen Literatur „Debriefing“ genannten Phase konkret stattfinden soll. Auf einer allgemeinen Ebene allerdings kann man festhalten, dass dort drei Gegenstände thematisiert werden sollen: 1. Planspielverlauf und -ergebnis, 2. Erklärungsmuster der (ökonomischen) Theorie und 3. Abweichung von Modell und Realität (Ochs, 2002; siehe auch Kriz & Nöbauer, 2015). Der *magic circle* des Spiels soll durch die Reflexion bewusst durchbrochen werden; dies geschieht typischerweise auch durch Aufbrechen der Rollen, die in Spielen eingenommen werden (s. u.). Die Verwendung des Planspiels sollte sich nicht darauf beschränken, die Planspielwelt und damit die dahinterstehende Theorie als der Realität entsprechend zu vermitteln. Denn andererseits bestünde die Gefahr, dass eine Indoktrination der Schülerinnen und Schüler erfolgt, indem sie das dem Planspiel inhärente ökonomische Modell als generell gültig (statt nur für einen Teilbereich der Realität und nur unter bestimmten

Annahmen vertretbar) ansehen oder sogar die im Modell über menschliches Verhalten gemachten Annahmen als normative Verhaltensempfehlungen missverstehen. Die konkrete Verwendung des Spiels in Form der Rahmung und Sinngebung durch die Lehrkraft und vor allem die Aufgaben, mittels derer die Schülerinnen und Schüler mit dem Material (bei Planspielen: der problemhaften Situation, die sich im Planspiel ergibt und die die Schülerinnen und Schüler zu problemlösenden Handlungen herausfordert) arbeiten, entscheiden über die Lernwirksamkeit des Unterrichts und darüber, ob die Schülerinnen und Schüler ein antizipiertes Unterrichtsziel erreichen oder nicht.

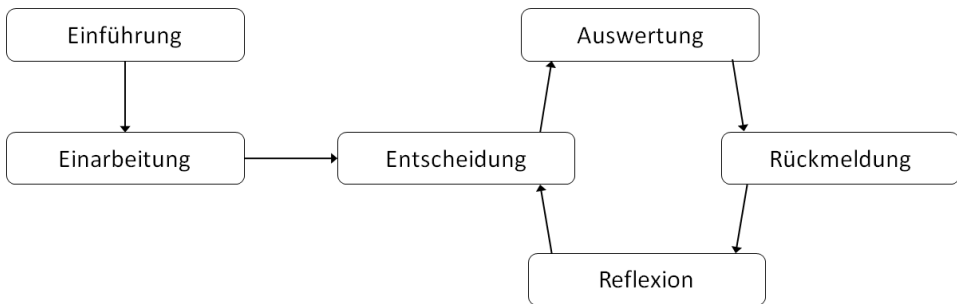


Abbildung 1: Ablauf von Planspielen nach Ochs (2002)

Das hier skizzierte Ablaufmodell impliziert einen anderen Ablauf als denjenigen, der bei kommerziellen Computerspielen üblich ist: Letztere leben davon, die Spieler und Spielerinnen durch die ihnen gestellte Spielsituation und die sich daraus ergebenden Anforderungen möglichst wenig zu langweilen und wenig zu überfordern, um so ein Flow-Erleben (Csikszentmihalyi, 2000) und damit eine möglichst angenehme und andauernde Nutzung des Spiels zu gewährleisten. Dies verhindert aber, dass der Spieler oder die Spielerin den *magic circle* des Spiels verlässt, um *über das Spiel* nachzudenken, statt nur *im Spiel* zu denken, und damit beispielsweise die oben angerissenen drei Denkopoperationen durchzuführen. Ein weiterer Grund ist die häufig gewollte Interdependenz der Rollen in einer Unterrichtssimulation. Da aber Lerngruppen immer heterogen sind, werden einzelne Gruppen oder Lernende unterschiedlich schnell arbeiten und zu Entscheidungen gelangen. Will man den einzelnen Lernenden oder Gruppen genügend Zeit für eine durchdachte Entscheidung lassen, so ist man häufig gezwungen, Simulationsspiele in Runden anzulegen, innerhalb derer die Dauer der tatsächlichen Entscheidung im Unterricht flexibel gestaltet werden kann.

3 Ökonomisches Denken und Lernen

Lernen wird heute häufig als der Aufbau von Kompetenzen verstanden (Reusser, 2014). Hintergrund dessen ist die kompetenzorientierte Wende in der (Fach-)Didaktik, die nicht mehr über die „Behandlung“ von Inhalten das Unterrichtssoll definiert, sondern

den Output in Form von fachlich definierten Kompetenzzielen, die sich aus einer Inhalts- und einer Prozesskomponente zusammensetzen (KMK, 2008). Allen in der Bildungsforschung diskutierten Definitionen von Kompetenz ist gemein, dass die Performanz in Form von domänenspezifischer Problemlösefähigkeit in den Mittelpunkt gestellt wird (Weinert, 2011). Generell kann Lernen innerhalb der kognitiven Dimension auf mehreren Stufen stattfinden (Bloom et al., 1956). In der schulischen Didaktik ist dies auf drei Stufen reduziert, die als Anforderungsbereiche bezeichnet werden: Anforderungsbereich I umfasst die Wiedergabe von Bekanntem, Anforderungsbereich II bezeichnet die Anwendung von Bekanntem auf neue Kontexte und Anforderungsbereich III bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Problemlösungen sowie Beurteilungs- und Entwurfsleistungen erbringen. Lernziele können nach Bloom, Krathwohl und anderen zudem auch auf der emotional-affektiven Ebene (Krathwohl et al., 1964) und der psychomotorischen Ebene (Dave, 1970) stattfinden, wobei letztere im Wirtschaftsunterricht irrelevant erscheint. In den Bildungsstandards der Fächer steht in der Regel die kognitive Komponente unter besonderer Berücksichtigung der oben skizzierten Anforderungsbereiche im Mittelpunkt. Eine Operationalisierung von Kompetenzerwartungen findet über die Formulierung von Lernzielen für Unterrichtsvorhaben und einzelne Stunden durch die Lehrkraft statt. Sind diese Kompetenzen für eine Lehrperson in Form eines Lernprodukts oder einer Äußerung einer Schülerin bzw. eines Schülers wahrnehmbar erreicht, wird davon ausgegangen, dass bei einem Schüler oder einer Schülerin Lernen im Sinne von Kompetenzerwerb stattgefunden hat, wenn diese Person vorher über diese Kompetenz augenscheinlich noch nicht verfügt hat.

Bei der Frage, was ökonomisches Denken aus kompetenzorientierter Perspektive sein könnte, stützen wir uns im Folgenden auf die Standards der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) und deren Erweiterung. Eine eigene Herleitung dessen, was ökonomisches Denken auszeichnet, würde hier wohl den Rahmen sprengen; wir verweisen dazu auf die ersten beiden Beiträge in diesem Sammelband. Die DeGÖB hat Bildungsstandards für unterschiedliche Abschlüsse vorgelegt, die sich in ihrer Struktur gleichen (DeGÖB, 2004; 2006; 2009). Innerhalb von fünf Kompetenzbereichen werden für die jeweiligen Abschlüsse Standards auf unterschiedlichem Niveau spezifiziert. Da diese Bereiche über Operatoren einer Prozessdimension zugeordnet werden, verbinden sie auf einer eher allgemeinen fachlichen Ebene Inhalte mit Denk- bzw. Handlungsoperationen. Die fünf DeGÖB-Kompetenzbereiche tragen folgende Überschrift: 1. Handlungssituationen ökonomisch analysieren, 2. Ökonomische Systemzusammenhänge erklären, 3. Entscheidungen ökonomisch begründen, 4. Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten, 5. Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen. Innerhalb dieser Bereiche wird dargestellt, welche Kompetenzerwartungen die Schülerinnen und Schüler erreichen sollen, beispielsweise im Bereich „Ökonomische Systemzusammenhänge erklären“: Die Schülerinnen und Schüler können am Ende des Mittleren Schulabschlusses „Einnahmen und Ausgaben von Haushalten, Unternehmen und Staat sowie ihre Wechselwirkungen im Wirtschaftskreislauf erläutern“ (DeGÖB, 2004, S. 8).

Kompetenzerwartungen im engeren Sinne stellen diese Standards jedoch nicht dar, da sie in Bezug auf den konkreten Lerngegenstand recht allgemein gehalten sind und somit für den Unterricht nur eine grobe Orientierung bieten. Diese Bildungsstandards stellen einen ersten umfassenden Versuch da, das zu operationalisieren, was Schülerinnen und Schüler bei Erreichen verschiedener Abschlüsse im Bereich der ökonomischen (Denk-)Handlungen beherrschen sollen. Eine Erweiterung haben diese Standards durch das Gutachten von Retzmann et al. (2010) erfahren, indem der Bezug zur Allgemeinbildung durch einen Rekurs auf „verantwortliches Handeln gegenüber sich selbst, den anderen und der Sache“ hergestellt wird (Seeber, 2012, S. 64). Die Kompetenzdiskussion in anderen Fächern wird mit der Unterteilung in prozessuale Kompetenzbereiche (Entscheidung und Rationalität, Beziehung und Interaktion sowie Ordnung und System) und mit Rollen zusammenhängende Inhalte aufgegriffen (ebd., S. 65). Das Resultat ist ein Raster für Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen, das beschreibt, was das Kompetenzziel der ökonomischen Bildung in den jeweiligen Bereichen sein soll, und mit dem sich für konkrete Inhalte konkrete Kompetenzerwartungen herleiten lassen.

Tabelle 2: Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen nach Seeber (2012).

Kompetenzbereiche	Teilkompetenzen
A Entscheidung und Rationalität	A1 Situationen analysieren A2 Handlungsalternativen bewerten A3 Handlungsmöglichkeiten gestalten
B Beziehung und Interaktion	B1 Interessenkonstellationen analysieren B2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten B3 Beziehungsgefüge analysieren
C Ordnung und System	C1 Märkte analysieren C2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren C3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten

Seeber et al. konzedieren selbst, dass die von ihnen entwickelten Standards noch anhand von Inhalten konkretisiert werden müssten, und demonstrieren dies am Beispiel des Verbraucherverhaltens (ebd.). Daher sind diese Standards hinsichtlich dessen, was wir an ökonomischem Denken in verschiedenen Planspielen erwarten sollten, nur auf der weniger konkreten Ebene der Teilkompetenzen nützlich. Im Weiteren soll daher gezeigt werden, wie Planspiele im Wirtschaftsunterricht dazu beitragen können, ökonomisches Denken im Sinne der Standards der DeGÖB und nach Seeber et al. zu ermöglichen. Um den Rahmen nicht zu sprengen, gehen wir hier nicht von einzelnen Planspielen und einzelnen Kompetenzerwartungen aus, sondern zeigen theoretische Erklärungen und empirische Befunde über das Lernen mit Wirtschaftsplanspielen auf.

4 Ökonomisches Denken fördern mit Planspielen

4.1 Lerntheoretische Perspektive

Warum sich gerade mit Planspielen ökonomisches Denken fördern lässt, wird in der Theorie mit zwei Eigenschaften erklärt, die Planspielen typischerweise, aber nicht notwendigerweise inhärent sind. Der erste Faktor ist dabei planspielspezifisch, der zweite lässt sich auf verschiedene Methoden anwenden, die die unten genannten Verwendungsmerkmale im Unterricht aufweisen.

Erstens: Wie oben dargestellt, finden Planspiele zu Bildungszwecken, und damit auch Wirtschaftsplanspiele, typischerweise über mehrere Runden statt. Der Ablauf in Runden ermöglicht es den Planspielteilnehmerinnen und -teilnehmern, gründliche Entscheidungen ohne den Zeitdruck der Entscheidungsfindung in real-time-Spielen zu treffen. Zudem pausiert nach der Auswertung und vor dem Beginn einer neuen Spielrunde das Spielgeschehen. Typischerweise wird diese Pause genutzt, um das Spielgeschehen zu reflektieren (Moreno-Ger et al., 2008). Dahinter verbirgt sich auf der etwas konkreteren Ebene der Kompetenzerwartungen wie oben dargestellt in etwa: 1. Das Spielgeschehen und das Spielergebnis beschreiben und Handlungsalternativen erläutern, 2. das Spielgeschehen und das Spielergebnis anhand der (ökonomischen) Theorie erklären und 3. beurteilen, inwieweit das tatsächliche Spielgeschehen und die Realität vom theoretischen Modell und der theoretischen Erklärung des Spielgeschehens abweichen (Ochs, 2002; May, 2010). Zu diesem Punkt existiert kaum empirische Forschung, ist es doch forschungsethisch zweifelhaft, Schüler/innen- oder einer Studierendengruppe ein Treatment (hier also die Reflexionsphasen) vorzuenthalten, von dem man ausgeht, dass es eine hohe Lernwirksamkeit besitzt.

Zweitens: Das Lernen in Planspielen wird durch das Spielen in Gruppen begünstigt. Dies wird in der Umgangssprache der Lehrkräfte häufig als „Gruppenarbeit“ bezeichnet. Befinden sich die Schülerinnen und Schüler allerdings in einer „koordinierte[n], ko-konstruktive[n] Aktivität [...], um eine gemeinsame Lösung eines Problems oder ein gemeinsam geteiltes Verständnis einer Situation zu entwickeln“ (Pauli & Reusser, 2010, S. 421), spricht man von kooperativem Lernen. Kooperatives Lernen stellt also eine Unterform der „Gruppenarbeit“ dar. Lerntheoretisch werden die Vorteile u. a. mit der Theorie der kognitiven Dissonanz erklärt, die dazu führt, dass kognitive Schemata umstrukturiert werden (Piaget, 1985). Aus Sicht der Entwicklungspsychologie betonte Wygotski in seiner soziokulturellen Theorie der Entwicklung und des Lernens, dass Lernen in der Zone der proximalen Entwicklung stattfinde, also wenn sich Schülerinnen und Schüler inkrementell weiterentwickeln. Dies geschieht nach Wygotski vor allem bei der Konfrontation mit etwas kompetenteren Anderen, was dazu führt, dass bisher nur mithilfe (von kompetenteren Anderen) ausführbare Operationen nun selbstständig ausgeführt werden können (Wygotski, 1978). Bei Planspielen stellt – wie oben gezeigt – die Ausgangslage des Planspiels ein fachspezifisches Problem dar. Typischerweise werden Planspiele so verwendet, dass die Bearbeitung dieses Problems in Gruppen stattfindet. Die kooperative Lernform sorgt also nicht per se dafür, dass spezifisch

ökonomisches Denken gefördert wird, sondern dass Lernen erfolgreicher als bei der Bearbeitung des Problems in Einzelarbeit stattfindet.

Johnson et al. führen das Argument der Lernwirksamkeit von kooperativem Lernen weiter aus, indem sie ergründen, über welche Merkmale das kooperative Lernen verfügen muss, damit es lernwirksam ist (vgl. Johnson et al., 1991). Diese Merkmale können je nach didaktischem Setting bei Planspielen mehr oder weniger erfüllt sein und sollen hier kurz skizziert werden:

- *Positive Interdependenz und individuelle Verantwortlichkeit:* Die Gruppenmitglieder sind untereinander abhängig. Für den Erfolg der Gruppe ist es erforderlich, dass sich alle Gruppenmitglieder einbringen. Die individuelle Verantwortlichkeit basiert auf der positiven Interdependenz und besagt, dass alle Gruppenmitglieder sich einbringen müssen; niemand kann es sich also leisten, sich „zurückzulehnen“ und den restlichen Gruppenmitgliedern die Arbeit zu überlassen. Wenn die Gruppenmitglieder hinsichtlich ihres Könnens nicht zu weit voneinander entfernt sind, kann soziales Lernen nach Wygotsky (1978) stattfinden. Zudem können die Beleuchtung und Diskussion von Problemen innerhalb des Planspiels aus unterschiedlichen Perspektiven kognitive Dissonanzen und damit bessere Problemlösungen und Internalisierung von Gelerntem auslösen. Dies kann in Planspielen je nach Gruppenzusammensetzung gegeben sein, denn von der Lehrkraft hängt schlussendlich ab, ob sie die Gruppen hinsichtlich qualitativ komplementärer Personenprofile zusammenstellt (Bleck & Lipowsky, 2000) oder je nach Planspiel unterschiedliche fachwissenschaftlich legitimierte Rollen innerhalb einer Gruppe zuteilt. In betriebswirtschaftlichen Planspielen beispielsweise können die Rollen innerhalb einer Gruppe in Zuständigkeit für Beschaffung, Absatz, Produktion, Controlling differenziert werden. In volkswirtschaftlichen Planspielen, bei denen meist die Aufgaben der Regierung und der Zentralbank simuliert werden, kann hinsichtlich der Rollen Finanzminister:in, Wirtschaftsminister:in, Umweltminister:in und Zentralbankpräsident:in differenziert werden, die jeweils mit unterschiedlichen Interessen und Ressourcen an der problemlösenden Entscheidungsfindung beteiligt sind (Bleck & Lipowsky, 2000).
- *Face-to-face-Interaktion, soziale Kompetenzen und Reflexion:* Ein direkter Austausch über Ressourcen, Vorgehen und Lösungsalternativen ist notwendig. Dies ist bei Planspielen im Unterricht gegeben, selbst im Distanzunterricht ist dies in Form von Break-out-Sessions recht einfach realisierbar. Auch wenn soziale Kompetenzen nicht vorhanden sind, können Planspiele und andere kooperative Methoden helfen, diese Kompetenzen anzubahnen. Nach Johnson (1991) ist zudem die Interaktion und Arbeitsweise der Gruppe während und nach der Kooperationsphase zu reflektieren und ggf. zu verbessern. Dies schließt an die oben genannten Befunde zur Reflexion im Rahmen der Auswertung von Planspielen im Unterricht an. An dieser Stelle wird also deutlich, dass man aus der Perspektive des kooperativen Lernens zu ähnlichen theoretischen Befunden kommt wie die Planspieltheorie im ersten Punkt.

Man kann einwenden, dass sich trotz der Kooperation innerhalb der Gruppen die einzelnen Planspielgruppen untereinander in kompetitiver Abhängigkeit zueinander befinden: Der Sieg der einen Gruppe im Vergleich zu den anderen Gruppen bedeutet, dass diese Gruppen verlieren. Nach der Theorie der kooperativen Interaktion sei dies nicht lernförderlich (Borsch, 2019). Dies ist meines Erachtens nach aber aus drei Gründen wenig stichhaltig: Erstens sind trotz Wettbewerbs zwischen Gruppen die Merkmale kooperativen Lernens *innerhalb* der Gruppen weitgehend gegeben. Zweitens ist durchaus plausibel, dass die Wettbewerbssituation zwischen den Gruppen für eine zusätzliche Motivation sorgt. Dafür sprechen die gleichzeitige Aktivierung des Anschluss- und des Machtmotivs (Rheinberg & Vollmeyer, 2018) durch den Wettbewerb zwischen Gruppen sowie die damit verbundenen empirischen Ergebnisse (Nebel et al., 2016). Drittens setzt die Formulierung „Gewinner und Verlierer“ voraus, dass sich der Erfolg aller Gruppen innerhalb eines Planspiels an einer einheitlichen Metrik messen lassen kann. Dies ist aber aus zweierlei Gründen nicht unbedingt der Fall: 1. Gruppenintern und/oder durch die Lehrkraft im Unterricht können für einzelne Gruppen unterschiedliche Ziele festgelegt werden, beispielsweise das Tilgen eines Verlustvortrags innerhalb eines bestimmten Zeitraums für eine Planspielgruppe in einem betriebswirtschaftlichen Planspiel, während andere Gruppen versuchen, ihren Gewinn in diesem Zeitraum zu maximieren, und 2. existieren gerade im volkswirtschaftlichen Bereich Planspiele, bei denen die Ausgangslagen der Gruppen so unterschiedlich sind, dass etwa die Verbesserung hinsichtlich einer oder gar mehrerer Metriken als Maß der Leistung sinnvoller ist als die absolute Ausprägung einer einzigen Metrik.

4.2 Empirische Befunde

Wie oben erwähnt, bezieht sich der Großteil der empirischen Studien zur Lernwirksamkeit von Planspielen auf einen Zuwachs in der kognitiven Dimension unter besonderer Berücksichtigung des Faktenwissens. Dies rührt daher, dass der Großteil dieser Forschung aus dem Bereich US-amerikanischer Business Schools stammt, bei denen im Vergleich zur allgemeinbildenden Schule der kognitiven Dimension eine höhere Bedeutung zukommt. In jüngster Zeit sind allerdings einige Studien hinzugekommen, die beispielsweise den Einfluss von Wirtschaftsplanspielen auf psychologische Dispositionen wie Motivation untersuchen. Zudem liegt mit der neuesten Auflage der Metastudie von John Hattie von 2015 eine Analyse des Unterrichtsmerkmals *gaming/simulations* im Unterricht generell vor (Hattie, 2015). Mit einer Effektstärke von 0,35 fällt dieses Merkmal unter die weitgehend wenig lernförderlichen Merkmale von Unterricht. Auf Planspiele im Wirtschaftsunterricht muss man also etwas differenzierter blicken.

Differenzierter sind Studien aus den USA über den Planspieleinsatz in Business Schools. Dort werden Planspiele häufig als Capstone-Kurse am Ende von Bildungsgängen verwendet. Dabei steht die Anwendung von zuvor erlernten Fähigkeiten im Mittelpunkt. So wurde in zahlreichen Studien nachgewiesen, dass auf den Einsatz von Planspielen als Capstone-Kurs ein positiver Einfluss auf das Lernen zurückgeht (vgl.

die Übersichtsstudien von Faria et al., 2009; Chin et al., 2009; Gosen & Washbush, 2004; Gosen & Washbush, 2001).

Bei Pre-Post-Tests konnten Planspiele als effektiv hinsichtlich des Lernens eingestuft werden, auch wenn höhere Stufen der Bloom'schen Taxonomie verwendet wurden (Boikou, 2019). Hinsichtlich Kovariablen des Spieleinsatzes und Lernen konnten keine Interaktionen von Geschlecht, Computerkenntnissen und Computerspielpraxis gefunden werden (ebd.). Zum oben ausgeführten Arbeiten in Planspielgruppen konnte herausgefunden werden, dass Gruppenarbeit gegenüber individuellem Arbeiten im Planspiel zu einem signifikant höheren Lernertrag führt (Lin et al., 2018). Wenn man dies vertieft, dann zeigt sich, dass innerhalb einer Gruppe die *psychological safety* – also die Wahrnehmung eines Gruppenmitglieds, dass die übrigen Gruppenmitglieder ausgeschlossen gegenüber anderen Perspektiven sind – einen positiven Effekt auf das Lernen besitzt (Xu & Yang, 2010).

Der Einsatz von Planspielen ist also offensichtlich effektiv, ist er aber auch effizient? In einer der wenigen Studien, die Methoden miteinander vergleichen, fanden Farashahi und Tajeddin (2018), dass hinsichtlich der psychologischen Konstrukte der interpersonalen Fähigkeiten und Selbstaufmerksamkeit Planspiele besser abschnitten als Fallstudien und Vorlesungen. In Bezug auf Problemlösefähigkeiten schnitten Planspiele ebenso gut ab wie Fallstudien und beide wiederum besser als Vorlesungen. Einschränkend ist allerdings zu sagen, dass diese Studie auf Selbsteinschätzungen der Studierenden beruhte, was die externe Validität von psychometrischen Messungen typischerweise beeinträchtigt. In einer Längsschnittstudie konnte festgestellt werden, dass sich langfristig Wissen und Einstellungen durch Planspiele kaum ändern und die gleichen Effekte auch mit anderen Methoden erreicht werden können. Vor allem der positive Effekt auf die Motivation von Studierenden wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben (Kiss & Schmuck, 2020).

Einschränkend zu diesen empirischen Befunden lassen sich weiterhin sechs Kritikpunkte anführen, die oben teilweise bereits angerissen wurden:

- Innerhalb der Bloom'schen Taxonomie fanden Studien fast ausschließlich in Bezug auf die kognitive Dimension statt. Die affektive Dimension wurde selten untersucht, gleichwohl mit positiven Affekten eine höhere Lernwirksamkeit auch in der kognitiven Domäne verbunden ist und beispielsweise Einstellungen als kognitiv-affektives Zielkonstrukt selbst ebenfalls handlungsleitenden Charakter haben (Beck, 1993).
- Innerhalb der kognitiven Dimension wurden – mangels valider Erhebungsinstrumente – fast ausschließlich die unteren Stufen, vor allem Faktenwissen, abgetestet. Die Proponenten von Planspielen (und verwandten simulativen Methoden) betonen aber typischerweise, dass Planspiele ihre Stärken vor allem bei den höher gelegenen Stufen der kognitiven Dimension haben, also im Bereich der kreativen Problemlösung (Anderson & Lawton, 2009). Dies wurde in diesem Beitrag weiter oben ebenfalls gezeigt.
- Innerhalb der kognitiven Dimensionen und dort auf den unteren Stufen fanden fast ausschließlich Tests statt, die nicht den Anspruch hatten, Kompetenzen im

Sinne der oben vorgestellten Definition zu testen. Domänenspezifische Bildungsstandards wie beispielsweise die der DeGÖB oder von Seeber et al. bildeten bei keiner der Studien die theoretische Grundlage.

- Wie bei vielen Forschungsfragen werden meist Studien veröffentlicht, die einen messbaren (hier sogar positiven) Effekt der unabhängigen auf die abhängige Variable aufweisen. Da es meines Wissens keine Studien über negative Effekte von Planspielen auf Lernen gibt, dies aber einen Effekt darstellen würde, der einer Veröffentlichung im Sinne eines *Publication Bias* nicht im Wege stehen würde, kann man davon ausgehen, dass Planspiele im Vergleich zu anderen Methoden zumindest nicht schaden. Ob es allerdings einen Bias *zu Ungunsten* solcher Studien gibt, die keine Effektivität und keine Effizienz von Planspielen im Vergleich mit anderen Methoden finden, ist ungewiss.
- Der Effekt der Lehrperson, konkreter die sinngebende Verwendung des Planspiels im Unterricht, wird kaum in den Blick genommen. Das seit 2015 etablierte Angebots-Nutzungsmodell des Unterrichts (Helmke, 2015), welche das Prozess-Produkt-Paradigma weitgehend abgelöst hat, liegt den Untersuchungen aus dem amerikanischen Bereich nicht zugrunde. Dies führt häufig zu wenig differenzierten Per-se-Aussagen über Planspiele allgemein. So werden häufig nur einzelne Planspiele untersucht – die daraus gewonnenen Aussagen allerdings werden häufig auf alle Planspiele verallgemeinert –, pars-pro-toto wird also ein bestimmtes Planspiel als stellvertretend für alle Wirtschaftsplanspiele unter allen möglichen Angebots- und Nutzungskontexten angesehen.
- Der Großteil der empirischen Untersuchungen bezieht sich auf die Nutzung von a) betriebswirtschaftlichen Unternehmensplanspielen, die b) in den USA c) an Business Schools von Colleges d) in der Form des Capstone-Kurses eingesetzt werden. Inwieweit die dort gefundenen Aussagen auf betriebs- und volkswirtschaftliche Planspiele an deutschen Schulen, die in Form von Problem-Based-Learning (siehe Amador et al., 2006) eingesetzt werden, übertragbar sind, ist unklar.

5 Fazit

Es lässt sich also zusammenfassen, dass Planspiele offensichtlich das Potenzial besitzen, gerade höhere kognitive Leistungen wie das Analysieren und Beurteilen von Sachverhalten in Zusammenhängen anzuregen. Des Weiteren können Planspiele offensichtlich ebenfalls dazu beitragen, dass Schlüsselkompetenzen wie Teamarbeit und Recherchekompetenz trainiert werden. Es fehlt allerdings weitergehende belastbare empirische Evidenz für den Einsatz in der Schule. Der Effekt der Verwendung von Planspielen durch Lehrkräfte wird weitgehend vernachlässigt. Hier liegt in der Wirtschaftsdidaktik ein Forschungsfeld brach, indem Methoden bislang häufig weitgehend isoliert untersucht wurden, ohne die komplexe unterrichtliche Situation ihrer konkreten Verwendung in den Blick zu nehmen. Dies könnte ein Forschungsfeld der

empirischen Wirtschaftsdidaktik in den kommenden Jahren darstellen, das sich gut mit Forschungen in anderen Fachdidaktiken verzahnen ließe.

Literatur

- Amador, J., Miles, L. & Peters, C. B. (2006). *The Practice of Problem-Based Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Anderson, P. H. & Lawton, L. (2009). Business simulations and cognitive learning. Developments, desires and further directions. *Simulation & Gaming*, 40(2), S. 192–216. <https://doi.org/10.1177/1046878108321624>.
- Beck, K. (1993). *Dimensionen der ökonomischen Bildung. Messinstrumente und Befunde. Abschlussbericht zum DFG-Projekt Wirtschaftskundlicher Bildungstest*. Nürnberg: Universität Nürnberg-Erlangen.
- Bleck, V. & Lipowsky, F. (2000). Kooperatives Lernen – Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Konsequenzen für die Implementierung. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_44-1.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longmans.
- Boikou, A. (2019). *Game Based Learning's Impact in Learning Achievement: A Systematic Review*. Master's Thesis. Tessaloniki: University of Macedonia. <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22815/4/BoikouAndromachiMsc2019.pdf>.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie-Anwendung-Wirksamkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Caillois, R. (1958). *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. München: Georg Müller Verlag.
- Chin, J., Dukes, R. & Gamson, W. (2009). Assessment in Simulation and Gaming. A review of the last 40 years. *Simulation & Gaming*, 40(4), S. 553–568. <https://doi.org/10.1177/1046878109332955>.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Das Flow-Erleben. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dave, R. H. (1970). Psychomotor levels in Developing and Writing Behavioral Objectives. In R. J. Armstrong, (Hrsg.), *Developing and writing behavioral objectives* (S. 20–21). Tucson: Educational Innovators Press.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB, 2004). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. *Journal of Social Science Education*, 5(3), S. 82–92. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/354/351>.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB, 2006). Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. *Journal of Social Science Education*, 5(3), S. 93–97. <https://doi.org/10.4119/jsse-356>.

- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB, 2009). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe*. https://www.degoeb.de/fileadmin/media/medien/09_DEGOEB_Abitur.pdf.
- Farashahi, M. & Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education*, 16(1), S. 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>.
- Faria, A. J., Hutchison, D., Wellington, W. J. & Gold, S. (2009). Developments in Business Gaming. A Review of the past 40 years. *Simulation & Gaming*, 40(4), S. 464–487. <https://doi.org/10.1177/1046878108327585>.
- Freud, S. (1924). *Totem und Tabu. Gesammelte Schriften. Band X*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Gosen, J. & Washbush, J. (2001). An exploration of game derived learning in total enterprise simulations. *Simulation & Gaming*, 32(3), S. 281–296. <https://doi.org/10.1177/104687810103200301>.
- Gosen, J. & Washbush, J. (2004). A review of scholarship on assessing experiential learning effectiveness. *Simulation & Gaming*, 35(2), S. 270–293. <https://doi.org/10.1177/1046878104263544>.
- Grüner, G. (1967). Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. *Die deutsche Schule*, 59(7/8), S. 414–430.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), S. 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Hughes, S. & Scholtz F. (2015). Increasing the impact of a business simulation: The role of reflection. *The International Journal of Management Education*, 13(3), S. 350–361. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2015.06.001>.
- Huizinga, J. (1956). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 4. Washington, DC: George Washington University.
- Kiss, T. & Schmuck, R. (2020). A Longitudinal Study of the Skills and Attitudes Conveyed by Two Business Simulation Games in Pécs, Hungary. *Simulation & Gaming*, 52(4), S. 435–464. <https://doi.org/10.1177/1046878120972458>.
- KMK (2008). *Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Bildungsabschluss*. o. O.
- Krathwohl, D., Bloom, B. & Masia, B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: The affective domain*. New York: McKay.
- Kriz, W. & Nöbauer, B. (2015). *Den Lernerfolg mit Debriefing von Planspielen sichern*. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/1_08a.pdf.

- Lin, H.-H., Yen, W.-Y. & Wang, Y.-S. (2010). Investigating the effect of learning method and motivation on learning performance in a business simulation system context: An experimental study. *Computers & Education*, 127, S. 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.comp.edu.2018.08.008>.
- May, H. (2010) *Didaktik der ökonomischen Bildung*. München: de Gruyter.
- Menck, P. (2016). *Unterricht – Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik*. Siegen: Universitätsverlag.
- Moreno-Ger, P., Burgos, D., Marínez-Ortiz, I., Sierra, J. L. & Fernández-Maniön, B. (2008). Educational game design for online education. *Computers in Human Behavior*, 24(6), S. 2530–2540. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.03.012>.
- Nebel, S., Schneider, S. & Rey, G. D. (2016). From duels to classroom competition: Social competition and learning in educational videogames within different group sizes. *Computers in Human Behavior*, 55 (Part A), S. 384–398. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.035>.
- Ochs, D. (2002). *Spielgestütztes Lernen – oder Spielen statt Lernen?* Universität Siegen. http://www.dietmar-ochs.de/pdfs/lernen_nicht_spielen.pdf.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2010). Selbst- und Unterrichtswahrnehmung der Lehrpersonen. In Reusser, K., Pauli, C. & Waldis, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität* (S. 143–170). Münster: Waxmann.
- Piaget, J. (1985). *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. Berlin: Zentralverbands des Deutschen Handwerks. https://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Publikationen/Retzmann_ua2010_Gutachten.pdf.
- Reusser, K. (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32, S. 325–339. <https://doi.org/10.25656/01:13873>.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2018). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Scheuerle, H. (1997). *Das Spiel. Theorien des Spiels*. Band 2. Weinheim/Basel: Beltz.
- Seeber, G. (2012). Neue Standards für die ökonomische Bildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), S. 60–72. <https://elibrary.utb.de/doi/10.3224/hibifo.v1i2.08>.
- Twain, M. (1884). *The Adventures of Tom Sawyer*. Hartford: American Publishing Company.
- Weinert, F. E. (2011). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Weyland, M. (2016). *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Wygotski, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Xu, Y. & Yang, Y. (2010). Student Learning in Business Simulation: An Empirical Investigation. *Journal of Education*, 85, S. 223–228. <https://doi.org/10.1080/08832320903449469>.

Autor

Dr. Marco Rehm ist abgeordneter Lehrer (Studienrat) und Geschäftsführer des Zentrums für ökonomische Bildung in Siegen (ZÖBIS) der Universität Siegen. Er hat über informelles Lernen in Computerspielen promoviert und war Lehrer an einem Gymnasium und einem Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Er nutzt seit mehr als 15 Jahren BWL- und VWL-Planspiele in der universitären und schulischen Lehre.

Können Wettbewerbe ökonomisches Denken fördern?

EKKEHARD KÖHLER, MARCO REHM UND MICHAEL WEYLAND

Zusammenfassung

Schülerwettbewerbe sind innerhalb der ökonomischen Bildung ebenso weit verbreitet wie umstritten. In diesem Beitrag erörtern wir die Chancen und Grenzen von Schülerwettbewerben für die ökonomische Bildung exemplarisch anhand zweier konkreter Beispiele: Dem Wettbewerb „YES!“ für die volkswirtschaftlich orientierte ökonomische Bildung sowie dem Wettbewerb „business@school“ für die betriebswirtschaftlich orientierte ökonomische Bildung. Die Voraussetzungen für einen gelingenden unterrichtlichen Einsatz der Methode „Schülerwettbewerb“ werden entlang der Darstellung der beiden Wettbewerbe sukzessive diskutiert. Die Kriterien, die zur Bewertung herangezogen werden, wurden von Kaiser und Kaminski (2012) bzw. Weyland und Stommel (2016) vorgelegt. Der Beitrag mündet in ein Plädoyer für die systematische Stärkung forschend-entdeckenden Lernens im Wirtschaftsunterricht.

Schlagworte: Ökonomische Bildung, Schülerwettbewerbe, forschend-entdeckendes Lernen, YES!-Wettbewerb, business@school

Abstract

Student competitions are as widespread as they are controversial within economics education. In this article, we discuss the opportunities and limitations of student competitions for economic education using two distinct examples: the "YES!" competition for economics-oriented economic education and the "business@school" competition for business-oriented economic education. The prerequisites for the successful use of the "pupil competition" method in the classroom are successively discussed along with the presentation of the two competitions. The criteria used for the assessment are presented by Kaiser and Kaminski (2012) and Weyland and Stommel (2016). We conclude with plea for the systematic strengthening of research-based learning in economics classes.

Keywords: economic education, student competitions, research-based learning, YES!-competition, business@school-competition

1 Einleitung

Jugend forscht, Jugend debattiert, Mathematik-Olympiade oder Jugend musiziert – Schülerwettbewerbe prägen bereits seit Jahrzehnten den Unterrichtsalltag vieler Schüler:innen. Dies gilt auch für den Bereich der (sozio-)ökonomischen Bildung. Es verwundert daher ein wenig, dass diesen ökonomienahen Schülerwettbewerben in der wirtschaftsdidaktischen Literatur bisher vergleichsweise wenig Beachtung geschenkt wurde (Kaminski et al., 2011). Grundsätzlich werden in der ökonomischen Bildung Planspiel-Wettbewerbe (z. B. das „Planspiel Börse“ des Deutschen Sparkassen Verlags), Gründungswettbewerbe (z. B. der „Deutsche Gründerpreis für Schüler“) und projektartige Wettbewerbe unterschieden (ebd.). In diesem Beitrag erörtern wir die Chancen und Grenzen von Schülerwettbewerben anhand zweier konkreter Beispiele, die den projektartigen Wettbewerben zuzurechnen sind:

- der Wettbewerb „YES!“ im Rahmen des Young Economic Summit der Zentralbibliothek der Wirtschaftswissenschaften (ZBW) für die volkswirtschaftlich orientierte ökonomische Bildung;
- der Wettbewerb „business@school“ der Boston Consulting Group (BCG) für die betriebswirtschaftlich orientierte ökonomische Bildung.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Im folgenden Abschnitt beleuchten wir nach einer knappen Vorstellung wesentliche Lernpotenziale sowie Chancen und Grenzen des volkswirtschaftlich orientierten Wettbewerbs „YES!“ mithilfe der von Kaiser und Kaminski (2012) bzw. Weyland und Stommel (2016) vorgelegten Qualitätskriterien für kompetenzorientierte Lehr-Lern-Prozesse. Im dritten Abschnitt übertragen wir dieses Vorgehen auf den betriebswirtschaftlich orientierten Wettbewerb „business@school“. Abschließend fassen wir wesentliche Erkenntnisse zusammen; der Beitrag mündet in ein Plädoyer für die systematische Stärkung forschend-entdeckenden Lernens im Wirtschaftsunterricht (Abschnitt 4).

2 Vorstellung und Analyse des YES!-Wettbewerbs

2.1 Rahmendaten

Young Economic Summit (YES!) ist ein jährlich stattfindender Wettbewerb für Schüler:innen der Sekundarstufe II. Bei diesem Wettbewerb erarbeiten Lernende gemeinsam mit Forschenden aus renommierten Instituten eigene Lösungen für regionale und globale Herausforderungen in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Umwelt. Der YES!-Wettbewerb verfolgt damit das Ziel, die sozioökonomische Bildung zu fördern (vgl. YES!-Webseite¹). Der im Jahr 2015 ins Leben gerufene Wettbewerb wird von der ZBW Leibniz Informationszentrum Wirtschaft und der Joachim Herz Stiftung unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Wirtschaft und Klima (BMWK) or-

¹ <https://www.young-economic-summit.org/ueber-das-yes>

ganisiert. Der Wettbewerb bietet Schüler:innen „eine gemeinsame Plattform und die Werkzeuge für die Entwicklung von Lösungen für ökonomische, ökologische und gesellschaftliche Probleme“ (ebd.). Die Schüler:innen werden dazu in einem ersten Schritt von Forscher:innen innerhalb eines Fachgesprächs mit dem aktuellen Forschungsstand innerhalb eines Fachgebietes unter besonderer Berücksichtigung von dessen (sozio-)ökonomischer und gesellschaftlicher Relevanz konfrontiert und fortan durch diese während des Wettbewerbs als Mentor:innen begleitet.

2.2 Analyse nach Kaiser und Kaminski

Nachfolgend möchten wir erörtern, inwiefern das YES!-Programm einen Beitrag für den Kompetenzerwerb in den drei von Kaiser und Kaminski (2012) definierten Kernbereichen der unterrichtlichen Makroebene – der Generierung von „Fachwissen“ (1), der schülerzentrierten „Erkenntnisgewinnung“ (2) und den Zielen „Beurteilen und Bewerten“ (3) – leistet.

Tabelle 1: Ziele des kompetenzorientierten Unterrichts in Anlehnung an Kaiser und Kaminski (2012).

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Beurteilen und Bewerten
Erfüllt der jeweilige Wettbewerb das Ziel, dass Schüler:innen Wissen in unterschiedlichen Erscheinungsformen ermitteln?	Erfüllt der jeweilige Wettbewerb das Ziel, dass Schüler:innen interdependente Wissensbereiche erschließen?	Erfüllt der jeweilige Wettbewerb das Ziel, dass Schüler:innen <ul style="list-style-type: none"> • zur kritischen Auseinandersetzung motiviert werden? • eigene Lösungsansätze entwerfen und diese bewerten können?

Durch die Auswahl einer Forschungsfrage, die sich durch eine hohe gesellschaftliche oder ökonomische Relevanz auszeichnet, sollen die Schüler:innen im Rahmen der Bearbeitung eines fachwissenschaftlich eingegrenzten Themas nach Lösungsansätzen forschen, zugleich Verantwortung für die Herausforderungen der Gegenwart übernehmen und wissenschaftlich angeleitet Lösungsvorschläge erarbeiten, die später in Regional- und Bundesfinale gegen andere Teams in Konkurrenz treten. Damit einhergehend ist im YES!-Wettbewerb eine Bindung an einen fachwissenschaftlich ausgewiesenen Berater bzw. eine entsprechende Beraterin vorgesehen. Durch die Kooperation mit externen Kooperationspartnern kann das Ziel, dass Schüler:innen in Eigeninitiative (1) Fachwissen ermitteln und interdependente Wissensbereiche benennen können, systematisch gefördert werden. Ebenfalls leistet die wissenschaftliche Begleitung einen positiven Beitrag dazu, dass sich Schüler:innen wichtige Einflussfaktoren selbst erschließen können (2). Aufgrund der wissenschaftlichen Begleitung für die Schülerteams kann man darüber streiten, inwiefern das „Kontroversitätsgebot“ tatsächlich erfüllt wird. Grundsätzlich besteht das Risiko, dass einzelne Teams womöglich „einseitig“ über den Forschungsgegenstand informiert werden. Hierzu hat Hedtke (2011) im Blick auf die Vernetzung von ökonomischer Bildung und Unternehmen, Forschungsinstituten oder auch Interessengruppen bereits vor über zehn Jahren Kritik angemeldet.

In der Tat ist es denkbar, dass im Rahmen des YES!-Wettbewerbs Forschungseinrichtungen teilnehmen, die perspektivisch einseitig auf einen Forschungsgegenstand blicken und die Schüler:innen nicht entlang des Beutelsbacher Konsens begleitet werden. Allerdings erscheinen uns diese Bedenken im Hinblick auf den YES!-Wettbewerb als eher unwahrscheinlich, da die Selektion der wissenschaftlichen Partnerorganisationen auf der Grundlage der Forschungsexzellenz durchgeführt wird, sodass gerade durch die Vorauswahl dafür Sorge getragen wird, dass die Kompetenzkriterien „Fachwissen“ und „Erkenntnisgewinnung“ sichergestellt werden können.

Das YES!-Leitungsteam profitiert hier vom Wettbewerb, dem sich Forschungseinrichtungen gegenübergestellt sehen. So zählen vornehmlich unabhängige Forschungsinstitutionen – wie die Leibniz Institute und Universitäten sowie Forschungseinrichtungen des Bundes und der Länder – zu den Kooperationspartnern des YES!-Programms. Um gleichwohl dafür Sorge zu tragen, dass Schüler:innen nicht „überwältigt“ werden, führt das YES!-Leitungsteam eine Schulung der beteiligten Forscher:innen durch, in denen Verhaltens- und Verfahrensregeln im Umgang mit den Schüler:innen adressiert werden. Es ist daher aus unserer Sicht eher nicht zu erwarten, dass sich die Bedenken von Hedtke (2011) im Rahmen des YES!-Wettbewerbs materialisieren. Gleichwohl weisen seine Bedenken auf die Notwendigkeit hin, die beteiligten Fachwissenschaftler:innen deutlich auf das Kontroversitätsgebot aufmerksam zu machen, um die erwünschten Kompetenzen im Bereich „Beurteilen“ und „Bewerten“ unterrichtlich zu realisieren.

Die Schüler:innen entwickeln in der Projektbearbeitungsphase exemplarische Lösungen für lebensweltliche Metaprobleme wie den Klimawandel, Ungleichheit oder Arbeitslosigkeit und liefern dazu angewandte Lösungsvorschläge und -instrumente, wie z. B. App-basierte Tools zur Reduzierung von Schwarzarbeit. Diese theoriebasierte Herangehensweise und realitätsnahe (empirische) Überprüfung von Lösungen ergibt sich durch die Verbindung von „forschendem Lernen“ und aktivem „Lösungswettbewerb“. Aus unserer Perspektive und Erfahrung heraus liegt hier die besondere Stärke des YES!-Wettbewerbs. Schließlich haben alle Lösungsvorschläge unabhängig von ihrer Adressierung und ihrer Ausgestaltung eine Gemeinsamkeit: Sie zielen darauf ab, eine realitätsnahe Lösung mit konkreten lebensweltlichen Bezügen zu konstruieren und konkurrieren zugleich in einem Wettbewerb mit anderen Projekten. Wettbewerb wird hier im Sinne Hayeks als „Entdeckungsverfahren“ für kreative Lösungsansätze interpretiert (Hayek, 1968), weil die Generierung und der Erwerb von Wissen in einem selbstgesteuerten (aber durchaus begleiteten) Prozess abläuft, der für alle Beteiligten offen zugänglich ist und dessen Ziel nicht ex-ante festgelegt wird.

Aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive ist zudem der folgende Punkt hervorzuheben: In diesem Wettbewerb geht es um die Frage nach geeigneten Verfahren, mit denen Gruppen erfolgreich Wissen erwerben, dieses anwenden und zu problemadäquaten gemeinsamen Lösungen verdichten. Dabei wird fortwährend reflektiert, inwieweit der Vorschlag (unter weiteren Annahmen) dazu in der Lage ist, das identifizierte Problem tatsächlich lösen zu können. Somit werden durch den Wettbewerb auf spielerische Art und Weise wissenschaftliche Kompetenzen ausgebildet, wie sie z. B. von Weyland

(2021; vgl. auch Weyland, Pallast & Tiberius, in diesem Band) systematisch dargelegt wurden, und zwar insbesondere

- zum Methodenfeld 3 – Modelle, Simulationen und Experimente:
 - Begriffs- und Modellbildung, Modellbildungskreislauf, ceteris-paribus-Klausel, Idealtypen vs. Realität, Analyse von Zielbeziehungen, Hypothesengenerierung und -testung, Falsifikationsverfahren nach Popper, Variation von Modellen und Regeln für experimentelle Designs, Laborexperiment versus Feldexperiment, Kausalität versus Korrelation, interne versus externe Validität.
- zum Methodenfeld 4 – Durchführung und Auswertung empirischer Erhebungen:
 - z. B. Grundlagen der empirischen Sozialforschung: Fragestellung, Hypothesenformulierung, Fragebogenerstellung, Itemformulierung, schriftliche Befragung, Interview, Beobachtung
 - z. B. kritische Analyse von Daten: Interpretation von Korrelationen, Trends, Kausalitäten, Testgütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität), Grenzen wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Forschung.

Legt man die von Weyland, Brahm, Kärner und Iberer (in diesem Band) dargelegten Merkmale ökonomischen Denkens zugrunde, so wird zudem deutlich, dass der YES!-Wettbewerb der Förderung ökonomischen Denkens dient, denn es werden während des gesamten Wettbewerbs typische ökonomische Denkprozesse nachvollzogen, angewendet und kritisch reflektiert. Dies umfasst insbesondere folgende Merkmale ökonomischen Denkens:

- das Erkennen und Reflektieren von Problemen („Problembewusstsein“);
- das Verständnis, die Anwendung und kritische Reflexion relevanter wirtschaftswissenschaftlicher Fachbegriffe, Theorien, Modelle, Konzepte und Methoden;
- die fachlich fundierte Analyse ökonomischer Sachzusammenhänge und die Gestaltung sachlich begründeter, ethisch verantwortlicher und reflektierter Entscheidungen;
- die kritische Reflexion der diesen Analysen und Entscheidungen jeweils zugrunde liegenden normativen Prämissen und Menschenbilder.

Dennoch kann Kritik angemeldet werden, dass das didaktische Konzept des „forschenden Lernens“ im Rahmen des YES!-Wettbewerbs einem einseitig kritisch-rationalen Wissenschaftsverständnis anheimfällt und andere Denk- und Forschungsperspektiven nicht hinreichend beachtet werden. Dies kann mit einem eingeschränkten Erreichen des Kernbereichs „Beurteilen und Bewerten“ (3) einhergehen. Gerade für Vertreter:innen eines methodischen Pluralismus, der kaum an den etablierten Forschungsinstituten oder renommierten volkswirtschaftlichen Fakultäten im deutschsprachigen Raum anzutreffen und damit nicht im engeren Kreis der YES!-Partnerorganisationen zu finden ist, kann dies unter Umständen ein Problem darstellen, da die Plurale Ökonomik damit in den Hintergrund tritt. Ausnahmen – wie das Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) oder das Walter Eucken Institut (WEI) – bestätigen

hier die Regel. Ihre Aufnahme in das YES!-Programm zeigt, dass volkswirtschaftliche Perspektiven in ihrer gesamten Breite vertreten sein sollen. Gleichwohl bleibt anzumerken, dass die Beurteilungs- und Bewertungskompetenz weiter verbessert werden könnte, wenn die fachwissenschaftlichen Expert:innen noch breiter rekrutiert und zudem explizit dazu aufgefordert werden würden, den Schüler:innen auch alternative Perspektiven vorzustellen und darüber aufzuklären, warum ihre Forschungsperspektive einen (vermeintlichen) Vorteil gegenüber anderen hat.

In den jeweiligen Regional- und Bundeswettbewerben haben insbesondere diejenigen Projektgruppen eine gute Chance, sich gegen andere Gruppen durchzusetzen, die ihre Lösungsstrategie und -tools gegenüber einer Jury allgemeinverständlich und überzeugend präsentieren. Dabei werden Kompetenzen wie Vortragsfähigkeiten, Rhetorik und Diskussionsverhalten ebenso geschult wie technische Fertigkeiten (vor allem Kompetenzen im Umgang mit Standardsoftware). Den Schüler:innen ist dabei von Anfang an bewusst, dass ihre Lern- und Wissensprodukte am Ende bewertet werden und dass die Teams im Rahmen des Wettbewerbs gegeneinander antreten. In dieser didaktischen Gestalt kann das „forschende Lernen“ einer Ökonomisierungskritik unterzogen werden, denn der Wettbewerbscharakter sendet von Anfang an den Anreiz aus, in Konkurrenz mit anderen Gruppen zu treten. Dieses Prinzip liegt gleichwohl der Forschung zugrunde, da im YES!-Wettbewerb der Forschungswettbewerb modelliert wird. Aus unserer Perspektive und unterrichtlichen Erfahrung heraus halten wir den mit dem YES!-Programm verbundenen kompetitiven Charakter sowie den damit verbundenen Wettbewerbs- und Leistungsdruck des Projekts für verantwortbar, sofern dieser Aspekt pädagogisch begleitet, mit den Schüler:innen diskutiert und kritisch reflektiert wird.

Aus den vorangegangenen Analysen wird deutlich, dass der YES!-Wettbewerb ökonomisches Denken in besonderem Maße anzuregen vermag und zudem die drei Qualitätskriterien eines kompetenzorientierten Unterrichts weitgehend erfüllt. Von daher ist der Einsatz des YES!-Wettbewerbs aus der fachdidaktischen Makroperspektive von Kaiser und Kaminski (2012) heraus – trotz aller Einschränkungen – grundsätzlich zu empfehlen. Gleichwohl erfordert der Einsatz dieser Unterrichtsform ein hohes Maß an Motivation und Vorwissen auf der unterrichtlichen Mikroebene, wie wir im Folgenden diskutieren möchten.

2.3 Analyse nach Weyland und Stommel

Die hier vorgestellten Wettbewerbe sind – anders als der herkömmliche Fachunterricht – nicht durch Material und sich darauf beziehende Aufgaben strukturiert. Vielmehr ergeben sich aus der Projektarbeit laufend neue Anforderungen an die Schüler:innen. Diese Anforderungen bewegen sich auf der mikrodidaktischen Ebene und steuern die Handlungen der Schüler:innen innerhalb des Wettbewerbs. Daher interpretieren wir im Folgenden diese Anforderungen als sich – je nach Problemstellung – wandelnde und dynamische Lernaufgaben. Wir wollen nachfolgend prüfen, inwiefern die von Weyland und Stommel (2016) geforderten Qualitätsmerkmale kompetenzorientierter Lernaufgaben (kognitive Aktivierung und Erfolgserwartung, Domänenspezifität und

Authentizität, Problemorientierung und Offenheit) für den Wirtschaftsunterricht im Rahmen des YES!-Wettbewerbs grundsätzlich erfüllt werden. Auf eine Herleitung dieser Qualitätsmerkmale möchten wir hier aus Platzgründen verzichten und verweisen dazu auf Weyland und Stommel (2016) und die dort aufgeführte Literatur.

- **Kognitive Aktivierung und Erfolgserwartung:** Aufgaben werden im YES!-Wettbewerb nicht direkt von den Forscher:innen gestellt; dies übernehmen die Schüler:innen selbst. Die fachliche Korrektheit ist mit einer hohen Wahrscheinlichkeit durch die wissenschaftliche Begleitung gesichert. Ebenfalls ist der Anregungsgehalt des forschenden Lernens als hoch zu beurteilen, da es in der Konfrontation mit einem realweltlichen Problem stattfindet. Das forschende Lernen wird als didaktisches Mittel eingesetzt, sodass die Schüler:innen selbstständig entscheiden, welche Lösungen verfolgt werden sollen. Damit wird das vorhandene und das zu ermittelnde Wissen in einen direkten Bezug zum „Können“ gesetzt. In einem demokratischen Prozess stimmen die Schüler:innen selbst über die besten Lösungsideen ab und erfahren damit eine Förderung ihres ökonomischen, aber durchaus auch politisch-strategischen Denkens. Dabei wird die kognitive Aktivierung durch die realweltliche Orientierung der Lösungsideen gewährleistet. Aus unserer Sicht werden somit die Qualitätsmerkmale „Kognitive Aktivierung“ und „Erfolgserwartung“ in besonderer Weise erfüllt.
- **Domänenspezifität und Authentizität:** Durch die Forschungsbegleitung werden datenanalytische Kompetenzen gezielt entwickelt. Neben dem Einholen, Sammeln, Ordnen und Auswerten von Informationen werden die kritische Auseinandersetzung, sachliche Diskussionskultur und die Artikulation untereinander und im Rahmen von Praxiskontakten innerhalb der vermittelten Realität durch Fachwissenschaftler:innen und Praktiker:innen bestenfalls spielerisch gelernt. Damit wird gewährleistet, dass der Umgang mit Daten – auch in Simulationen – kollaborativ und authentisch gestaltet wird. Gleichwohl setzt dies hohe Erwartungen an alle Beteiligten, wenn empirische oder statistische Methoden angewendet werden. Zugespitzt formuliert: Es kann nicht von den Schüler:innen erwartet werden, einfache Mittelwerttests zu beherrschen, wenn zuvor keine vertiefende Stochastik unterrichtet wurde. Daher wäre hier aus unserer Perspektive und Erfahrung heraus technische und personelle Unterstützung zielführend, gerade wenn experimentell geforscht werden soll.
- **Problemlösungsorientierung und Offenheit:** Der gesamte YES!-Wettbewerb ist problemorientiert ausgerichtet. Im Rahmen des YES!-Projektes wird die Problemlösungskompetenz nicht nur trainiert, sondern Lösungsvorschläge werden einer Simulationsanalyse unterzogen. Perspektivwechsel finden dabei jedoch nur dann statt, wenn es die Forschungsbegleitung ermöglicht. Daher sollte darauf geachtet werden, dass die Forscher:innen den Schüler:innen auch alternative Betrachtungsweisen eröffnen. Hiermit kann ein besserer Beitrag zur Urteilsbildung geleistet und die Stärke unterschiedlicher wissenschaftlicher Perspektiven (Methodenpluralismus) anschaulich verdeutlicht werden. Ebenfalls liegt es im genuinen Forschungsverständnis, die Schüler:innen im Rahmen der begleiteten Forschung an

den offenen Forschungswettbewerb heranzuführen. Sofern diese Merkmale im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung beachtet werden, erfüllt der YES!-Wettbewerb die Qualitätskriterien aus unserer Sicht geradezu idealtypisch.

2.4 Voraussetzung und Grenzen des Wettbewerbs

Der unterrichtliche Einsatz des YES! stellt hohe Anforderungen an Forscher:innen, Lehrer:innen und Schüler:innen. Nicht nur die variierende Wissensbasis ist hier zu benennen (vgl. Kaiser & Kaminski, 2012), sondern auch Anforderungen an Urteils- und Bewertungskompetenzen, die notwendig sind, um die (selbst) entwickelten (Handlungs-)Szenarien zur zukünftigen Entwicklung des selektierten Problembereichs zu erarbeiten.

Eines der Kernprobleme des YES!-Wettbewerbs liegt darin, wie im begleitenden Unterricht auf die in der Regel außerordentlich heterogenen Wissens- und Kompetenzniveaus reagiert wird. Diese Aufgabe kann nicht allein von den Lehrenden gelöst werden. Hier ist die Initiative der Schüler:innen und Forscher:innen notwendig, um Wege zum Wissenserwerb selbstständig zu finden und diese explorativ zu erkunden. Hierzu bietet das Programm eine Begleitung an. Die Lehrenden sollen dabei unterstützend tätig sein und u. a. Realbegegnungen sowie Interviews mit weiteren Expert:innen organisieren. Zugleich können die betreuenden Forscher:innen diese Kontakte herstellen. Damit die Schüler:innen die ausgewählten Expert:innen befragen können, sind wiederum Kompetenzen und Selbstinitiative notwendig, die im Unterricht angebahnt werden müssen.

So stellen wir in der Praxis immer wieder fest, dass die Wirksamkeit und Effizienz des forschenden Lernens im YES!-Wettbewerb ein hohes Maß an intrinsischer Motivation sowie Vorwissen von Schüler:innen und didaktische Exzellenz von Lehrenden und Forscher:innen erfordert. Um den Lernerfolg mit höherer Wahrscheinlichkeit herbeizuführen, wäre – wie oben bereits erwähnt – aus unserer Sicht eine fortwährende Begleitung durch Expert:innen aus der Fachdidaktik hilfreich. Diese Begleiter:innen können dabei assistieren, neben dem Einholen, Sammeln, Ordnen und Auswerten von Informationen, zur kritischen Auseinandersetzung beizutragen. Gerade die Aufrechterhaltung einer sachlichen Diskussionskultur und die Artikulation untereinander und im Rahmen von Praxiskontakten innerhalb der vermittelten Realität durch Fachwissenschaftler:innen und Praktiker:innen bedarf aus unserer Sicht einer solchen didaktischen Begleitung.

3 Vorstellung und Analyse von business@school

Im Folgenden beleuchten wir nun ein zweites Beispiel. Nach dem volkswirtschaftlich orientierten Wettbewerb „YES!“ steht nun der betriebswirtschaftlich akzentuierte Wettbewerb „business@school“ im Mittelpunkt. Auch hier werden wesentliche Lernpotenziale, Chancen und Grenzen des Wettbewerbs im Hinblick auf ökonomisches Denken erörtert.

3.1 Rahmendaten

Der projektartige Wettbewerb business@school basiert auf einer Initiative der Boston Consulting Group (BCG). Der Wettbewerb wird mittlerweile seit mehr als 25 Jahren vor allem im deutschsprachigen Europa sowie in Italien und Albanien mit mehr als tausend jährlich teilnehmenden Schüler:innen durchgeführt. Er erstreckt sich über einen Zeitraum von einem Schuljahr und zielt darauf ab, unternehmerisches Denken und Handeln zu vermitteln. Darüber hinaus werden die Schüler:innen darauf vorbereitet, ein eigenes Unternehmen zu gründen². Dafür durchlaufen sie innerhalb des Projekts drei Phasen:

- In **Phase 1** analysieren die Schüler:innen ein börsennotiertes Unternehmen hinsichtlich einer unternehmensrelevanten, d. h. in der Regel betriebswirtschaftlichen Fragestellung. Beispielsweise könnte die Frage im Mittelpunkt stehen, wie sich der Dieselskandal bei VW auf die Tochter Audi auswirken wird. In dieser Phase liegt das Gewicht auf der sich durch die Fragestellung ergebenden, kriteriengeleiteten Analyse frei verfügbarer Geschäftsberichte, aber auch des Geschäftsmodells und, je nach Frage, der technischen Details von angebotenen Produkten und Dienstleistungen eines Unternehmens.
- In **Phase 2** liegt der Schwerpunkt darauf, ein lokales inhabergeführtes Unternehmen zu analysieren. Die Schwierigkeit ergibt sich daraus, dass die Informationen, die in Phase 1 von den Unternehmen veröffentlicht werden müssen, hier entweder gar nicht zur Verfügung stehen oder erst aufwendig recherchiert werden müssen. Dabei ist typischerweise eine Vor-Ort-Untersuchung samt Befragung unerlässlich. Beispiele wären hier leitende Fragestellungen wie „Sollte der Hundesalon Bella einen zusätzlichen Hundefrisör einstellen?“ oder „Sollte das Taxiunternehmen X seine Flotte von dieselbetriebenen auf Elektrofahrzeuge umrüsten?“. Analytisch dringen die Schüler:innen in Phase 2 deutlich tiefer in die Materie ein, da die Fragestellungen typischerweise detaillierter gestellt sind. Dabei befassen sie sich mit dem Geschäftsmodell, der Konkurrenz und dem Markt, auf dem das Unternehmen tätig ist, recherchieren und berechnen Kennzahlen für das Unternehmen und beantworten die selbst gewählte Leitfrage möglichst differenziert und verantwortungsbewusst.
- In **Phase 3** generieren die Schüler:innen eine eigene Geschäftsidee. Dafür entwickeln sie ausgehend von einer realen Problemsituation ein Produkt oder eine Dienstleistung, analysieren den Markt, erheben Marktdaten, um die Wünsche und Zahlungsbereitschaften von potenziellen Kundinnen und Kunden zu erfassen, organisieren die Produktion und das Marketing. Beispiele hierzu wären ein ökologisches Desinfektionsspray, das aus Abfallkartoffeln gewonnen wird, oder eine clipartige Halterung für das Skateboard am Fahrrad.

Die einzelnen Phasen münden in Präsentationen, die exakt 15 Minuten dauern und in eine Frage-und-Antwort-Runde (ebenfalls 15 Minuten) überführt werden, die mit Jurorinnen und Juroren aus der Wirtschaft und der Wissenschaft geführt wird. Am Ende

2 <https://www.businessschool.de/de/ueber-businessschool>

von Phase 3 wird innerhalb einer Schule aus mindestens drei Gruppen die Siegergruppe gekürt. Diese Gruppe nimmt am Regionalentscheid teil und die Sieger der einzelnen Regionalentscheide ermitteln im Deutschlandfinale den Gesamtsieger. Begleitet werden die Schüler:innen durch Mitarbeiter:innen der BCG sowie von ehrenamtlichen externen Betreuer:innen. Die Lehrkräfte übernehmen meist vor allem organisatorische Aufgaben – geschuldet der Tatsache, dass die Lehrkräfteausbildung in Integrationsfähern an allgemeinbildenden Schulen meist nicht auf die Detailtiefe der Informationsverarbeitung im Projekt *business@school* vorbereitet. Entsprechend stammen die projektleitenden Lehrkräfte aus ganz unterschiedlichen Fächern; die wenigsten von ihnen haben im Laufe ihres Studiums vertiefte betriebswirtschaftliche Kompetenzen gewinnen können.

3.2 Analyse nach Kaiser und Kaminski

Bezogen auf die Qualitätskriterien nach Kaiser und Kaminski (2012) wird – wie schon beim YES!-Wettbewerb – deutlich, dass diese ganz überwiegend erfüllt werden können, sofern die didaktische und fachliche Begleitung funktioniert. Der Lernerfolg ist ebenfalls stark abhängig vom Niveau der jeweiligen unterrichtlichen Begleitung. Unter idealen Bedingungen führt dies zu sehr positiven Effekten:

- **Fachwissen** wird in unterschiedlichen Erscheinungsformen in allen Phasen ermittelt – sei es als Geschäftsbericht oder in Form von selbst gewonnenen und ausgewerteten Daten. Dies lässt sich im Rahmen dieses Beitrags lediglich beispielhaft darstellen, da sich jede Gruppe in jeder Phase mit unterschiedlichen Unternehmen befasst bzw. andere Geschäftsideen entwickelt. In Phase 1 werden z. B. öffentlich zugängliche Dokumente von börsennotierten Unternehmen fragengeleitet analysiert. Diese Fragen unterscheiden sich je nach Unternehmen und Projektgruppe. Zu den untersuchten Berichten gehören typischerweise die Bilanz, die Gewinn- und Verlustrechnung, die Kapitalflussrechnung, technische Informationen über die Produktion und die Produkte von Unternehmen, Daten über Absatzmärkte sowie Zukunftsaussichten. Obwohl in Phase 1 der überwiegende Teil der verarbeiteten Dokumente aus Internetquellen besteht, ist die Erscheinungsform doch hochgradig unterschiedlich – von Bilanzen über tabellarische und grafische Darstellungen von Daten bis hin zu (dis)kontinuierlichen Texten oder schematischen Darstellungen. Ähnliches gilt für Phase 2, in der der Großteil der Informationen aus schriftlichen bzw. mündlichen (per Interview gewonnenen) Daten besteht.
- Der **Erkenntnisgewinn** in der Form, dass interdependente Wissensbereiche erschlossen werden können, ist durch die Breite des Projekts ebenfalls gegeben. So ziehen die Schüler:innen beispielsweise Rückschlüsse vom Marktgeschehen oder von Produktions- und Marketingentscheidungen auf Kennzahlen eines analysierten Unternehmens (in Phase 1 und 2) oder des eigenen Projektunternehmens (in Phase 3). Dies ist stets angekoppelt an betriebswirtschaftliche Konzepte, mit denen realweltliche Probleme gelöst werden, beispielsweise an das Konzept der Preiselastizität der Nachfrage im Rahmen der Analyse des Hundesalons, der für die Finan-

zierung eines weiteren Hundefrisörs ggf. die Preise anheben müsste. Der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung dienen aus unserer Perspektive und Erfahrung heraus somit (mindestens) folgende Methoden, die im Laufe des Wettbewerbs intensiv geschult werden:

- Teamarbeit, gemeinsames Brainstorming, gemeinsame Ideenentwicklung, gemeinsame Arbeitsplanung, gemeinsames Zeitmanagement
- hypothesengetriebenes und leitfragegestütztes Arbeiten, systematische Informationsrecherche, systematische Interview- und Umfragetechnik
- systematische Datenauswertung und -visualisierung, schlüssiger Präsentationsaufbau, saubere Foliengestaltung, professioneller Vortragsstil
- Das **Kriterium des Beurteilens** ist dadurch gegeben, dass die Schüler:innen problemlösend vorgehen und dafür Sachurteile treffen müssen. In Phase 1 und 2 stehen Sachurteile beispielsweise hinsichtlich geeigneter Lieferanten, einer geeigneten Marketingstrategie oder eines angemessenen Produktdesigns im Vordergrund, um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Phase 1 und 2 sind zudem gekennzeichnet durch die Beantwortung einer Problemfrage, während als Ziel von Phase 3 die Entwicklung eines Geschäftskonzeptes inklusive eines ausgearbeiteten Businessplans und die selbstständige Urteilsbildung über die Attraktivität eines Geschäftsmodells im Mittelpunkt stehen (oberste Stufe der Bloom'schen Taxonomie kognitiver Lernziele; Bloom et al., 1956)

Wie schon beim YES!-Wettbewerb geht es auch in diesem Wettbewerb um die Frage nach geeigneten Verfahren, mit denen Gruppen erfolgreich Wissen erwerben, dieses anwenden und zu problemadäquaten gemeinsamen Lösungen verdichten. Somit werden auch durch diesen Wettbewerb wissenschaftliche Kompetenzen ausgebildet, wie sie z. B. von Weyland (2021) systematisch dargelegt wurden, und zwar insbesondere zum Methodenfeld „Durchführung und Auswertung empirischer Erhebungen“ (*Grundlagen der empirischen Sozialforschung*: Fragestellung, Hypothesenformulierung, Fragebogenerstellung, Itemformulierung, schriftliche Befragung, Interview, Beobachtung sowie *kritische Analyse von Daten*: Interpretation von Korrelationen, Trends, Kausalitäten, Testgütekriterien).

Legt man die von Weyland, Brahm, Kärner und Iberer (in diesem Band) dargelegten Merkmale ökonomischen Denkens zugrunde, so wird zudem klar ersichtlich, dass auch der Wettbewerb business@school das Potenzial besitzt, ökonomisches Denken systematisch anzuregen und zu fördern, denn es werden während des gesamten Wettbewerbs typische ökonomische Denkprozesse nachvollzogen, angewendet und kritisch reflektiert. Dies umfasst unter idealtypischen Bedingungen und bei professioneller pädagogischer Begleitung durch die Lehrkräfte insbesondere folgende Merkmale ökonomischen Denkens:

- die fachlich fundierte Analyse betriebswirtschaftlicher Sachzusammenhänge;
- die Gestaltung sachlich begründeter, ethisch verantwortlicher und reflektierter Entscheidungen;
- die kritische Reflexion der diesen Analysen und Entscheidungen jeweils zugrunde liegenden normativen Prämissen und Menschenbilder.

3.3 Analyse nach Weyland und Stommel

Im Folgenden interpretieren wir die Anforderungen des Wettbewerbs erneut als sich – je nach Problemstellung – wandelnde und dynamische Lernaufgaben. Wir prüfen, inwiefern die von Weyland und Stommel (2016) geforderten Qualitätsmerkmale kompetenzorientierter Lernaufgaben für den Wirtschaftsunterricht im Rahmen des business@school-Wettbewerbs grundsätzlich erfüllt werden.

- **Kognitive Aktivierung und Erfolgserwartung:** Die kognitive Aktivierung wird dadurch erfüllt, dass sich die Schüler:innen – ganz im Sinne der im einführenden Beitrag als „wirtschaftliche Bildung“ gekennzeichneten Variante ökonomischer Bildung – intensiv mit Problemen der realen Welt auseinandersetzen. Die Beantwortung von authentischen betriebswirtschaftlichen Problemen fördert das ökonomische Denken und erhöht die Erfolgserwartung der Aufgabenbearbeitung. Zwischen einzelnen Schülergruppen ist die Schwierigkeit skalierbar, da die Schüler:innen selbst entscheiden, wie tief sie innerhalb des weitgehend selbstgesteuerten Projektes in die Materie eintauchen möchten. Zudem ist ein binnendifferenziertes Arbeiten sehr gut umsetzbar, da das Projekt so umfangreich ist, dass ohne eine gut organisierte Arbeitsteilung kein erfolgreiches Arbeiten möglich ist. Mit anderen Worten: Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer kann sich mit ihren bzw. seinen individuellen Stärken einbringen, was die Erfolgswahrscheinlichkeit deutlich erhöht.
- **Domänenspezifität und Authentizität:** Durch die Analyse von Geschäftsberichten, Interviews und Marktdaten werden datenanalytische Kompetenzen geschult; bei der Berechnung der Preiselastizität der Nachfrage wird beispielsweise zusätzlich mit ökonomischen Modellen gearbeitet. Bei Fragen des Urheberrechts oder der Patentierbarkeit sind die Schüler:innen mit juristischen Texten konfrontiert. Ganz im Sinne der als „wirtschaftswissenschaftliche Bildung“ gekennzeichneten Variante ökonomischer Bildung (Weyland, Brahm, Kärner & Iberer, in diesem Band) prägt das fachmethodisch orientierte Arbeiten den Lernprozess. Die Vorteile hinsichtlich kollaborativer Arbeit im Projekt wurden bereits oben beim Punkt der Binnendifferenzierung erläutert. Damit wird aber auch ein Nachteil des Projektes hinsichtlich der Fachlichkeit deutlich: Es gibt kein verbindliches, für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gültiges, fachliches Lernziel, das durch das Projekt erreicht würde. Verbindlich für alle Mitglieder einer Gruppe sind primär die Abschlusspräsentationen am Ende der einzelnen Phasen. Damit werden aber vor allem überfachliche Kompetenzen wie eben Präsentationsfähigkeit, Selbstorgani-

sation, Teamfähigkeit oder auch Selbstwirksamkeit und Geduld angebahnt und gestärkt.

- **Problemlösungsorientierung und Offenheit:** Wie oben gezeigt, zeichnet sich das Projekt dadurch aus, dass in jeder der drei Phasen eine authentische Problemstellung durch die Schüler:innen bearbeitet wird und in eine – im Idealfall – realweltliche Lösung überführt wird. Da sich durch immer neue Problemstellungen auch immer neue Lösungswege ergeben, der Weg dahin aber vollkommen offen ist, was die Bearbeitungsbreite und -tiefe angeht, ist die Offenheit der Anforderungen im Projekt gegeben. Entscheidungssituationen werden im Projekt nicht nur simuliert, sondern sind real. Im Sinne der als „kritisch-rationale Bildung“ gekennzeichneten Variante ökonomischer Bildung (Weyland, Brahm, Kärner & Iberer, in diesem Band) setzen sich die Schüler:innen mit herausfordernden und bedeutenden Problemen auseinander, diskutieren und kalkulieren sachangemessene Lösungsansätze und erwerben auf diese Weise heuristische Fähigkeiten, die über die „Welt der Wirtschaft“ und die „Wirtschaftswissenschaft“ hinausgehen.

3.4 Voraussetzungen und Grenzen des Wettbewerbs

Das Projekt wird für Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe als freiwillige Arbeitsgemeinschaft, als Projektkurs oder angebunden an den Regelunterricht angeboten. Die Schüler:innen investieren in der Regel einen großen Teil ihrer Freizeit in das Projekt. Die für die Teilnahme erforderlichen Vorkenntnisse sind in der Regel gering – da betriebswirtschaftliche Kenntnisse in den meisten (sozio-)ökonomischen Integrationsfächern kaum vorkommen, fällt sehr häufig den externen Betreuer:innen die Aufgabe zu, notwendige fachliche Grundlagen zu vermitteln. Daher kommt das Projekt nur für besonders interessierte Schüler:innen infrage. Die Lehrkraft, die das Projekt begleitet, sollte zudem ein hohes Maß an Flexibilität auch über die Präsenzzeit in der Schule hinaus mitbringen, da ein Großteil der Kommunikation mit den Gruppen und den Betreuenden elektronisch und außerhalb der Kernarbeitszeit abläuft. Den projektleitenden Lehrkräften obliegt im Projekt vor allem die Rolle der Organisatorinnen und Organisatoren von Terminen und Räumlichkeiten, zusätzlich fallen ihnen das Zusammenstellen der Jury, die Außendarstellung des Projekts in der Lokalpresse, die Einbindung der Schulgemeinschaft und Ähnliches zu, weshalb Organisationsfähigkeit und Selbstständigkeit Voraussetzungen für die Leitung des Projekts sind.

4 Fazit

Wir haben unter idealtypischen Annahmen analysiert, inwiefern bestimmte Qualitätskriterien nach Kaiser und Kaminski (2012) bzw. Weyland und Stommel (2016) im Rahmen der beiden vorgestellten Wettbewerbe erfüllt werden. Dass diese idealtypischen Annahmen in der Realität von Schule und Unterricht nur äußerst selten anzutreffen sind, steht außer Frage. Wir verstehen Unterricht im Allgemeinen und Schülerwettbewerbe im Besonderen in Anlehnung an das kompetenzorientierte Angebots-

Nutzungs-Modell von Helmke (2015) als Angebot der Lehrkräfte (und in den beiden vorgestellten Fällen auch der externen Betreuer:innen), welches immer wieder im Hinblick auf die konkreten Lernvoraussetzungen und Rahmenbedingungen vor Ort anzupassen ist. Lehrkräfte und Betreuer:innen müssen ihr jeweiliges Lernangebot abhängig von Kontext- und Personenmerkmalen flexibel gestalten und berücksichtigen, dass die Schüler:innen dieses Angebot interpretativ nutzen werden, d. h., es existiert kein lineares Verhältnis zwischen dem Unterrichtsinput und -output oder gar zu den Outcomes; es gibt mithin keine uniformen Inputs und keine uniformen Outputs/ Outcomes. Daher kann nicht davon gesprochen werden, dass die beiden vorgestellten Wettbewerbe unter allen Umständen die Gütekriterien kompetenzorientierten Wirtschaftsunterrichts erfüllen. Da auf der Seite des Inputs nicht nur eine oder mehrere Lehrkräfte, sondern auch mehrere Betreuer:innen, Eltern, Angehörige etc. existieren, ist für eine gewisse „Input-Streuung“ gesorgt, die zusätzlich dazu beiträgt, dass der Verlauf des Wettbewerbs und des damit einhergehenden Kompetenzerwerbs kaum vorhersehbar erscheint. Daher konnten wir lediglich aufzeigen, inwiefern die beiden exemplarisch ausgewählten Schülerwettbewerbe die Qualitätskriterien idealtypisch zu erfüllen vermögen.

Trotz dieser Einschränkungen stimmen uns die auf unserer langjährigen Erfahrung mit beiden Projekten basierenden Ergebnisse der wirtschaftsdidaktischen Analyse sehr zuversichtlich: Schülerwettbewerbe, so möchten wir schlussfolgern, verfügen über ganz erhebliche – sowohl fachliche wie überfachliche – Lernpotenziale, die in der wirtschaftsdidaktischen Diskussion bisher zu wenig berücksichtigt wurden. Dies hängt mit einem Wesensmerkmal von Schülerwettbewerben zusammen, welches womöglich die in unserer Analyse so positiv bewerteten Lernpotenziale zu erklären vermag: Wettbewerbe stellen eine Form des forschend-entdeckenden Lernens dar. Forschend-entdeckendes Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der von intensiven Erkundungsprozessen begleitet wird, auf die „Gewinnung von auch für Dritte interessante Erkenntnisse“ ausgerichtet ist und den Lernenden die Möglichkeit bietet, Unterricht in seinen „wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis hin zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt“ mitzugestalten, zu erfahren und zu reflektieren (Huber, 2009, S. 11). Neben der Reflexionsfähigkeit vermittelt das didaktische Konzept des forschend-entdeckenden Lernens Kompetenzen moderner Erkenntnisfindung und bietet sich somit für eine wirtschaftsdidaktische Analyse entlang der Ziele eines kompetenzorientierten Wirtschaftsunterrichts nach Kaiser und Kaminski (2012) an. Ein gelingendes Erkundungs- und Forschungsprojekt geht zudem mit Qualitätskriterien an zielgerichtete Arbeitsaufträge einher, wie sie insbesondere von Weyland und Stommel (2016) vorgelegt wurden.

Daher schließen wir unseren Beitrag mit einem Plädoyer für das forschend-entdeckende Lernen, indem wir auf eine zentrale Gelingensbedingung hinweisen: Eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist die Bereitschaft der Lehrer:innen „in ihren Schülern die künftigen Forscher zu erkennen und diese nicht nur mit dem bereits bestehenden Wissen vertraut zu machen, sondern ebenso auf Aufgaben

dieser Disziplin vorzubereiten“ (Piaget, 1974, S. 109). Daher sollte die Methode des forschend-entdeckenden Lernens einen festen Platz innerhalb der wirtschaftsdidaktischen Ausbildung von Lehrer:innen einnehmen. Die Teilnahme an Wettbewerben kann hier eine attraktive und vor allem fachwissenschaftlich begleitete Möglichkeit darstellen, deren in der Literatur gelegentlich diskutierte Schwächen in Abwägung mit den von uns hier dargestellten Lernpotenzialen aus unserer Sicht nicht überwiegen. Damit forschend-entdeckendes Lernen in den Schulen aber überhaupt funktionieren kann, müssen die Lehrenden so gut ausgebildet werden, dass sie die Chancen und Voraussetzungen dieser Methode in ihrer Unterrichtsplanung selbstständig erfassen und beurteilen können. Dies setzt nicht nur eine fachwissenschaftlich und fachdidaktisch exzellente Ausbildung in der Hochschule und im Vorbereitungsdienst, sondern die fortwährende Fort- und Weiterbildung auf der Höhe der aktuellen Forschung voraus.

Literatur

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
- Hayek, F. A. (1968). Wettbewerb als Entdeckungsverfahren. In F. A. Hayek (Hrsg.), *Freiburger Studien* (S. 249–265), Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7., aktualisierte Auflage). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Vol. 10. Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Kaiser, F. J. & Kaminski, H. (2012). *Methodik des Ökonomieunterrichts – Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kaminski, H., Malz, S. & Wolk, I. (2011). Schülerwettbewerbe in der ökonomischen Bildung. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht II* (S. 141–158), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Piaget, J. (1974). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Weyland, M. & Stommel, P. (2016). Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 16(5), S. 94–118. <https://doi.org/10.7808/0505>.
- Weyland, M. (2021). Ökonomische Bildung und Wissenschaftspropädeutik. *Zeitschrift für ökonomische Bildung (ZföB)*, 2021(10), S. 88–122. <https://doi.org/10.7808/zfoeb.2021.10.80>.

Autoren

Dr. Ekkehard Köhler ist Volkswirt, Vertretungsprofessor für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik an der Universität Siegen und (beurlaubter) geschäftsführender Forschungsreferent am Walter Eucken Institut. Seine Forschungsinteressen liegen auf den Gebieten der ökonomischen Bildung und der Herausbildung des ökonomischen Denkens sowie in der angewandten empirischen und experimentellen Ökonomik.

Dr. Marco Rehm ist abgeordneter Lehrer und Geschäftsführer des Zentrums für ökonomische Bildung in Siegen (ZÖBIS) der Universität Siegen. Er hat über informelles Lernen in Computerspielen promoviert und war Lehrer an einem Gymnasium und einem Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Er nutzt seit mehr als 15 Jahren BWL- und VWL-Planspiele in der universitären und schulischen Lehre.

Prof. Dr. Michael Weyland leitet die Abteilung Wirtschaftswissenschaften und das Institut für Ökonomische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich des ökonomischen Denkens, des experimentellen Lernens und der Theorie und Praxis von Aufgaben und Methoden im Ökonomieunterricht.

Ökonomisches Denken lernen durch Projekte – YES Company Programme

ISABEL FRESE

Zusammenfassung

Handlungsorientierten Methoden, die Lebenssituationen simulieren und innerhalb derer Handlungen erprobt werden können, kommt im Wirtschaftsunterricht eine besondere Bedeutung zu. Das Projekt „YES (Young Enterprise Switzerland) Company Programme“ ist eine ebenso offene wie strukturierte Methode handlungsorientierten Lernens, bei der die Schüler:innen sich selbstständig Wissen aneignen, eigenverantwortlich lernen und die Problemlöse- und Handlungsfähigkeit gefördert werden. Im Projekt YES gründen und führen Schüler:innen während eines Jahres ein eigenes Mini-unternehmen. Neben der Anwendung und Vertiefung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse soll das Company Programme Schüler:innen befähigen, in wirtschaftlichen Zusammenhängen vernetzt zu denken, eigenverantwortlich zu handeln, als Persönlichkeit zu überzeugen sowie in der Gesellschaft verantwortungsbewusst den eigenen Weg zu finden und erfolgreich zu sein.

Schlagerworte: Problemlösefähigkeit, vernetztes Denken, handlungsorientiert, überfachliche Kompetenzen

Abstract

Action-oriented methods that simulate life situations and in which actions can be tried out are of particular importance in business (and economic) lessons. The project YES (Young Enterprise Switzerland) Company Programme is an open as well as structured method of experience-based learning in which students acquire knowledge independently, act responsibly and which promotes problem-solving and action skills. In the project YES, students set up and run their own mini company for one year. In addition to applying and deepening their business knowledge, the Company Programme aims to enable students to think in a networked manner in economic contexts, to act on their own responsibility, to convince with their personality, and to responsibly find their own way in society and be successful.

Keywords: problem-solving skills, networked thinking, action-oriented, multidisciplinary competences

1 Einleitung: Aktuelle Entwicklungen der Betriebswirtschaftslehre

Betriebswirtschaft hat nicht nur das einzelne Unternehmen im Fokus, sondern auch dessen Anspruchsgruppen und Umweltsphären. Da der Einfluss der Anspruchsgruppen auf den Unternehmenserfolg in den letzten Jahren durch Faktoren wie die Globalisierung oder sensibleres Verhalten der Konsumentinnen und Konsumenten deutlich zugenommen hat, ist es wichtig, das Unternehmen als ein offenes, produktives und soziales System gemäß dem St. Galler Managementmodell (Rüegg-Stürm, 2003; Rüegg-Stürm & Grand, 2017) zu verstehen, bei dem Entscheidungen in einem Teilbereich des Unternehmens Auswirkungen auf alle anderen Bereiche haben. Hierbei spielen die Interessen, die Anspruchsgruppen an ein Unternehmen haben – wie beispielsweise die stark gestiegenen Erwartungen an Nachhaltigkeit –, und das wirtschaftliche Handeln dieser Anspruchsgruppen eine zentrale Rolle. Veränderungen im Konsumverhalten – wie das Bewusstsein der Bevölkerung, dass der individuelle Konsum weitreichende globale, ökologische und soziale Folgen hat – erfordern von einem Unternehmen ein strategisches Umdenken und eine schnelle Reaktion auf die sich stetig verändernden Konsumbedürfnisse (Zweck et al., 2015). Sich Produkte zu leihen, zu tauschen, selbst herzustellen und zu reparieren sowie die Anleitungen dazu, findet zunehmend Zustimmung und Verbreitung (Wolf & Gaudenz, 2015). Die Generation, die mit dem Netz groß geworden ist und Teilen, Tauschen und Transformieren verinnerlicht hat, trägt diese Entwicklung in den Alltag (TrendUpdate, 2013). Diese Formen des Konsums stellen soziale Innovationen dar, die ein Hinweis auf eine neue Wirtschaftsform sein könnten, was zu einer großen Herausforderung für die meisten heute existierenden Geschäftsmodelle werden könnte. Aber auch demografische Veränderungen, die beispielsweise zur Frage der Einbindung älterer Arbeitnehmer:innen in den Erwerbsprozess führen, sowie Veränderungen der Arbeit und des Lernens durch Digitalisierung stellen Herausforderungen für Unternehmen und Institutionen dar (Zweck et al., 2015). Wenngleich die Erzielung eines angemessenen Gewinns nach wie vor zentral für ein Unternehmen ist, schließt die Aufgabe eines Unternehmens nicht aus, dass es sich aktiv für die Lösung nicht-marktwirtschaftlicher Probleme (siehe Vereinte Nationen, 2015) einsetzt. Darüber hinaus müssen Entscheidungen bei unvollständigen Informationen und unter Unsicherheit getroffen werden. Die Unsicherheit nimmt dabei zu, je weiter Entscheidungen in die Zukunft reichen. Die Berücksichtigung von Unsicherheiten ist besonders wichtig, weil bei Problemen nachhaltiger Entwicklung Entscheidungen getroffen werden müssen, obwohl die Kenntnisse ökologischer und sozialer Prozesse unzureichend sind (Löw Beer, 2016). Dieses Problem besteht für ökonomische und nicht-ökonomische Organisationen. Da sich die Umwelt sowie die Rahmenbedingungen dynamisch verändern und unberechenbarer werden, ist der Umgang mit Komplexität und Unsicherheit wichtig (Arpe et al., 2012). Management ist durch diese Entwicklungen sowie die Globalisierung komplexer, riskanter, folgenreicher und kontroverser geworden.

Für ein Unternehmen wird es somit zunehmend wichtiger, verschiedene Sichtweisen einzunehmen und diese zu reflektieren. Entscheidungssituationen müssen analysiert, Lösungsmöglichkeiten abgewogen und daraus Empfehlungen abgeleitet werden (Dubs, 2019). Hierzu bedarf es nicht nur fachlicher, sondern vor allem auch überfachlicher Kompetenzen. Diese lassen sich im Wirtschaftsunterricht besonders gut mit handlungsorientierten Methoden wie z. B. einem Projekt fördern. Ziel des vorliegenden Beitrages ist, am Beispiel des YES Company Programmes darzustellen, wie Projekte die Problemlöse- und Handlungsfähigkeit der Schüler:innen fördern, sie befähigen, in wirtschaftlichen Zusammenhängen vernetzt zu denken, und somit dazu beitragen, ökonomisches Denken zu lernen.

2 Kompetenzorientierung im Wirtschaftsunterricht

Nach Weinert (2001) sind Kompetenzen die bei den Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kurz gesagt wird Kompetenz verstanden als Fähigkeit, bewusst Ressourcen – also Wissen, Fertigkeiten und Haltungen – zu aktivieren und kreativ und funktional miteinander zu kombinieren, um in konkreten Situationen erfolgreich zu agieren (Klein & Weiß, 2016; Städeli, 2010). Lernende sollen neben fachlichen Kompetenzen auch Fähigkeiten erwerben, mit denen das erworbene Wissen in praktischen Einsatzfeldern angewendet, angepasst, reflektiert und weiterentwickelt werden kann. Kompetenzorientiertes Lernen geht von einem aktiven, selbstgesteuerten, situierten und sozialen Prozess der Wissenskonstruktion aus, der den Erwerb solcher Fähigkeiten ermöglicht (Klein & Weiß, 2016). Kompetentes Handeln erfordert nicht nur die aktive, sondern auch handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Lernende können nur dort in ihren Kompetenzen Fortschritte erzielen, wo sie an Bestehendem anknüpfen können. Unterstützt werden kann diese Verarbeitung durch Reflexion (Brugger, 2010; siehe auch Brahm et al., in diesem Band).

Sollen darüber hinaus praktische Fertigkeiten bzw. Kompetenzfacetten gefördert werden, bedarf es übender und transferorientierter Lerngelegenheiten (Schaperunter, 2012). Ein kompetenzförderndes Lernlayout schafft ganz unterschiedliche Situationen, in welchen die Lernenden ihre Kompetenzen einsetzen und im Handeln verfeinern und weiterentwickeln. Die Situationen sollen nicht nur unterschiedlich sein, sondern die Lernenden auch herausfordern, sie mit authentischen und alltagsrelevanten Problemstellungen konfrontieren (Brugger, 2010).

Neben dem Wissen um Fakten und Entscheidungsregeln, die zur Klärung wirtschaftlicher Problemstellungen benötigt werden, soll die Fähigkeit vermittelt werden, ökonomisch zu denken, d. h. Entscheidungssituationen zu analysieren, Lösungsmöglichkeiten abzuwägen und daraus Empfehlungen abzuleiten. Vernetztes Denken zielt

darauf ab, die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten der Einflussfaktoren aufzuzeigen und so die Dynamik und Komplexität von Problemsituationen abzubilden (Dubs, 2009). Zum differenzierten Denken gehört es, Probleme und Sachverhalte zu erfassen und auf den Punkt zu bringen, Zusammenhänge herzustellen, logisch, abstrakt und kritisch zu denken sowie urteils- und entscheidungsfähig zu sein. Differenziertes Denken meint darüber hinaus, zukünftige Entwicklungen zu erkennen und daraus Schlüsse zu ziehen sowie Ziele und Strategien zu entwickeln und zu formulieren (Grob & Maag Merki, 2001). Differenziertes und vernetztes Denken trägt somit zur Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit bei. Multiperspektivität und in Alternativen zu denken, sind dabei wesentliche didaktische Prinzipien. Multiperspektivität bedeutet, dass die Schüler:innen einen Lerngegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, analysieren und beurteilen (Loerwald, 2008).

3 Die Projektmethode

3.1 Merkmale

Auch wenn die Projektmethode vermutlich deutlich älter ist, gilt hauptsächlich Dewey als Begründer der Projektmethode für das schulische Lernen (Arndt, 2013). Neben dem Begriff „Projektmethode“ findet man in der Literatur „Projektunterricht“, „projekt-orientierter Unterricht“ oder auch nur „Projekt“. Frey (2010) spricht von Projektmethode, weil er diese als didaktisches Modell versteht. Ökonomische Bildung soll Schüler:innen zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung ökonomisch geprägter Lebenssituationen befähigen (Arndt, 2020). Deshalb kommt handlungsorientierten Methoden, die Lebenssituationen simulieren und innerhalb derer Handlungen erprobt werden können, im Wirtschaftsunterricht eine besondere Bedeutung zu. Das Projekt oder die Projektmethode ist eine gleichermaßen offene wie auch in sich strukturierte Methode und genügt in besonderem Maße dem Prinzip der Handlungsorientierung (Speth, 2021). Die Schüler:innen bearbeiten in Gruppen selbstständig von der Planung über die Durchführung bis zur Präsentation und Evaluation ein Problem. Das Thema wird in der Regel von der Gruppe gewählt. Am Ende des Lernprozesses steht ein Produkt. Dieser Form des Lernens liegt ein auf Dewey zurückgehendes demokratisches Verständnis von Unterricht und der Rollen von Schüler:innen und Lehrpersonen zugrunde, welches zusammen mit einer partizipativen Handlungs- und Interessensorientierung dem Prinzip des ganzheitlichen Lernens entspricht (Reich, 2017). Projekte lassen sich somit durch die Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Schüler:innen kennzeichnen, die den Lernprozess zielgerichtet auf ein gemeinsames Produkt hin ausrichten. Dies schließt soziales Lernen, die Arbeitsteiligkeit des Prozesses sowie das ganzheitliche Lernen als Einbeziehung aller Sinne mit ein (Mathes, 2020; Speth, 2021; Weber, 2001).

Gemäß Arndt (2020) und Speth (2021) zeichnet sich die Projektmethode besonders durch die folgenden Merkmale aus:

- authentische und komplexe Probleme
- Schüler:innenorientierung, d. h., die Probleme weisen einen Bezug zum Leben oder den Interessen der Schüler:innen auf
- ganzheitliche Betrachtungsweise, die sowohl Theorie und Praxis verbindet als auch Interdisziplinarität berücksichtigt
- Situationsorientierung
- Orientierung des Lern- und Arbeitsprozesses auf ein bestimmtes Ziel oder Produkt hin
- hohes Maß an Selbstständigkeit der Lernenden: Die Schüler:innen sollten die Projektziele möglichst (mit-)definieren, den Arbeitsplan erstellen, das Projekt durchführen und sowohl seinen Verlauf als auch seine Ergebnisse bewerten und reflektieren. Hiermit geht eine umfassende Verantwortung der Schüler:innen für den Lern- und Arbeitsprozess einher.

3.2 Projektverläufe

Der Verlauf eines Projektes weist folgendes Grundmuster auf (Frey, 2010):

1. Phase: Projektinitiative
2. Phase: Auseinandersetzung mit der Projektinitiative, deren Ergebnis die Projektskizze ist
3. Phase: Entwicklung des Betätigungsbereiches, Erstellen des Projektplans
4. Phase: Projektdurchführung und eingeschobene Zwischenreflexionen
5. Phase: Produktpräsentation und Abschluss

Der eigentliche Start eines Projektes beginnt mit der Projektinitiative, die darin besteht, dass ein oder mehrere Schüler:innen ein Problem formulieren, welches sich mit einem Projekt lösen lässt. Die Projektinitiative ist gekennzeichnet durch eine offene Ausgangssituation und zunächst noch ohne Bildungswert. Auf der Basis der Projektskizze ist ein Projektplan zu erstellen, der festlegt, welche Aufgaben in welcher Reihenfolge zu erledigen sind, welche Voraussetzungen notwendig sind und bis wann diese abzuschließen sind. Dazu sollten Meilensteine festgelegt werden und die Schüler:innen sollten Aufgaben entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten übernehmen. Die Festlegung der Meilensteine erleichtert die Abstimmung der verschiedenen Arbeitsschritte und Arbeitsergebnisse und dient der langfristigen Aufrechterhaltung der Motivation. Im Anschluss an die Erstellung des Projektplans kann das Projekt durchgeführt werden. Gelegentlich muss der Projektplan angepasst werden, wenn es zu Abweichungen kommt. Um die Klasse über den Stand der anderen Gruppen zu informieren und eventuelle Schwierigkeiten zu besprechen, empfehlen sich Phasen der Zwischenreflexion. Ein bewusster Abschluss beendet das Projekt, die Projektergebnisse werden präsentiert. Zuletzt folgt noch eine Phase der Reflexion, Evaluation und Beurteilung, in welcher der Projekterfolg, der Prozess und mögliche Schwierigkeiten thematisiert werden (Arndt, 2013).

3.3 Ziele der Projektmethode

Die Projektmethode fördert neben fachlichen Kompetenzen vor allem auch folgende überfachliche Kompetenzen (Arndt, 2013; Jung, 2007):

- soziale Kompetenzen, d. h. die Fähigkeit, mit anderen kollektiv Ziele zu verfolgen und eigene Fähigkeiten in den Gruppenprozess einzubringen;
- kommunikative Kompetenzen, indem die Schüler:innen ihre Anliegen artikulieren, ihre Argumente sachlich vertreten und diese anderen präsentieren;
- methodischen Kompetenzen, d. h. die Fähigkeit, selbstständig Informationen einzuholen, auszuwerten und kritisch zu beurteilen;
- Verantwortungsübernahme, da die Schüler:innen sich aus eigener Motivation heraus selbst Ziele setzen, Wege zur Erreichung der Ziele entwickeln und entsprechende Leistungen erbringen, um diese Ziele zu erreichen. Hierdurch werden die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Kontrolle größerer Aufgaben und auch die Entscheidungsfähigkeit gefördert;
- Problemlösefähigkeit;
- Selbstvertrauen und Selbstkonzept, da die Schüler:innen eine anspruchsvolle Aufgabe eigenverantwortlich lösen;
- Urteils- und Kritikfähigkeit, weil die Schüler:innen auftretende Probleme selbstständig lösen;
- ganzheitliches und vernetztes Denken, indem die Schüler:innen in größeren Zusammenhängen denken, das sich an authentischen unternehmerischen Problemen orientiert. Vernetztes Denken trägt zur Entscheidungs- und Problemlösefähigkeit bei.

4 YES Company Programme

Das Company Programme ist eines der fünf praxisorientierten Bildungsprogramme, das von der Schweizer Non-Profit-Organisation Young Enterprise Switzerland (YES) organisiert wird. Das Company Programme richtet sich an Schüler:innen der Sekundarstufe II. Besonders geeignet ist es für Gymnasien oder Wirtschaftsmittelschulen. Im Company Programme gründen und führen fünf bis sieben Schüler:innen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren während eines Jahres ein reales eigenes Miniunternehmen und nehmen gleichzeitig an einem nationalen Wettbewerb teil. Dabei werden sie von einer Wirtschaftslehrperson und einem/einer ehemaligen Miniunternehmer:in, dem/der Programme Manager:in, begleitet. Ziel des Projektes ist, die theoretische Ausbildung der Schüler:innen mit praktischen Erfahrungen zu ergänzen und zu verknüpfen. Die reale Gründung eines Miniunternehmens gewährleistet einen hohen Praxisbezug. Jede:r Schüler:in übernimmt eine Funktion (Geschäftsleitung, Finanzen, Marketing etc.) und lebt diese während eines Jahres. „Es werden Produkte oder Dienstleistungen entwickelt, produziert und schliesslich am Markt – unterstützt durch entsprechende Marketingaktivitäten – verkauft“ (YES, 2021, S. 2). Gegen Ende des Pro-

grammjahres wird das Miniunternehmen wieder aufgelöst. Allein im Jahr 2020 wurden 200 Miniunternehmen an Schweizer Schulen gegründet (SRF, 2021).

4.1 Ablauf

An einigen Schulen finden bereits vor dem eigentlichen Projektstart Informationsveranstaltungen statt, die den Schüler:innen das Projekt vorstellen, was als Vorbereitungsphase angesehen werden kann. Das Company Programme läuft wie folgt ab (YES, 2021):

Projektinitiative

Kurz vor oder kurz nach den Sommerferien startet das Projekt mit einer Kick-off-Veranstaltung, die durch eine:n Programme Manager:in von YES durchgeführt wird und den offiziellen Start des Programms darstellt. Bei diesem Treffen werden die Projektvorschläge ausgewählt und diskutiert.

Die Gründungsphase (Auseinandersetzung mit der Projektinitiative und Entwicklung des Betätigungsbereiches)

Die Teams müssen in der Gründungsphase ein Produkt definieren, einen Namen für das Produkt finden, ein Logo entwerfen und das notwendige Startkapital generieren. Jedes Teammitglied übernimmt einen Geschäftsbereich. Ausschlaggebend für die Größe des Teams ist, dass alle zentralen Unternehmensfunktionen (Geschäftsleitung, Finanzen, Marketing etc.) wahrgenommen werden und eine erfolgreiche Arbeitsorganisation ermöglicht wird. Eine gute Geschäftsidee stellt den ersten Meilenstein der Gründungsphase dar. Um eine solche zu entwickeln, müssen die Teammitglieder klären, worin der Kundennutzen bestehen soll, welche Bedürfnisse mit der Geschäftsidee befriedigt werden sollen und welche Kunden sie ansprechen wollen. „Die Ideen stehen häufig im Zusammenhang mit einer ideologischen Zielsetzung, etwa dem Umweltschutz. Diese dient dann als roter Faden für den ganzen Prozess. Rohstoffe werden häufig aus der Wiederverwertung gewonnen, zum Beispiel aus Plastik- oder Lederabfällen“ (Ducommun, 2019, S. 17). Was die Schüler:innen anbieten wollen, entscheiden sie selbst, wie Johanna Lauber (2021, S. 56), Kommunikationsbeauftragte von YES, ausführt: „Von Taschen aus den Überresten der Sonnenstorenproduktion über einen genüsslichen Powerriegel aus Insekten bis hin zu professionellen Visualisierungen von Immobilien ist alles dabei.“ Die Ideen sind somit vielfältig, aber nicht immer innovativ. Oft werden fertig gekaufte Produkte neu kombiniert. Letztlich steht aber das Erlernen unternehmerischen Denkens und Handelns im Vordergrund und nicht das Finden möglichst innovativer Ideen.

Im Anschluss gilt es, einen passenden Namen für das Unternehmen zu finden und den Marktauftritt auszuarbeiten. Ein Firmenporträt gibt einen Überblick über das Miniunternehmen und seine Geschäftsidee. Um das benötigte Startkapital zu erhalten und somit das Projekt finanziell zu ermöglichen, zeichnen die Mitglieder Aktien und verkaufen Partizipationsscheine. Alle Mitglieder des Miniunternehmens zeichnen eine Pflichtaktie zum Nennwert von maximal 15 Franken. Die Partizipationsscheine von je

15 Franken werden erstmals bei der Eröffnungsveranstaltung an der Schule verkauft und meist von Eltern und Verwandten erworben. Das Partizipationskapital ist auf 3000 Franken begrenzt. Am Ende des Programms wird das Partizipationskapital an die Teilnehmenden ausbezahlt. Je nach Gewinn oder Verlust wird auch dieser umgelegt.

Theoretische Impulse zu Themen wie Geschäftsführung oder auch Marketing erhalten die Schüler:innen im halbtägigen Workshop „Unternehmerische Grundlagen“, der von einem/einer YES Programme Manager:in geleitet wird, im Herbst. Zu diesem Zeitpunkt beginnen die Schüler:innen auch mit dem Verfassen des Businessplans, welcher die bisherigen und zukünftig geplanten Tätigkeiten aller Abteilungen aufzeigt.

Die Lehrperson nimmt die Rolle einer Coachin bzw. eines Coaches ein, die bzw. der den Lern- und Arbeitsprozess der Schüler:innen begleitet, gelegentlich theoretische Inputs gestaltet und die administrativen Dinge, wie z. B. Abgabetermine, im Auge behält. Aufgrund ihrer oft langjährigen Erfahrung kann die Lehrperson den Schüler:innen wertvolle Hinweise geben, welche Produkte bei früheren Projekten erfolgreich waren oder wie hoch der Preis eines Produktes sein darf.

Der Markteintritt (Projektdurchführung und Produktpräsentation)

Nach der Gründungsphase beginnen die Teams mit der Produktion und dem Vertrieb. Die Miniunternehmen verkaufen ihre Produkte oder Dienstleistungen über verschiedene Vertriebskanäle. Einige Schulen veranstalten hauseigene Messen, wo sich die Schüler:innen mit ihren Produkten und Dienstleistungen präsentieren und diese verkaufen können. Daneben nehmen die Teams an mindestens einer von YES organisierten regionalen Handelsmesse teil, auf welcher sie die Produkte verkaufen und die Bekanntheit ihres Unternehmens steigern können. Ein Coaching zum Thema Standdesign bereitet die Schüler:innen zusätzlich auf die Handelsmesse vor. „Aufgrund ihrer Performance an der regionalen Handelsmesse und des eingereichten Businessplans werden die besten 75 Miniunternehmen bestimmt. Zwei regionale Sieger haben das Privileg, die Schweiz an einer europäischen Handelsmesse zu vertreten und die Möglichkeit, verschiedene Awards zu gewinnen“ (YES, 2021, S. 4). Die besten 25 Miniunternehmen der nationalen Messe nehmen am nationalen Finale teil. Diese Miniunternehmen messen sich in den vier Kategorien Geschäftsbericht, Panel-Interview mit einer Jury, Bühnenpräsentation und Standdesign. Während des zweitägigen Finales wird der nationale Sieger erkoren, der sich automatisch für das europäische Finale qualifiziert. Die Messeauftritte fördern die Fähigkeiten der Schüler:innen, sich selbst und ihr Unternehmen zu präsentieren und vor Publikum und Medien aufzutreten.

Die Auflösung (Abschluss)

Am Ende des Programm- bzw. des Schuljahres müssen die Teams ihren Geschäftsbericht bei YES einreichen. Im Anschluss wird das Miniunternehmen aufgelöst und das Partizipationskapital zurückbezahlt. Gleichwohl bestehen einige wenige Miniunternehmen fort, wie Johanna Lauber (2021, S. 56) erklärt: „Nichtsdestotrotz werden rund vier Unternehmen pro Jahr erfolgreich weitergeführt und teils sogar in eine GmbH

umgewandelt.“ Nach Abschluss des Projektes werden die Schüler:innen Mitglied der internationalen YES-Alumni-Organisation.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen zusammenfassenden Überblick über den genauen zeitlichen Ablauf der einzelnen Phasen.

Tabelle 1: Zeitlicher Ablauf des Company Programme (Quelle: Eigene Darstellung nach YES (2021, S. 4))

Ablauf des Yes Company Programme	August	September	Oktober	November	Januar	Februar	April	Mai	Juli
Erhalt der Programmunterlagen									
Ideenfindung und Gründungsphase									
Akquisition des Startkapitals									
Organisation der Eröffnungsveranstaltung									
Kick-off durch YES an der Schule									
Teilnahme am Workshop „Unternehmerische Grundlagen“									
Produktion und Vertrieb									
Erstellen des Businessplans									
Teilnahme an der Regionalen Handelsmesse									
Teilnahme an der Nationalen Handelsmesse (Top 75)									
Nationaler Wettbewerb (Top 25)									
Abgabe des Geschäftsberichts									
Auflösung des Miniunternehmens									
Organisation der Schlussveranstaltung									
Erhalt des Teilnahmezertifikats									

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie das Company Programme in den Schulunterricht integriert werden kann. Auf jeden Fall sollten mindestens zwei bis maximal vier Lektionen pro Woche für die Durchführung zur Verfügung stehen (YES, 2021, S. 7). Praxiserfahrungen zeigen, dass die Schüler:innen über die in der Schule zur Verfügung gestellten Lektionen hinaus erhebliche Zeit in das Projekt investieren. Meist ist auch der Einsatz der Eltern gefragt, wenn es beispielsweise um Gestaltung der Messestände, deren Transport oder ums Networking geht. Doch der Einsatz scheint sich auszuzahlen. Die Studie „Innovation Cluster for Entrepreneurship Education“ (ICEE, 2017) zeigte, dass sich bei Schülerinnen und Schülern, die mehr als 100 Arbeitsstunden für das Company Programme aufgewendet haben, die allgemeinen Lernergebnisse, die Schulanwesenheit sowie die Motivation nachweisbar gesteigert haben (Laufer, 2021). Sowohl betriebswirtschaftliche (z. B. Marketing, Finanzen, Produktion) als

auch rechtliche (z. B. Gesellschaftsrecht, Vertragsrecht) und volkswirtschaftliche Themen (z. B. Angebot und Nachfrage, Preise), die vorgängig im Unterricht erarbeitet werden, spielen auch im Company Programme eine Rolle und können dort in die Praxis umgesetzt werden.

4.2 Ziele des YES Company Programmes

Das Company Programme fördert sowohl die Anwendung und Vertiefung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse als auch überfachliche Kompetenzen. In großer Übereinstimmung mit den Zielen der Projektmethode werden mit dem Company Programme überfachliche Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und der Sozialkompetenzen gefördert. So werden Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Kommunikationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit vermittelt und vertieft. Auch Problemlösefähigkeiten und die Fähigkeit, in Zusammenhängen vernetzt zu denken sowie eigenverantwortlich zu handeln, werden sowohl von der Projektmethode als auch vom YES Company Programme als Ziele verfolgt. Das YES Company Programme soll darüber hinaus Schüler:innen befähigen, als Persönlichkeit zu überzeugen, in der Gesellschaft verantwortungsbewusst den eigenen Weg zu finden und erfolgreich zu sein sowie verantwortungsbewusst mit Menschen und Umwelt umzugehen (YES, 2021). Außerdem werden unternehmerische Eigenschaften wie Kreativität und Ausdauer sowie das Denken in wirtschaftlichen Gesamtzusammenhängen gefördert. Da sich das Company Programme über ein Schuljahr erstreckt, können die Schüler:innen aufgetretene Schwierigkeiten und Probleme auch mit etwas Abstand betrachten, Lösungsansätze diskutieren und somit ihren Lernprozess reflektieren. Das Company Programme entspricht in besonderer Weise dem auf Dewey zurückgehenden Prinzip des „Learning by Doing“.

5 Fazit

Eine große Stärke des YES Company Programmes liegt darin, dass die Schüler:innen mit der realen Gründung eines Unternehmens dessen Funktionsweise sowie das wirtschaftliche Geschehen im Alltag erleben. Die Auseinandersetzung und Verständigung über Ziele und Vorgehen fördern die Entwicklung von Selbstorganisation und Selbstverantwortung. Die Verantwortung der Geschäftsbereiche durch die einzelnen Teammitglieder und das Arbeiten mit verschiedenen Rollen im Team fördern die Einnahme verschiedener Sichtweisen und tragen somit zur Multiperspektivität bei. Außerdem lernen die Schüler:innen nicht nur, sich selbst und ihr Unternehmen zu präsentieren, sondern auch vor Publikum aufzutreten.

Die Schüler:innen lösen im Rahmen ihrer unternehmerischen Tätigkeit reale komplexe Problemstellungen, was dem Prinzip der Problemorientierung genügt. Problemlösende Denk- und Handlungsweisen werden in die Praxis umgesetzt sowie Erfahrungen gesammelt, wodurch zukünftige ökonomisch geprägte Lebenssituationen leichter bewältigt werden können. Ganzheitlichkeit im Sinne der Vollständigkeit

einer Handlung ergibt sich mit dem Problemlöseprozess, bei dem ein Problem identifiziert, seine Lösung geplant, umgesetzt und die Qualität der Umsetzung reflektiert wird. Auch durch die Verbindung sowohl von Denken und Tun als auch von Theorie und Praxis sind Ganzheitlichkeit und wesentliche Aspekte handlungsorientierten Lernens gegeben. Die Gründung und Führung des Miniunternehmens verlangt es, Situationen zu analysieren, Lösungsmöglichkeiten abzuwägen und Entscheidungen zu treffen. Dies kennzeichnet in besonderem Maße ökonomisches Denken und trägt daher wesentlich zu dessen Förderung bei.

Als Nachteil des YES Company Programme lässt sich die lange Projektzeit und das damit verbundene Problem der langfristigen Motivation und des Durchhaltens anführen. Auch besteht die Gefahr, frühzeitig zu scheitern, sei es aus personellen Gründen, aus Gründen der Nichtrealisierbarkeit der Produktvorstellungen und Ähnlichem mehr. Zu erwähnen bleibt zudem der hohe zeitliche und auch finanzielle Aufwand. Nicht alle Miniunternehmen erzielen am Markt den gewünschten Erfolg und können am Ende des Projektes das Partizipationskapital zurückbezahlen. Darüber hinaus ist die Freiwilligkeit für die Klassen, für die die Teilnahme obligatorisch ist, nicht gegeben.

Das YES Company Programme fördert die Fähigkeit, Problemstellungen multiperspektivisch zu betrachten, aus ökonomischer Sicht Zusammenhänge zu erklären und zu analysieren und Entscheidungen wirtschaftlich begründet zu treffen, und trägt somit wesentlich dazu bei, ökonomisch denken zu lernen.

Literatur

- Arndt, H. (2013). *Methodik des Wirtschaftsunterrichts*. Opladen: Barbara Budrich.
- Arndt, H. (2020). *Ökonomische Bildung*. Erlangen: FAU University Press.
- Arpe, J., Glockner, H., Hauschild, H., Petersen, T., Schaich, A. & Volkmann, T. (2012). Die ökonomischen Risiken der Globalisierung. Ergebnisse einer Experten- und einer Bürgerbefragung. *Global Choices*, 2012(1).
- Brugger, E. (2010). *Lernlayout NIL – Nachhaltiges individuelles Lernen*. Bern: hep.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten* (2. Auflage). Stuttgart: Franz Steiner.
- Dubs, R. (2019). *Normatives Management. Ein Beitrag zu einer nachhaltigen Unternehmensführung und -aufsicht* (4. Auflage). Bern: Haupt.
- Ducommun, L. (2019). *Ein eigenes Unternehmen als Maturaarbeit*. Panorama, 5/20. https://yes.swiss/uploads/documents/News/16-17_BIL_Panorama_DE_5_19.pdf.
- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“* (11. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang, Europäische Verlag der Wissenschaften.
- Innovation Cluster für Entrepreneurship Education (ICEE; 2017). *A Summary of the Key Findings from the ICEE Research Project on the Impact of Entrepreneurship Education*. Brüssel: Junior Achievement Europe.

- Jung, E. (2007). Das Projekt. In T. Retzmann (Hrsg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht* (S. 135–154). Schwalbach: Wochenschau.
- Klein, C. & Weiß, S. (2016). *Kompetenzorientiert Lehren – Studiengang-/Curriculumsentwicklung und Lehrveranstaltungs-konzeption*. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Abteilung Hochschuldidaktik. <https://www.hochschuldidaktik.uni-freiburg.de/dateien/ThemendossierKOLehre>.
- Lauber, J. (2021). Übung macht den CEO. *Die Volkswirtschaft – Plattform für Wirtschaftspolitik*, 201(1–2), S. 56–57.
- Loerwald, D. (2008). Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In D. Loerwald, M. Wiesweg & A. Zoerner (Hrsg.), *Ökonomik und Gesellschaft: Festschrift für Gerd-Jan Krol* (S. 232–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löw Beer, D. (2016). *Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine phänomenographische Untersuchung in der Lehrerinnenbildung*. Berlin: Barbara Budrich.
- Mathes, C. (2020). *Wirtschaft unterrichten* (10. Auflage). Haan-Gruiten: Europa Lehrmittel.
- Reich, K. (Hrsg., 2017). *Methodenpool: Projektarbeit*. http://methodenpool.uni-koeln.de/projekt/frameset_projekt.html.
- Rüegg-Stürm, J. (2003). *Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG-Ansatz* (2. Auflage). Bern: Haupt.
- Rüegg-Stürm, J. & Grand, S. (2017). *Das St. Galler Management-Modell*, (3. Auflage). Bern: Haupt.
- Schaperunter, N. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. Hochschulrektorenkonferenz. Projekt nexus. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/reddaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf.
- Speth, H. (2021). *Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts* (13. Auflage). Rinteln: Merkur.
- SRF (2021). *Schweizer Schulprojekt: Erst 18 – und bereits für eine Firma verantwortlich*. Beitrag in Radio SRF 2 Kultur, Kultur aktuell, 28.04.2021. <https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/schweizer-schulprojekt-erst-18-und-bereits-fuer-eine-firma-verantwortlich>.
- Städeli, C. (2010). *Kompetenzorientiert unterrichten*. Bern: hep.
- TendUpdate (2013). *Future Learning: Kreativ und flexibel. Know-how wird situativ: Problemlösekompetenz ist die wertvollste Ressource der Wissensgesellschaft von morgen*. <https://www.w.zukunftsinstitut.de/artikel/future-learning-kreativ-und-flexibel/>.
- Vereinte Nationen (2015). *Millenniums-Entwicklungsziele. Bericht 2015*. <http://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf>.
- Weber, B. (2001). *Handlungsorientierte Methoden*. https://www.sowi-online.de/praxis/methode/handlungsorientierte_methoden.html#a25.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

- Wolf, P. & Gaudenz, U. (2015). *DiY-Potenziale: Blinder Fleck für Unternehmen. Commons-basierte Do-it-yourself-Communities boomen: Wie können Unternehmen von ihnen lernen und profitieren?* <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/diy-potenziale-blinder-fleck-fuer-unternehmen/>.
- YES. Young Enterprise Switzerland (2021). Das Company Programme. Unternehmertum im Schulunterricht. https://yes.swiss/uploads/documents/Company_Programme/Company-Programme_Brosch%C3%BCre_DE.pdf.
- Zweck, A., Holtmannspötter, D., Braun, M., Cuhls, K., Hirt, M. & Kimpler, S. (2015). *Gesellschaftliche Veränderungen 2030. Ergebnisband 1 zur Suchphase von BMBF-Foresight Zyklus II*. <https://www.vditz.de/service/publikationen/details/gesellschaftliche-veraenderungen-2030>.

Autorin

Prof.in Dr.in Isabel Frese leitet die Professur Gesundheit, Haushalt, Wirtschaft an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz in Muttenz. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der Didaktik der ökonomischen Bildung und den ökonomischen Kompetenzen.

Ökonomisches Denken lehren und lernen in der Entrepreneurship Education

ILONA EBBERS

Zusammenfassung

Entrepreneurship Education kann als Teildisziplin der ökonomischen Bildung bezeichnet werden, doch sind Inhalte unternehmerischen Denkens und Handelns in den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer nur rudimentär sichtbar. Dies verwundert insofern, als dass z. B. der Europäische Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ des Rats der Europäischen Union (2018) u. a. die unternehmerische Kompetenz als zentrale Kompetenz für unsere Gesellschaft formuliert.

Die Zurückhaltung scheint in der Befürchtung begründet, Lernende zum kapitalistischen Denken und diesbezüglich zu egoistisch handelnden Unternehmer:innen zu erziehen.

Im vorliegenden Beitrag soll verdeutlicht werden, dass unternehmerisches Denken und Handeln im Sinne einer ökonomischen Bildung ressourcenbezogen/-schonend stattfinden sollte und gegen eine Nutzenmaximierung von Ressourcen steuern möchte. Entrepreneurship Education bereitet damit auf zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen vor.

Schlagworte: Bild des/der Entrepreneurs/Entrepreneurin, Ressourcenschonung, Social Entrepreneurship Education, didaktische Konstruktion/Rekonstruktion

Abstract

Entrepreneurship education can be described as a sub-discipline of economic education, but content of entrepreneurial thinking and acting is only rudimentarily visible in the curricula of the various federal states. This is surprising given that, for example, the Council of the European Union's European Reference Framework "Key Competences for Lifelong Learning" (2018) formulates entrepreneurial competence as a key competence for our society.

The reluctance seems to be based on the fear of educating learners to think capitalistically and to become entrepreneurs who act egoistically in this regard.

This article aims to make it clear that entrepreneurial thinking and acting in the sense of economic education should take place in a resource-related/conserving manner and would like to counteract the maximization of the use of resources. Entrepreneurship education thus prepares for future social challenges.

Keywords: image of the entrepreneur, resource conservation, social entrepreneurship education, didactical construction/reconstruction

1 Einleitung

Unsere Gesellschaft steht global vor großen Herausforderungen. Zu diesen gehören beispielsweise der Klimawandel, die Geschlechtergleichheit und die Förderung von wirtschaftlichen Innovationen (Holtz, 2010). Innovationen und damit verbundene Neugründungen von Unternehmen, die sich den genannten Herausforderungen widmen, sind zudem Teil des internationalen Wettbewerbs, in dem sich Volkswirtschaften behaupten (Ebbers & Klein, 2011). Folgerichtig zählt der Rat der Europäischen Union (2018) u. a. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz zu den zentralen Zukunfts-Skills zur Bewältigung der Herausforderungen unserer Zeit. Kreative Lösungen werden benötigt.

Als Vorreiter der Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns an deutschen Schulen agiert beispielsweise Schleswig-Holstein. Das Landeskonzept „Entrepreneurship Education in Schleswig-Holstein! Wir unternehmen was“ (2021) ist Teil der beruflichen Orientierung und soll Schulen u. a. darin bestärken, dass jeder Schüler und jede Schülerin mindestens einmal während der Schulzeit ein Schüler:innenunternehmen im Team gründet. Das Konzept möchte für die Entwicklung einer Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit sorgen und ein breiter angelegtes Entrepreneurship-Education-Ökosystem mit allen dieses Thema betreffende Akteuren bzw. Akteurinnen unterstützen.

Zudem ist das Thema des unternehmerischen Denkens und Handelns auch im Bildungsplan Baden-Württembergs verankert. Eine solche Verankerung lässt sich jedoch in den meisten anderen Bundesländern vermissen. Das Thema wird daher vereinzelt und nicht institutionalisiert durch extra-curriculare Angebote wie beispielsweise die Umsetzung von Schüler:innenfirmen vermittelt. Doch wird die Notwendigkeit der Vermittlung von unternehmerischem Denken und Handeln unterschiedlich eingestuft, so dass das Thema an Schulen nach wie vor als randständig zu bezeichnen ist.

Dieser Sachverhalt ist vor dem Hintergrund der oben beschriebenen zu bewältigenden Herausforderungen der Gesellschaft schwierig nachzuvollziehen, sodass im vorliegenden Beitrag möglichen Gründen für die geringe Auseinandersetzung mit dem Thema an Schulen nachgegangen werden soll. Hierzu können das geringe Gründungsgeschehen und die damit in Verbindung stehende wenig verbreitete Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland gezählt werden (Ebbers & Klein, 2011). Auch das Bild bzw. Konstrukt zur Person des Unternehmers bzw. der Unternehmerin ist bedeutsam. Aktuelle mediale Berichterstattungen, wie beispielsweise im Fall von „Wirecard“, sorgen für ein Misstrauen der Menschen in Unternehmertum und Wirtschaft (Spiegel, 2021). So führen kapitalistische Korruption und Misswirtschaft zur Ausbeutung von privaten Aktionärinnen und Aktionären und teilweise zur Vernichtung von Existenzen. Eine Differenzierung zwischen den egoistisch handelnden und sozial verantwortlichen Unternehmer:innen ist nicht immer möglich und kann daher schwerfallen. Weiterhin fehlt in den deutschen Schulbüchern eine Auseinandersetzung mit dem Thema einer Entrepreneurship Education. Die Perspektive der Arbeitnehmenden wird in den Büchern viel stärker in den Vordergrund gestellt. Gleichzeitig einigten sich

die EU-Staaten im Jahre 2006 im Rahmen der sogenannten Oslo-Agenda darauf, dass ein Unternehmer:innenbild, auch aus bereits oben genannten Gründen, vermittelt werde müsse (Deissner, 2008).

Im Sinne der Lebensweltorientierung der Lernenden ist es daher bedeutsam, dass die Beschäftigung mit der Person des Unternehmers bzw. der Unternehmerin, welche auch als Entrepreneur bzw. Entrepreneurin bezeichnet werden kann, im Vermittlungsprozess an Schulen stattfindet. So kann verdeutlicht werden, wie unternehmerisches Denken und Handeln ökonomischen Prinzipien, welche weit von kapitalistischen Handlungen entfernt sind, entsprechen sollte, um die beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigen zu können.

Im vorliegenden Beitrag wird die folgende Fragestellung in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gestellt: Welches Bild des Entrepreneurs und der Entrepreneurin lässt sich mit ökonomischer Bildung in Verbindung bringen und kann in ihrem Sinne vermittelt werden?

Um diese Frage beantworten zu können, soll zunächst der Begriff des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin geklärt werden. In diesem Sinne wird zugleich auch eine Definition des unternehmerischen Denkens und Handelns vorgeschlagen, welche die Aktivität eines Entrepreneurs und einer Entrepreneurin näher beschreibt.

Hieran schließt sich der theoretische Rahmen des Beitrags, welcher durch den Effectuation-Ansatz, den Ansatz der Selbstwirksamkeitserwartung und die Theorie des situierten Lernens gebildet wird.

Im Anschluss werden Vermittlungsperspektiven aufgezeigt, bei denen Lernende sich das Thema Entrepreneurship erschließen, indem sie sich mit dem Personenkonzept des Entrepreneurs und der Entrepreneurin auseinandersetzen. Hierfür wird zunächst die Problematik der wenig ausgebildeten Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland behandelt. Im weiteren Verlauf sollen die Stereotype zum Konstrukt des als männlich geprägten „Unternehmerbildes“ diskutiert und anschließend rekonstruiert werden.

Abschließend wird die eigene Rolle der Lernenden als aktive:r und mündige:r Bürger:in, welche:r im Rahmen eines Schulprojektes mit sozialem Mehrwert unternehmerisch denkt und handelt, reflektiert. Diese soll dann auf das Konstrukt des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin zurückgeführt werden, um dieses Bild erweitern, neu denken und möglicherweise revidieren zu können.

2 Zur Begriffsklärung

Der Begriff des Unternehmers bzw. der Unternehmerin kann unterschiedliche Synonyme haben. Eine Person, welche neue Produkt- bzw. Prozessideen auf dem Markt einführen möchte, wird beispielsweise auch als Entrepreneur bzw. Entrepreneurin bezeichnet. Hierdurch werden in vielen Fällen neue Unternehmen gegründet, sodass auch von Gründern und Gründerinnen gesprochen wird (Seitz & Tegtmeier, 2007). Gemeint ist jedoch immer eine Person, welche neue Ideen kundenorientiert und/

oder ökologisch vertretbar produzieren möchte. Es geht letztlich um die Umsetzung von ökonomisch kreativen Prozessen. Hiervon abzugrenzen ist das bereits oben erwähnte medial und gesellschaftlich verbreitete Bild eines egoistisch agierenden Menschen, welcher dem Primat der kapitalistischen Ideologie gehorcht (Marx, 1890). Durch Kapitalakkumulation und Ausbeutung der Arbeitskräfte vermehrt der Kapitalist sein Eigentum. Diesen Sachverhalt arbeitet auch Ripsas (2022) heraus. Er bezieht sich in seinen Ausführungen auf Kirzner (1978), der den Unterschied ebenfalls verdeutlicht. Im Sinne der ökonomischen Prinzipien möchte der Entrepreneur bzw. die Entrepreneurin mit vorhandenen Ressourcen die bereits oben erwähnten kreativen Prozesse anstoßen. Die vorgefundene Gelegenheit erscheint den Personen derart vielversprechend, dass mögliche Risiken in Kauf genommen werden (ebd.). Im Gegensatz dazu setzt der Kapitalist sein Kapital am Markt so ein, dass sich das eigene Kapital zum höchstmöglichen Zinssatz vermehrt (Ripsas, 2022). Entgegen dem verfügt ein Entrepreneur bzw. eine Entrepreneurin im Allgemeinen nicht über solchen Mittelumfang (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsklärung und wie die Person des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin definiert werden kann, wird deutlich, dass unternehmerisches Denken und Handeln im Sinne des Entrepreneurship weit von der Ideologie des Kapitalismus entfernt ist. Vielmehr werden Handlungsalternativen in Betracht gezogen, die aufgrund der eigenen bzw. zur Verfügung stehenden Ressourcen weiterverfolgt werden (Sarvasvathy, 2001). Diese Sicht auf eine selbst gestaltbare Gelegenheit und damit verbundene mögliche Umsetzung eines Projekts steht dem noch im Kapitel 3 zu beschreibenden Effectuation-Ansatz sehr nahe (ebd.).

Prinzipiell darf an dieser Stelle bereits konstatiert werden, dass die Vermittlung von Entrepreneurship durch eine Entrepreneurship Education „Kreativität und Innovation in allen Lebens- und Berufslagen fördern möchte, damit Lernende gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv weiter unterstützen oder auch Fehlentwicklungen mit neuen Ideen entgegentreten können. Die Unterstützung kann im privaten Lebensbereich genauso wie in der abhängigen als auch in einer unabhängigen Beschäftigung stattfinden“ (Ebbers, 2014, S. 171). Mit dieser Definition wird deutlich, dass der zu vermittelnde Gegenstand einer Entrepreneurship Education das soeben beschriebene unternehmerische Denken und Handeln ist. Schulprojekte werden entsprechend den persönlichen und weiteren zur Verfügung stehenden Ressourcen umgesetzt, um in der Handlung kreativ einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen. Hiermit kann den oben genannten gesellschaftlichen Herausforderungen begegnet werden. Durch diese Erfahrung erlernen die Lernenden – im Sinne der ökonomischen Bildung – mit vorhandenen Ressourcen schonend umzugehen und diese so einzusetzen, dass eine Idee realisiert werden kann. Damit wird eine breite Auffassung zum unternehmerischen Denken und Handeln vertreten, die sich auch auf andere Lebensweltsituationen übertragen lässt. Im Lehr-/Lernprozess erworbene Kompetenzen können beispielsweise auch in privaten Situationen oder auch im späteren abhängigen Erwerbsleben angewandt werden. Es wird also keineswegs die konkrete Befähigung zu

einer unternehmerischen Selbstständigkeit nach der Schulzeit verfolgt (Ebbers, 2021), diese ist jedoch nicht ausgeschlossen.

Welche theoretischen Ansätze diese Auffassung zum Entrepreneur und zur Entrepreneurin sowie zum unternehmerischen Denken und Handeln sowie dessen Vermittlung rahmen, wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

3 Theoretischer Rahmen

Naturgemäß behandelt die ökonomische Bildung aus einer fachdidaktischen Perspektive im Rahmen einer Entrepreneurship Education sowohl das Objekt (Lehr-/Lerngegenstand) als auch das Subjekt (Lernende) in einem gleichen Umfang. „In diesem Zusammenhang spielen fachwissenschaftliche auf der einen und didaktisch bewährte Theorien und Inhalte auf der anderen Seite eine gleichwertige Rolle, da sich beide Anteile für den Bildungsprozess der Lernenden zuständig fühlen“ (Ebbers, 2012, S. 116–117).

Unter dem Lehr-/Lerngegenstand darf hier allgemein das bereits erwähnte unternehmerische Denken und Handeln verstanden werden, welches situationsübergreifend auf eine abhängige/unabhängige Beschäftigung vorbereiten und Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Motivation, Kreativität und Persönlichkeitsbildung vermitteln möchte (Ebbers, 2019). In diesem Zusammenhang ist es relevant, dass für Lernende Situationen geschaffen werden, in denen sie selbstständig handeln können (Ebbers, 2004). Hierdurch werden sie in die Lage versetzt, durch eigenes Handeln Erfahrungen sammeln zu können. Die Lernenden haben hierdurch die Möglichkeit, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und ihr Können selbst einzuschätzen. In Folge kann eine Selbstwirksamkeitserfahrung (Bandura, 1997) hergestellt werden, die „die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, unternehmerisch denken und handeln zu können“ (Ebbers, 2019, S. 53), fördert. Vor diesem Hintergrund sind die bereits erwähnten persönlichen Ressourcen, über die der bzw. die Lernende verfügt, relevant. Sollte sich herausstellen, dass die vermittelten Fähigkeiten in Richtung des unternehmerischen Denkens und Handelns nicht fruchten konnten, kann diese Erkenntnis auch zielführend für weitere zukünftige berufliche Pläne sein und eigenverantwortliches Handeln wird kompetenzübergreifend wirksam.

Diese breite Auffassung des unternehmerischen Denkens und Handelns verfolgt prinzipiell auch der sogenannte Effectuation-Ansatz (Dew et al., 2009). Ziele, welche im Rahmen einer innovativen Idee umgesetzt werden sollen, werden auf Grundlage der zur Verfügung stehenden Mittel festgelegt. Weitere im Umfeld agierende Personen werden diesbezüglich als Kooperationspartner:innen betrachtet (Saravathy, 2001). Durch den kreativen Prozess entstehen mögliche neue Ideen, die dann in Interaktion mit den Partnern bzw. Partnerinnen weiterentwickelt werden. Vorhandene Ressourcen bestimmen die Ausgestaltung des Prozesses und ein möglicher Verlust ist jederzeit einschätz- und leistbar. D. h., dass keinesfalls eine Gewinnmaximierung verfolgt wird.

Diese Auffassung entspricht dem Handeln des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin, wie sie als Person im vorliegenden Beitrag im letzten Kapitel definiert wurden.

Nachdem nun der Lerngegenstand theoretisch untermauert wurde, soll nun eine theoretische Hinwendung zum Subjekt, welches im Mittelpunkt des Vermittlungsprozesses steht, stattfinden. Es bedarf hierfür der Schaffung von an unternehmerische Aufgaben angelehnten Lernsituationen (Schulte & Klandt, 1996) und von entsprechenden physisch vorhandenen Lehr-/Lernräumen. Hierdurch wird sogenanntes situiertes Lernen (Siebert, 2000) ermöglicht, wodurch eigenes Handeln erfahrbar wird und Lernende an den Lerngegenstand ganzheitlich herangeführt werden. Situationsübergreifende Kompetenzen können erworben, erfahren und selbst eingeschätzt werden. Selbstwirksamkeitserfahrung und situiertes Lernen verbinden sich hier zu einem Lernerlebnis, das die Lernenden in die Situation von Entrepreneuren und Entrepreneurinnen versetzt. Hierdurch wird den Lernenden die ökonomische Einschätzung von Ressourcen und deren Anwendung auf umsetzbare innovative Ideen (Effectuation) ermöglicht, um einen sozialen Mehrwert zu schaffen.

Wie dieses Lernerlebnis erzeugt werden kann, soll im weiteren Verlauf vorgestellt werden. Hierfür wird im Folgenden zunächst eine Einschätzung zur Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland vorgenommen, um im Weiteren den Lerngegenstand des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin, welcher im Vermittlungsprozess im Mittelpunkt stehen soll, legitimieren zu können. Hierauf folgt abschließend die Vorstellung eines Vermittlungsbeispiels, um den praktischen Mehrwert zu verdeutlichen.

4 Vermittlungsperspektiven

Wie bereits angeklungen, erscheint die Auseinandersetzung mit dem Thema des unternehmerischen Denkens und Handelns an Schulen wenig verbreitet. So ist in vielen Bundesländern kein offizieller Bildungsauftrag vorhanden.

Doch lässt sich dieses Defizit nicht nur im Bildungssystem wiederfinden. Eine Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit lässt sich allgemein in der deutschen Gesellschaft vermissen (Ebbers & Klein, 2011). Auf diesen Umstand soll einführend im weiteren Kapitel eingegangen werden.

4.1 Zur Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland

Um die Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland zu steigern, finden vermehrt politische Bemühungen statt, Entrepreneurship Education salonfähig zu machen (Ebbers & Klein, 2011). Eine Behandlung des Themas der unternehmerischen Selbstständigkeit an Schulen bzw. in Bildung kann zu einem höheren Stellenwert in der Gesellschaft führen, welcher bislang vermisst wird.

Es darf angenommen werden, dass das soziale Sicherungssystem in Deutschland zur Vermeidung von unnötigen Risiken, wie diese durch eine unternehmerische Tätigkeit entstehen können, führt. Doch stellen die großen Herausforderungen unserer

Gesellschaft die zukünftige Arbeitswelt auf den Prüfstand. So braucht die Volkswirtschaft, wie bereits erwähnt, innovative ökonomische Ideen, um diese bewältigen zu können. Umso relevanter wird es, dass junge Menschen bereits in der Schule mit dem Thema des unternehmerischen Denkens und Handelns in Berührung kommen. Denn es ist nach wie vor zu konstatieren, dass auch in den letzten Jahrzehnten der Anteil an der unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland nahezu unverändert ist bzw. während der Pandemie entsprechend sank (Global Entrepreneurship Monitor, 2021). Zwar zeichnet sich gerade vermehrt in Großstädten und südlich gelegenen Landkreisen eine „StartUp-Kultur“ ab (Statista, 2022), doch lässt sich noch nicht genau abschätzen, wie sich diese mittel- bzw. langfristig auf dem Markt etablieren kann.

Eine Öffnung für das Thema an Schulen kann möglicherweise durch die Beschäftigung mit dem Unternehmer:innenbild stattfinden, um auch dem bereits erwähnten oftmals negativ konnotierten Konstrukts des Unternehmers bzw. der Unternehmerin entgegenzutreten zu können. Diesbezüglich bedarf es auch der Auseinandersetzung mit dem männlich geprägten Stereotypen des Unternehmerbildes (hier absichtlich männlich geschrieben).

4.2 Zum Konstrukt des Unternehmerbildes

Neben der bereits erwähnten allgemein eher gering einzustufenden Gründungsneigung der Deutschen lässt sich zudem feststellen, dass es auch Unterschiede bezüglich der Gründungsneigung zwischen den Geschlechtern gibt. So ist ca. jedes dritte Gründungsgeschehen durch Frauen initiiert (GEM 2018/2019 Women's Entrepreneurship Report, 2019). Hier scheint ein bislang nicht erschlossenes Potenzial zu schlummern, welches möglicherweise für das Thema stärker geöffnet werden könnte.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der unternehmerischen Persönlichkeit kann als ein möglicher Ausgangspunkt gesehen werden, wie eine Vorstellung zu einem Unternehmerbild als Wissensvorrat auch Einzug in den gesellschaftlichen Diskurs erhalten kann. Dieser Sachverhalt soll im Weiteren genauer dargestellt werden.

Androzentrische Vorstellung zum Unternehmerbild

Untersuchungen zur Erklärung von Persönlichkeitseigenschaften, welche einen Unternehmer auszeichnen, wurden u. a. durch psychologische Traits-Ansätze untermauert (Mikkelsen, 2018). So gehören demnach auch solche wie beispielsweise die internale Kontrollüberzeugung, der Leistungsdrang und die Risikoneigungen dazu (Klandt, 2006). Diskursanalysen zu unternehmerisch aktiven Personen belegen, dass das mediale Unternehmer:innenbild durch Männer präsentiert wird und Rollenmodelle u. a. die soeben vorgestellten Eigenschaften zeigen (Bird & Brush, 2002). Mit diesem Diskurs wird die Vorstellung zu einem männlich konnotierten Entrepreneur geformt. Problematisch ist, dass hierdurch das Unternehmerbild sehr einseitig betrachtet und die Bedeutung des situativen und sozialen Kontextes unterschätzt wird. So werden in hegemonial geprägten Gesellschaften, wie beispielsweise in Deutschland, sogenannte versteckte Praktiken wirksam (Mikkelsen, 2018), die eine Sozialisation von Frauen, die sich

einer unternehmerischen Tätigkeit widmen, möglicherweise behindern. Dazu zählen sehr verkürzt argumentiert auch die im vorliegenden Beitrag bereits beschriebenen Vorstellungen zum Unternehmertum, zur Rolle von Frauen im Erwerbsleben und auch die Sichtbarkeit von Frauen in der Gesellschaft im Kontext des unternehmerischen Denkens und Handelns.

Somit bedarf es im Vermittlungsprozess einer Reflexion dieser geschlechtsspezifischen Zuordnung der unternehmerischen Tätigkeit, um auch in diesem Punkt die eingangs erwähnte gesellschaftliche Herausforderung der Gleichstellung der Geschlechter unterstützen zu können.

Rekonstruktion des Lerngegenstandes

Um den Lerngegenstand des Bildes des Unternehmers und hier im Speziellen des Gründers im Unterricht der ökonomischen Bildung rekonstruieren zu können, erscheint es folgerichtig, den fachdidaktischen Dreischritt nach Kampshoff und Wiepcke (2016) zu nutzen. Dieser besteht aus den Schritten der Konstruktion, der Rekonstruktion und der Dekonstruktion. Im vorliegenden Beitrag sollen jedoch nur die ersten zwei Schritte, also die Konstruktion und Rekonstruktion, Anwendung finden. Der dritte Schritt der Dekonstruktion würde im Rahmen der ersten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu weit führen.

Im Zuge des ersten Schrittes der Konstruktion geht es darum, eine Sensibilität der Lernenden für das Bild des Unternehmers in der Gesellschaft zu entwickeln. Die eigenen Vorstellungen der Lernenden sollen hierbei herausgearbeitet und mit stereotypischen Vorstellungen von Unternehmenden in Beziehung gesetzt werden. Im zweiten Schritt ist es bedeutsam, dass bei der Rekonstruktion des Lerngegenstandes ergründet wird, wie die stereotypischen Beschreibungen von Unternehmenden legitimiert werden können und wie bzw. wodurch diese Beschreibungen entstanden sind (Dausien, 2000). Entsprechende theoretische Überlegungen hierzu wurden bereits im vorherigen Abschnitt angeboten. Es geht also darum, im Unterricht eine Reflexionsfläche für die Konstruktion des Lerngegenstandes zu finden, um diesen dann rekonstruieren zu können. Mit diesem Schritt der Rekonstruktion können auch die bereits erwähnten medialen Diskurse zum Unternehmer bzw. zur Unternehmerin (kapitalistische Ideologie) reflektiert werden.

In diesem Sinne ist die Geschlechterperspektive ebenso einzubeziehen. Es kann verdeutlicht werden, dass die oben aufgeführte Rolle der Frau im Erwerbsleben, welche in patriarchal geprägten Gesellschaften der des Mannes untergeordnet erscheint und somit ebenso Auswirkungen auf den Anteil an Unternehmerinnen in dieser hat, auch zu einer geringen Sichtbarkeit von Frauen im Bereich des Gründungsgeschehens und Unternehmertums führt. Genau diese Sichtbarkeit und die damit verbundene Schaffung von Vorbildern für junge Frauen sollen ebenso durch die frühe Auseinandersetzung mit dem Thema in den Schulen erzeugt werden.

Im Folgenden soll daher ein Beispiel dafür gegeben werden, wie die Unternehmer:innenrolle im Lehr-/Lerngeschehen im Sinne der ökonomischen Bildung vermittelt und erlebt werden kann.

4.3 Unternehmer:innenrolle im Lehr-/Lerngeschehen der ökonomischen Bildung selber erleben – ein Beispiel

Im Verlauf des vorliegenden Beitrags konnte konstatiert werden, dass unternehmerisches Denken und Handeln nicht mit kapitalistischer Ideologie gleichgesetzt werden sollte. Vielmehr zeichnet sich die unternehmerische Tätigkeit gerade im Rahmen einer Gründungsphase durch ressourcenorientiertes und -schonendes Handeln aus. Dieses entspricht dem Grundsatz nach auch dem ökonomischen Denken und Handeln, indem es genau um die Frage des Haushaltens mit Ressourcen geht. Diesen Gedanken aufnehmend ist aktuell eben dieses Handeln gesellschaftlich relevanter als je zuvor.

So sind Unternehmen mehr denn je aufgefordert, sich dieser Herausforderung zu stellen. Junge Unternehmen bezeichnen ein solches Geschäftsmodell oftmals als Social Enterprise. Hierbei ist das Ziel, durch das Produktangebot gleichzeitig einen gesellschaftlichen Mehrwert zu erzeugen. Dieser Sachverhalt wird in der einschlägigen Wissenschaft auch unter dem Begriff Social Entrepreneurship behandelt (Faltin, 2008). Auch Schulen greifen diese Idee im Rahmen ihrer Projektarbeit auf, sodass diese unter Social Entrepreneurship Education firmiert.

Diesbezüglich ist die Feststellung interessant, welche während eines Modellversuchs eklektisch erhoben werden konnte (Joachim Herz-Stiftung, 2018), dass Schulen sich dem Thema Entrepreneurship Education dann stärker öffnen, wenn Lernende gleichzeitig auch soziale Verantwortlichkeit erleben können.

Im Zuge einer Projektarbeit im Rahmen von Social Entrepreneurship Education werden somit gesellschaftliche Probleme des direkten Umfelds erörtert und bearbeitet. Dies geschieht selbstverantwortlich, indem die Lernenden einen Projektplan ausarbeiten und umsetzen (Dominke et al., 2017). Situierendes Handeln kann hierbei zum Erwerb relevanter Kompetenzen führen, welche für die zukünftigen beruflichen Herausforderungen einer zunehmend mobilen und globalen Arbeitswelt sensibilisieren. Auch im Zuge dessen ist ein ressourcenschonender Umgang mit der Umwelt und der eigenen Person mehr als nur eine Voraussetzung.

Social Entrepreneurship Education eröffnet zudem eine interessante geschlechtsspezifische Perspektive auf das soziale unternehmerische Denken und Handeln. So lässt sich feststellen, dass sich Frauen dem Gründungsthema stärker öffnen, wenn ein sozialer Bezug herstellbar ist (Beckmann 2020; Huysentruyt, 2014). Dieser Sachverhalt erscheint insofern ein spannender Aspekt zu sein, als dass sich hier unternehmerisches Denken und Handeln in einem neuen Gewand präsentieren, welches von Frauen weniger mit dem gesellschaftlich geprägten Bild des Unternehmers und seiner angeblichen Eigenschaften in Verbindung gebracht wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Zuge der Vermittlung einer Social Entrepreneurship Education in Form einer Projektarbeit die Rolle eines Entrepreneurs bzw. einer Entrepreneurin im Sinne der ökonomischen Bildung erfahren werden kann. Auch junge Frauen werden für diese Thematik leichter erschlossen. Indem die Lernenden anhand der Projektarbeit reflektieren, wie sie selber in der Rolle des potenziellen Unternehmers und der potenziellen Unternehmerin agieren, kön-

nen sie ihr Handeln auch bezüglich des gesellschaftlichen Mehrwerts einschätzen. In Folge, dass Lernende in einem ausgewogenen Verhältnis zu den vorhandenen Ressourcen agieren, erkennen sie auch den ökologischen und sozialen Zusammenhang zum ökonomischen Handeln.

Mit dieser Herangehensweise kann das Bild des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin als Konstrukt von gesellschaftlichen Normen aufgelöst werden, indem es rekonstruiert und potenziell neu interpretiert wird. Die Lernenden erkennen im Lehr-/Lerngeschehen die Vielfalt unternehmerischer Aktivität und persönlicher Fähigkeiten. In dieser Rolle handelnd wird letztlich die Vermittlung ökonomischer Bildung vom Grundsatz her ermöglicht.

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beckmann, A.-K. (2020). *Genderbezogene Erschließungsprozesse in der Ökonomischen Bildung. Zum Forschenden Lernen als Metamethode*. Augsburg: Rainer Hampp Verlag.
- Bird, B. & Brush, C. (2002). A gendered perspective on organizational creation. *Entrepreneurship in Theory and Practice*, 26, S. 41–56. <https://doi.org/10.1177/104225870202600303>.
- Dausien, B. (2000). „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts: zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 96–115). Opladen: Leske und Budrich.
- Deissner, D. (2008). *Schulbücher machen Unternehmer schlecht*. Die Welt, 24.06.2008. <https://www.welt.de/politik/article2141795/Schulbuecher-machen-Unternehmer-schlecht.html>.
- Dew, N., Read, S., Sarasvathy, S. D. & Wirlbank, R. (2009). Effectual versus predictive logics in entrepreneurial decision-making: Differences between experts and novices. *Journal of Business Venturing*, 24(4), S. 287–309. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.02.002>.
- Dominke, I., Ebberts, I. & Mikkelsen, K. (2017). Social Entrepreneurship Education an Schulen – Anwendung des Design-Based Research Ansatzes zur Entwicklung von innovativem Unterrichtsmaterial. In H. Arndt (Hrsg.), *Perspektiven der Ökonomischen Bildung* (S. 32–44). Nürnberg: Wochenschau Verlag.
- Ebberts, I. (2004). *Fachdidaktisch geleitete Unternehmenssimulation zur Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen*. Köln: EUL-Verlag.
- Ebberts, I. (2012). Zur Bedeutung der Entrepreneurship Education und der Gründungsperson an allgemeinbildenden Schulen – Eine wissenschaftsinterdisziplinäre Annäherung. In M. Schuhen, M. Wohlgemuth & C. Müller (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung* (S. 113–122). Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110509007-011>.

- Ebbers, I. (2014). Gezeiten der Ökonomischen Bildung. In C. Müller, H.-J. Schlösser & A. Liening (Hrsg.), *Bildung zu Sozialen Marktwirtschaft. Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft* (S. 169–176). Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110508703-012>.
- Ebbers, I. (2019). Entrepreneurship Education als Möglichkeits- und Ermöglichungsraum – eine erste theoretische Annäherung aus fachdidaktischer Perspektive. In T. Bijedic, I. Ebbers & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis* (S. 43–61). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9_3.
- Ebbers, I. (2021). Entrepreneurship Education als Beitrag zur Weiterung der Horizonte. *Pädagogische Rundschau*, 2021(1), S. 59–70. <https://www.ingentaconnect.com/content/plg/pr/2021/00000075/00000001/art00005>.
- Ebbers, I. & Klein, R. (2011). Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2011(11), S. 28–32. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33418/kultur-der-unternehmerischen-selbststaendigkeit/>.
- Faltin, G. (2008). Social Entrepreneurship – Definitionen, Inhalte, Perspektiven. In G. Braun & M. French (Hrsg.), *Social Entrepreneurship – Unternehmerische Ideen für eine bessere Gesellschaft* (S. 25–46). Rostock: HIE-RO Inst. https://www.entrepreneurship.de/wp-content/uploads/2011/01/Social_Entrepreneurship_Rostock.pdf
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2019). *Global Entrepreneurship Monitor. 2018/2019 Women's Entrepreneurship Report*. <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2018-2019-womens-entrepreneurship-report>.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2021). *Global Entrepreneurship Monitor – Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2020/21*. <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/studie/global-entrepreneurship-monitor-20202021>.
- Holtz, U. (2010). Die Millenniumentwicklungsziele – eine gemischte Bilanz. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2010(10), S. 3–9. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32901/die-millenniumsentswick-br-lungsziele-eine-gemischte-bilanz/>.
- Huysentruyt, M. (2014). Women's Social Entrepreneurship and Innovation. *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*, 2014(1). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxzkq2sr7d4-en>.
- Joachim Herz-Stiftung (2018). *Seed – Social Entrepreneurship in der Ökonomischen Allgemeinbildung*. <https://www.joachim-herz-stiftung.de/was-wir-tun/wirtschaft-verstehen-gestalten/teach-economy/social-entrepreneurship-an-schulen/>.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2016). Der fachdidaktische Dreischritt als Mittel zu einem geschlechtergerechten Unterricht – Eine Einleitung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Vielfalt geschlechtergerechten Unterrichts – Ideen und konkrete Umsetzungsbeispiele für Sekundarstufen* (S. 1–4). Berlin: epubli.
- Kirzner, I. M. (1978). *Wettbewerb und Unternehmertum*. Tübingen: Mohr.
- Klandt, H. (2006). *Gründungsmanagement: Der integrierte Unternehmensplan*. München: Oldenbourg.

- Landeskonzept Entrepreneurship Education in Schleswig-Holstein (2021). *Wir unternehmen was! Verantwortung übernehmen und mitgestalten*. https://wir-unternehmen-was.sh/app/uploads/2021/07/landeskonzept_EE.pdf.
- Marx, K. (1890). *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Hamburg: Otto Meisener.
- Mikkelsen, K. (2018). *Zur Rekonstruktion von Entrepreneurial Self-Efficacy von Unternehmerinnen in patriarchal geprägten Gesellschaften*. Augsburg/München: Rainer Hampp Verlag.
- Rat der Europäischen Union (2018). Empfehlung des Rates vom 22.Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 189/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Ripsas, S. (2022). *Von Entrepreneuren und Kapitalisten*. Table.Bildung. <https://table.media/bildung/blogpost/deutschland-entrepreneurship-und-unternehmertum/>.
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), S. 243–263. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378020>.
- Schulte, R. & Klandt, H. (1996). *Aus- und Weiterbildungsangebote für Unternehmensgründer und selbständige Unternehmer an deutschen Hochschulen*. Bonn: o. V.
- Seitz, M. & Tegtmeier, S. (2007). *Mythos Existenzgründer. Persönlichkeitseigenschaften von Gründern im Diskurs*. Marburg: Tectum Verlag.
- Siebert, H. (2000). Der Kopf im Sand – Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. In D. Bolscho & G. de Haan (Hrsg.), *Konstruktivismus und Umweltbildung* (S. 15–31). Opladen: Leske & Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97479-2_2.
- Spiegel (2021). *SPIEGEL-Berichte und Interviews zum Skandalkonzern. „Garantieren Sie, dass Wirecard sauber ist?“*. <https://www.spiegel.de/wirtschaft/der-wirecard-skandal-im-spiegel-eine-chronologie-a-6ec9873f-a410-4377-ab09-d6ae2bf2a762>.
- Statista (2022). *Top 10 Städte und Landkreise in Deutschland für Gründungsneigung im Jahr 2020*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/159870/umfrage/top-10-staedte-und-landkreise-fuer-gruendungsneigung-seit-2006/>.

Autorin

Prof.in Dr.in Ilona Ebbers arbeitet seit 2011 an der Europa-Universität Flensburg am Internationalen Institut für Management und ökonomische Bildung in der Abteilung Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Entrepreneurship Education, Gender in der ökonomischen Bildung und Übergang Schule-Beruf.

Jenseits des Wirtschaftsunterrichts: Ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung

ULRICH IBERER UND TAIGA BRAHM

Zusammenfassung

Das ökonomische Denken wurde in der Erwachsenen- und Weiterbildung bislang eher weniger thematisiert. Dabei gewinnt vieles von dem, was im (allgemeinbildenden) Wirtschaftsunterricht thematisiert wird, erst im späteren Lebenslauf an subjektiver Bedeutung. Daher erörtert dieser Beitrag, was ökonomisches Denken in unterschiedlichen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung auszeichnet. Anhand ausgewählter Domänen werden Lernprinzipien in der ökonomischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen analysiert. Schlussfolgernd werden Eckpunkte für ein lebensbegleitendes Lehren und Lernen ökonomischen Denkens skizziert.

Schlagnorte: Selbstbildung, ökonomische Grundbildung, Kompetenzentwicklung, biografisches Lernen, lebenslanges Lernen

Abstract

Economic thinking has rarely been considered in adult and further education. Yet much of what is discussed in (general) economic education only gains subjective significance later in life. Therefore, this article focuses on what characterises economic thinking in different areas of adult and continuing education. Using selected domains, learning principles in economic education with adults are analysed. In conclusion, cornerstones for lifelong teaching and learning of economic thinking are outlined.

Keywords: self-formation, basic economic education, competence development, biographical learning, lifelong learning

1 Ausgangspunkt und Fragestellung

Bereits bei Kindern und Jugendlichen beschränkt sich das Auseinandersetzen und Nachdenken über ökonomische Zusammenhänge nicht auf den Schulunterricht. Grundvorstellungen und Haltungen werden in hohem Maße in der alltäglichen Interaktion mit Gleichaltrigen und Gleichgesinnten geprägt, und auch beim Miterleben von ökonomischen Handlungen durch Eltern oder Geschwister, beispielsweise beim Kauf eines teuren Produkts oder der Kostenplanung einer Reise. Nicht zuletzt sind

diverse Lebenswelten junger Menschen von ökonomischen Fragestellungen durchsetzt (BMFSFJ, 2017; Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021). So zeigen soziologische Analysen eine zunehmende Ökonomisierung der Gesellschaft und konstatieren, dass viele Lebensbereiche durch Marktmechanismen beeinflusst werden (Lenger, 2022). Auf personenbezogener Ebene wird davon ausgegangen, dass diese Ökonomisierungsprozesse beeinflussen, wie „Subjekte ihre Welt wahrnehmen, ihr praktisches – ökonomisches – Denken im Sozialisierungsprozess prägen und entsprechend spätere Handlungen in wirtschaftlichen Kontexten strukturieren“ (ebd., S. 71). Dieses ökonomische Denken der einzelnen Menschen zeigt sich dann in ihren Realitätsvorstellungen, Denkfiguren und Annahmen darüber, wie ökonomische Kategorien (Kosten, Nutzen, Effizienz, Markt, Wettbewerb u. a.) wahrgenommen, verstanden, erklärt und bewertet werden und wie mit diesen Kategorien argumentiert wird.

Während über die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen und Vorstellungen im Kindes- und Jugendalter vergleichsweise viele Befunde vorliegen (z. B. Schlösser, 2008; Seeber, 2009), ist bislang relativ unklar, wie sich ökonomisches Denken jenseits schulischer und außerschulischer Lehr- und Lernprozesse über die gesamte Lebensspanne weiterentwickelt. Der Prozess in die ökonomische Selbstständigkeit führt mitunter bis ins dritte Lebensjahrzehnt, mit vielfältigen Parallel- und Übergangskonstellationen (siehe Abschnitt 3). Und selbst dann, wenn eine ökonomische Verselbstständigung erreicht ist, d. h. die Kompetenz, eigenverantwortlich Entscheidungen treffen und die Konsequenzen individueller Verantwortungsübernahme alltäglich tragen zu können (BMFSFJ, 2017), setzt sich der Prozess der ökonomischen Bildung fort. Von ökonomischen Unsicherheiten bestimmte Lebenssituationen im Erwachsenenalter stellen immer wieder neue Anforderungen an die Entwicklung des ökonomischen Denkens. Die ökonomische Selbstbildung und Kompetenzentwicklung sind damit prinzipiell unabgeschlossen (Retzmann, 2013; vgl. auch Müller, 2002).

Die Frage, wie und was junge und ältere Erwachsene in ökonomischen Kategorien denken und wie sie sich diese Denkmuster aneignen, ist Gegenstand einzelner empirischer Studien (z. B. Enste et al., 2009, bei ökonomischen Laiinnen und Laien; Roos et al., 2019, bei Promovierenden der Volkswirtschaftslehre). Beispielsweise ist aus diesen Forschungen bekannt, dass Absolventinnen und Absolventen aus Wirtschaftsstudiengängen eine signifikant größere Eigennutzorientierung, ein höheres Gewinnstreben und weniger ethische Abwägungen im Vergleich zur Durchschnittsbevölkerung aufweisen (z. B. Ruske & Suttner, 2012). Es wird debattiert, ob solche Denkmuster und Haltungen von diesen Wirtschaftsstudierenden bereits mitgebracht werden (Selbstselektionseffekt) oder ob diese erst im bzw. durch das Studium ausgebildet werden (Indoktrinations- oder Lerneffekt) oder ob dadurch unbewusste Denkmuster manifestiert werden (Verstärkungseffekt). Lenger und Buchner (2018) erkennen im Abgleich verschiedener Studien eine Prävalenz des Selektionseffekts, weisen aber gleichzeitig auf Erhebungsproblematiken und forschungsmethodische Grenzen der Untersuchungen hin (vor allem begrenzte Repräsentativität der untersuchten Studiengänge) und ziehen erste didaktische Folgerungen (vor allem mehr Reflexionselemente in Curricula; vgl. Brahm et al., in diesem Band).

Die beschriebenen Zusammenhänge aus dem akademischen Feld können in ähnlicher Weise für das Lernen von (älteren) Erwachsenen vermutet werden. Das grundsätzliche Desiderat, was ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung auszeichnet und wie Erwachsene zu ökonomischem Denken befähigt werden können, bleibt jedoch weiterhin virulent. Die folgenden Ausführungen setzen an dieser Stelle an. An ausgewählten Domänen sollen wesentliche Merkmale für ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung herausgearbeitet werden. Anders als in der schulischen bzw. hochschulischen Bildungsforschung liegen hierfür allerdings kaum empirische Erhebungen und Analysen vor. Die Erkenntnisse werden daher primär über theoriegeleitete und praxeologische Interpretationen erschlossen.

2 Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Ökonomie

Die Erwachsenenbildung ist von mehrfachen, mitunter gegensätzlichen Zielsetzungen bestimmt: Zum einen strebt sie danach, Erwachsene in ihrer Autonomie zu stärken und mögliche ökonomische Abhängigkeiten zu reduzieren, die ein freies und selbstbestimmtes Leben behindern (z. B. Wolf, 2013; Gieseke, 2016). Zum anderen ist ein Ziel, die Lernenden darin zu befähigen, an ökonomischen Austauschprozessen in der Gesellschaft teilnehmen und diese für eigene Zwecke nutzen zu können. Viele Bildungsprozesse in der Erwachsenen- und Weiterbildung werden häufig aus ökonomischen Notwendigkeiten heraus initiiert, was Lehrende und Lernende dann mitunter in Konflikt- und Dilemmasituationen bringt (Nährig, 2021). Zudem sind Bildungsinstitutionen ihrerseits in wirtschaftliche Kreislaufsysteme eingebunden und treten als Akteure auf Anbietermärkten mit Gütern und Dienstleistungen (in Form von Bildungsprogrammen, Studiengängen, Beratung usw.) auf. Insbesondere in der betrieblichen Weiterbildung konkurrieren ökonomische und pädagogische Handlungslogiken, „so dass der Weiterbildner zum einen das Unternehmen und dessen Wettbewerbsfähigkeit fokussiert und andererseits sich auf das Individuum, dessen Persönlichkeitsentwicklung und Streben nach Selbstverwirklichung konzentrieren muss“ (Dewe & Feistel, 2013, S. 117).

Als maßgeblich für diesen Gegensatz diskutiert die Erwachsenenbildungsforschung die dahinterliegenden Denkmuster: Die ökonomische Handlungslogik sei vom anthropologischen Bild des „homo oeconomicus“ geprägt (der Mensch handelt ausschließlich rational und nach dem Prinzip der individuellen Nutzenmaximierung). Faulstich (1998) erkennt darin gar ein Wesen, das mit „unbarmherziger Rationalität und unfehlbarer Präzision seinen Gewinn“ (S. 4) maximiert. Die erwachsenenpädagogische Handlungslogik demgegenüber sei getragen vom Bild des „homo educandus“ (der Mensch als lernfähiges und lernwilliges Wesen). Sie positioniert sich damit diametral gegenüber ökonomischen Logiken, in denen der Mensch einzig als Objekt oder einsetzbares Kapital für unternehmerische Ziele betrachtet wird. Ausgangspunkt und Ziel der Erwachsenenpädagogik ist der (erwachsene) Mensch als freies, handlungsfähiges ge-

sellschaftliches Individuum mit eigenen Idealen und Motiven, die gerade nicht auf Nutzenmaximierung beruhen.

Aus einer solch konträren Betrachtung scheinen pädagogische und ökonomische Logik zunächst nicht miteinander vereinbar (z. B. Faustich & Zeuner, 2015). Nach der sogenannten Differenzierungsthese sind sie das Resultat der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Funktionssysteme „Bildung und Erziehung“ einerseits und „Wirtschaft“ andererseits. Pongratz sowie andere Vertreterinnen und Vertreter einer kritischen Erwachsenenbildungsforschung erkennen bildungswidrige „innerliche Haltungsveränderungen“ in der Erwachsenenbildung, die sich durch die neoliberale Ökonomisierung der Bildung und die damit verbundenen „gouvernementalen Kontrollstrategien“ bis auf die didaktische Ebene hin etablieren konnten (Pongratz, 2005, S. 35 ff.). Vertreterinnen und Vertreter der Konvergenzthese dagegen sehen durchaus Kompatibilitäten (z. B. Arnold & Bloh, 2009). So führt Harteis (2000) für das Feld der betrieblichen Weiterbildung an, dass das Nichtintegrieren ökonomischer Ziele in pädagogische Bemühungen diese konterkariere, während gleichzeitig das Negieren pädagogischer Möglichkeiten die ökonomischen Chancen des Betriebes begrenze. Des Weiteren führt Bellmann (2001) an, dass die Knappheit aller Güter, auch als ein „konstitutives Moment von Bildung“ (S. 387) betrachtet werden kann (z. B. bei der Auswahl von Lehrinhalten, in begrenzten Zeitressourcen für Lehren und Lernen). Pätzold und Dohmen (2021) beschreiben eine wechselseitige Überformung und Verschränkung von wirtschaftlichen und pädagogischen Logiken, wobei sie eine Asymmetrie zugunsten der wirtschaftlichen Logik feststellen. Den dritten theoretischen Ansatz zum Verhältnis von Erwachsenenbildung und Ökonomie bildet die Konfigurationsthese. Für Käßpflinger (2016; 2021) sind in der Erwachsenen- und Weiterbildung sowohl unterschiedliche Interessen von Akteuren und Organisationen zu berücksichtigen als auch die „Umsysteme“, die in Interdependenz zu Bildungsprozessen stehen und sich gegenseitig beeinflussen.

Insbesondere in den jüngeren Beiträgen zur Konvergenz- bzw. Konfigurationsthese wird dem Umstand Rechnung getragen, dass in der Bildungspraxis weitaus ungezwungener und kreativer mit ökonomischen Logiken umgegangen wird, als dies theoretische Idealbilder unterstellen und darzustellen vermögen (z. B. Achilles, 2008; Röbel, 2016; Arnold, 2017; Harteis & Heid, 2018). Beispielsweise zeigen verschiedene Projekte der öffentlichen Erwachsenenbildung zur Verbraucher- und Konsumentenbildung ein pragmatisches, d. h. auf die konkrete Konstellation hin bewertetes Verhältnis zum ökonomischen Denken. Der inhaltliche Ausgangspunkt sind dabei ökonomisch geprägte Lebenssituationen, vielfach ausgelöst durch finanzielle Fragen, denn „sobald der finanzielle Spielraum geringer wird, werden ökonomische Fehlentscheidungen schnell existenzbedrohend“ (Pfeiffer et al., 2013, S. 36). Es wird dabei eingeräumt, dass durch ökonomisches Wissen und ökonomisches Denken zwar Lebensrisiken abgemildert, aufgrund der Komplexitäten und Unsicherheiten aber nicht alle prekären Lebenssituationen verhindert bzw. gelöst werden können (Weber et al., 2012). Ebenso ist es in der ökonomischen Forschung, insbesondere in der Verhaltensökonomik, weitgehender Konsens, dass „die Ökonomie“ nicht einseitig vom homo

oeconomicus präjudiziert ist. Vielmehr wird auch hier von einer grundsätzlichen Heterogenität der Menschenbilder ausgegangen (vgl. Kärner et al., in diesem Band). Dies wird beispielsweise in den vielen Unternehmen evident, die aus verschiedenen Antrieben (Fachkräftemängel, soziale Verantwortung u. a.) divergente menschliche Bedürfnisse in ihrem ökonomischen Handeln berücksichtigen und ausbalancieren. Weitaus stärker als in der schulischen Bildung ist für die Erwachsenenbildung das Prinzip des bedarfs- und bedürfnisorientierten Lehrens und Lernens handlungsleitend. Neben organisierten Lernangeboten (formale und nonformale Bildung) werden auch informelle und inzidentelle Lernprozesse in den Blick genommen, z. B. in der Familie, am Arbeitsplatz, durch Medien, im Freundeskreis usw. Die Kompetenz, ökonomisches Denken in unterschiedlichen Situationen und Kontexten erfolgreich und verantwortungsvoll zur Problemlösung nutzen zu können, wird weniger über Curricula, sondern in den vielfältigen, in der Regel wenig systematisch und unkontrolliert auftretenden Situationen gelernt, wo Menschen ökonomische Entscheidungen treffen oder Urteile fällen. Des Weiteren prägen die jeweiligen Lebenswelten, Lebenslagen, Lebensstile sowie die sozialen Milieus (Barz & Tippelt, 2018) die Grundvorstellungen und Motive für ökonomisches Denken und Handeln. Das, was erwachsene Menschen sind und können, wird maßgeblich über bildungsbiografische Reflexionen erschlossen (Nittel, 2018). Unbenommen davon bleibt das Lehren bzw. Unterrichten in der Erwachsenen- und Weiterbildung – neben Planung und Organisation (Iberer & Müller, 2020) „die wichtigste erwachsenenpädagogische Handlungsform“ (Kraft, 2006, zit. n. Pachner, 2018, S. 1440). Weitgehend unstrittig ist, dass Lehren in der Erwachsenenbildung weniger von feststehenden Inhalten aus gedacht wird, sondern eher von Vorstellungen zur Gestaltung von erwachsenengerechten Lehr-Lern-Umgebungen, insbesondere angetrieben von konstruktivistischen Prämissen (vgl. z. B. Arnold & Siebert, 1995), die eine „Ermöglichungsdidaktik“ (Arnold & Schößler, 2003) und möglichst „unterschiedliche Vermittlungssituationen“ (Ludwig, 2018, S. 270) einfordern.

3 Ökonomische geprägte Situationen im Lebenslauf

Tatsächlich gibt es eine Vielzahl an Lebenssituationen, in denen Menschen ökonomische Kompetenzen benötigen: Beginnend, als junger Mensch, mit dem ersten eigenen Einkommen und den damit verbundenen neuen Verantwortungen (erster eigener Haushalt) und Zukunftsfragen (Konsum vs. Investition); bis hin zu zunehmenden Investitionsentscheidungen (z. B. Automobil, Mobiliare, Großgeräte, ressourcenintensive(re) Hobbys). Dabei handelt es sich nicht nur um rational (er-)klärbare Sachfragen, sondern auch um sich entwickelnde Haltungen und eigene Positionen zu ökonomischen Themen und Fragen. Neben diesen lebensphasentypischen Situationen sind es insbesondere Lebensereignisse, die Lernprozesse zu ökonomischen Fragen anstoßen: finanziell komplexe Fragestellungen (z. B. bei der Familiengründung, Erziehung und Pflege von eigenen Kindern, ggf. berufliche Selbstständigkeit, Immobilienfi-

finanzierung, Kreditaufnahme, Ein- oder Auswanderung), aber auch wenig planbare und plötzlich auftretende ökonomische Lebenskrisen (z. B. plötzliche Verschlechterung der Einkommenssituation durch Arbeitslosigkeit, Trennung, Erkrankung, Unfall, Naturereignisse u. a.). Im Bewusstsein dieser oder in diesbezüglicher Sorge folgt das Nachdenken über Strategien zur individuellen und familiären Altersvorsorge. Ökonomisches Denken ist in diesen Moment besonders geprägt von der Suche nach weiteren oder alternativen Lebenszielen, Visionen bis hin zu spirituellen Fragen (Was bringt die Zukunft? Was will ich erreichen?). Je nach Lebenslage und Vermögen kommen mit fortschreitendem Alter auch Fragen nach dem Sicherstellen der Lebensgrundlagen im Alter und bei Krankheit bzw. hinsichtlich Erben und Verschenken auf. Ökonomisches Denken ist dann eng verbunden mit Kategorien einer ökonomischen Ethik (z. B. Nachhaltigkeit, Generationengerechtigkeit; vgl. Huber, 2005; Suchanek, 2007). Ein bedeutender Faktor für ökonomische Fragen im Erwachsenenalter sind Wissenslücken und Interessen für abgegrenzte, lebenspraktische Einzelfragen (z. B. zum Umgang mit der Steuererklärung, bei der Planung der Altersvorsorge, Grundlagen des Kreditwesens, unabhängige Verbraucherinformationen, Sparen und Rücklagenbildung, Versicherungen, Rechte von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern). Häufig wird in solchen Situationen von den Betroffenen Unterstützung eingefordert, vor allem in Form von individueller Beratung. Schriftlich dokumentierte Informationen werden als verlässliches Überblickswissen bewertet (Pfeiffer et al., 2013).

Remmele et al. (2013) schlagen eine Systematik vor, die nach den Rollen Konsumentinnen und Konsumenten, Erwerbstätige und (Wirtschafts-)Bürgerinnen und Bürger differenziert. Dabei betonen Seeber et al. (2012), dass ökonomische Kompetenzen in immer mehr Lebensbereichen gefordert sind. Durch die Ökonomisierung der Lebenswelt müssen Erwachsene ihre ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz weiterentwickeln. Auch in „[...] privaten Haushalten müssen zum Teil sehr anspruchsvolle Aufgaben bei der Einkommensverwendung, bei der Geldanlage sowie bei der Alters- und Risikoversorgung gelöst werden“ (ebd., S. 83). Über die individuellen Entscheidungen hinaus trägt der Mensch soziale und gesellschaftliche Verantwortung; dafür ist ökonomisches Denken vor dem Hintergrund der staatlichen Rahmenordnung(en) notwendig. Außerdem wird durch die Zahlung von Steuern und Beiträgen zur Finanzierung kollektiver Aufgaben beigetragen (Remmele et al., 2013). „Die Lebenswirklichkeit lässt sich ohne die Logik des Ökonomischen weder erschließen noch gestalten, hängen die Chancen zur persönlichen Entfaltung doch auch von dem rationalen Umgang mit den universalen ökonomischen Herausforderungen ab“ (ebd.).

4 Ökonomisches Denken in ausgewählten Feldern der Erwachsenen- und Weiterbildung

Ökonomische Themen werden seit jeher in verschiedenen Praxisfeldern der Erwachsenenbildung und von ganz unterschiedlichen Anbietern (z. B. Verbraucherzentralen, Wohlfahrtsverbände, Sparkassen und Banken) aufgegriffen (Ambos & Greubel, 2012).

Hinzu kommen Medien und Dienstleister, die informelle Lernmöglichkeiten bieten. Aufgrund dieser Vielfalt an Anbietern von Lern- und Bildungsangeboten in Hauptfunktion (als originäre Bildungsinstitution) oder Nebenfunktion (z. B. als Beratungsinstitution oder in der sozialen Arbeit), mit unterschiedlichen Strukturen (z. B. in Kooperation) und Zielsetzungen (z. B. als zeitlich befristetes Projekt) konnte bislang noch keine umfassende, abschließende Heuristik über Anbieter und Akteure ökonomischer Erwachsenenbildung erstellt werden. Im Folgenden wird mit der Grundbildung eine zentrale Domäne ökonomischer Lehr- und Lernprozesse bei Erwachsenen fokussiert; weitere Domänen werden exemplarisch skizziert.

Der Bedarf an Angeboten zur Befähigung von Alltagsfertigkeiten¹ bei Erwachsenen wurde u. a. durch die Ergebnisse der sogenannten PIAAC-Studie (z. B. Rammstedt, 2013; vgl. auch weitere Ergebnisse der Studien aus 2018 und 2022) virulent. Mit Blick auf verschuldete Privathaushalte, prekäre Arbeitsverhältnisse und die Notwendigkeit privater Vorsorge wird eine ökonomische Grundbildung gefordert (Weber et al., 2013), z. B. interpretiert als Finanzbildung (Mania, 2015; Willis, 2017), Konsumenten- bzw. Verbraucherbildung (z. B. Wittau, 2019) oder eine arbeitsplatzbezogene Grundbildung (z. B. Schemmann et al., 2020). Ökonomische Grundbildung für Erwachsene zielt auf Personen, die über kaum oder wenig ökonomische Kompetenzen verfügen, trotz alledem am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, einer Arbeit nachgehen und folglich in ökonomischen Kontexten agieren. Ziel ist es, diese Menschen zur selbstständigen Lebensbewältigung in ökonomisch geprägten Alltagssituationen zu befähigen.

Ausgangspunkt für didaktische Konzepte in der Grundbildung für Erwachsene sind häufig konkrete Praxisprobleme der Lernenden. Über die Bewältigung von ökonomischen Alltagsthemen hinausgehend soll auch die „bürgerliche Partizipationsfähigkeit“ gefördert werden, bis hin zu einer „ökonomischen Mündigkeit“, um „zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik“ souverän agieren zu können (Graupe, 2016, S. 26; Schlösser & Schuhen, 2011; Seeber, 2021). Oftmals wird dies auf den verantwortungsbewussten, rationalen Umgang mit knappen Ressourcen in Alltagssituationen bezogen, wobei hierbei Geldmittel am bedeutungsvollsten sind (Seeber, 2016). Unter der Bezeichnung „haushälterische Bildung“ werden ökonomische Fragen im Familienkontext fokussiert: „Dabei geht es nicht nur um die aktuelle Befriedigung der Grundbedürfnisse, wie Essen, Trinken, Wohnen, Kleidung, sondern auch um die gesamte Lebensplanung der Haushaltsmitglieder und der langfristigen Erhaltung und Weiterentwicklung des Haushaltes bis zur Rente und des Lebensabends“ (Schack, 2016, S. 27). Angebote der ökonomischen Grundbildung sprechen häufig von „ökonomischer Vernunft“ (ebd.), welche die Menschen zu erlernen hätten. Damit konnotiert werden Lebenseinstellungen zum Umgang mit finanziellen Ressourcen, das Suchen nach Handlungs- und Entscheidungsalternativen sowie das Sicherstellen von eigenen Mitteln und Reserven durch Sparen.

1 Dazu gehören Lese- und Schreibkompetenzen (Alphabetisierung), Umgang mit Medien, Gesundheitsvorsorge, politische Bildung, grundlegende Fremdsprachenkenntnisse sowie finanzbezogene Praktiken (Egloff, 2014).

Mitunter entsteht der Eindruck, es genüge, wenn man Erwachsenen solche ökonomischen Techniken präsentiere, um ihnen „ökonomisches Denken“ beizubringen. Tatsächlich sind damit aber verschiedene komplexe Problematiken verbunden:

Der fachlich-inhaltliche Umfang ökonomischer Sachverhalte kann nicht ohne Weiteres nachgelernt werden. Hinter der Fassade zunächst alltagsnaher Fallbeispiele stecken oftmals eher komplexe ökonomische Sachverhalte, abstrakte Denkfiguren, unge wohnte Begrifflichkeiten oder komplizierte(re) Rechenoperationen. Dies erfordert ein gewisses Basiswissen und zugleich Strategien zum selbstgesteuerten Weiterlernen, insbesondere zur Selbstreflexion, Motivation und Ausdauer (Remmele et al., 2013).

Was und wie Teilnehmende denken, ist von ihren kulturellen Prägungen oder Emotionen überlagert. In offensichtlich ökonomisch schwierigen Lebenssituationen (z. B. Erwerbslosigkeit, geringes Einkommen, keine Vermögenswerte) formulieren viele Personen kein persönliches Bedürfnis nach ökonomischem Denken, selbst dann, wenn sie direkt gefragt werden (Pfeiffer et al., 2013). Bedeutsame Zugangshindernisse bestehen in der gesellschaftlichen Tabuisierung von Geld sowie Ver- und Überschuldung und der damit verbundenen Sorge vor Stigmatisierung (Ambos & Greubel, 2012).

Darüber hinaus bestehen kontraproduktive Bildungseffekte (Remmele et al., 2013). Eine überhöhte Selbstwirksamkeitswahrnehmung nach Bildungsprozessen kann in Denkmuster und Handlungen münden, deren Folgen für die Einzelne bzw. den Einzelnen nachteiliger sein können, als wenn kein Lernprozess initiiert worden wäre. Remmele et al. (2013) sehen insbesondere die Gefahr, dass Lernende Risiken (zu) leichtfertig für beherrschbar halten und deshalb höhere Risiken einzugehen bereit sind.

Bei Lernenden, die sich in finanziellen Existenznöten befinden (z. B. in Folge von Überschuldung), erscheint das Leitbild des homo oeconomicus widersprüchlich bis hin zu unangemessen. Eine solche Konstellation setzt „nicht nur die Gültigkeit eines Rechtssystems und damit die Anerkennung von Normen und Werten (wie Vertragsfreiheit, Vertragstreue usw.) voraus, sondern konfrontiert die Schuldner mit dem ethisch-moralischen Anspruch, selbstverantwortlich und souverän, also in eigenem Namen und ohne Fremdbestimmung handeln zu können beziehungsweise gehandelt zu haben“ (Seiverth, 2016, S. 19), was in diesen herausfordernden Lebenslagen nicht möglich ist.

Um solche Problematiken aufzufangen, setzen didaktische Designs in der ökonomischen Grundbildung und auch anderen erwachsenenpädagogischen Feldern gezielt auf niedrigschwellige Zugänge für die Teilnehmenden sowie intensive Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Bei der Planung werden gezielt Lebens- und Arbeitskontexte berücksichtigt (z. B. Anforderungen von Arbeitstätigkeiten). Gleichzeitig gilt es für Lehrende, entsprechend dem Situationsprinzip im Lehrprozess auf verfügbare personale und materielle Ressourcen der Lernenden zu achten sowie flexibel vorzugehen (Arbeiter & Schemmann, 2021). Des Weiteren werden mediengestützte Lernumgebungen (Mania & Bowien-Jansen, 2020) und spielbasierte Lernformen herangezogen, um emotionale und kognitive Zugänge zu den Lernenden zu schaffen: „Während bei gering literalisierten Lernenden negative Lernerfahrungen aufgrund ge-

ringer Transferierbarkeit und geringer praktischer Anwendung vorliegen, gilt es, im Lernspiel [hier: ‚Monneto – Das Spiel rund um’s Geld‘, U. I.] lebensreale Themen inhaltlich anzubinden, um damit den Anwendungsbezug zu verstärken [...] Der Lebensweltbezug, die Problemorientierung und Kontextualisierung des Lernens, die Aktivierung der Lernenden sowie kooperative Lernformen entsprechen [...] den didaktischen Grundsätzen der Erwachsenenbildung“ (Winther et al., 2021, S. 58).

Deutlich intensiver als im schulischen (Wirtschafts-)Unterricht werden Lernende in der Erwachsenenbildung als aktiv handelnde Ökonominnen und Ökonomen wahrgenommen, die – konträr zum Eigennutzaxiom eines homo oeconomicus – in hohem Maße Verantwortung übernehmen wollen oder müssen, „für sich selbst, für andere wie auch für Institutionen und Sachwerte“ (Bank & Retzmann, 2016, S. 21). Das gilt für Lernende in der Grundbildung beispielsweise für die familiäre Haushaltsführung oder bei stellvertretenden Entscheidungen für Kinder bzw. pflegebedürftige Eltern. Ökonomisches Denken begrenzt sich hier nicht mehr auf rein individuelle, auf das Selbst bezogene Aspekte. Viel mehr werden interpersonale und soziale Dimensionen deutlich.

Diese Betrachtungsweise ist für Lehr- und Lernprozesse in berufsbezogenen und betrieblichen Bildungsdomänen ebenfalls von hoher Relevanz. Von Fach- und Führungskräften wird gefordert, bei zu treffenden Entscheidungen die damit verbundenen Auswirkungen auf materielle und immaterielle Ressourcen der Organisation wahrnehmen und bewerten zu können. Ökonomisches Denken ist hier in hohem Maße kontextuelles und dialogisches Denken, in Interaktion und Kommunikation mit ökonomischen Fachexpertinnen und Fachexperten. Dabei wird das Ziel verfolgt, Gestaltungsspielräume für Innovationen zu schaffen durch neue Ideen, Motivation der Mitarbeitenden, Vernetzung und Risikofreude (Voigt & Engel, 2018). Die von Enste u. a. (2009, S. 74f) einbrachten Schlussfolgerungen aus der Analyse von Unterschieden im Denken zwischen Ökonominnen/Ökonomen und Laiinnen/Laien können für die Gestaltung von Weiterbildungsprogrammen bei (angehenden) Führungskräften adaptiert werden: Zum einen gilt es fachliche Lücken sowie Fehlkonzepte und psychologische Entscheidungsanomalien aus alltagsökonomischen Vorprägungen (z. B. Sunk-Cost-Bias; weitere u. a. Jeschke, 2017, S. 235 ff) durch entsprechende Lernimpulse auszugleichen bzw. zu überwinden. Des Weiteren müssen die kommunikativen Kompetenzen gestärkt werden, um im Führungshandeln v. a. dem „Status-Quo-Bias“ (Präferenz für die Aufrechterhaltung des Ist-Zustands) und der „Do-no-harm-Heuristik“ (Aversion, anderen Personen zu benachteiligen) zu begegnen, z. B. durch Argumentation hinsichtlich des mittelfristigen Nutzens aller Betroffenen (Enste & Altenhöner, 2021). Als drittes gilt es, die Zusammenhänge von Opportunitätskosten und Transaktionskosten zu verdeutlichen, d. h. das Bewusstsein für die ökonomischen Bewertungen von Alternativen zu stärken, was vor allem im Hinblick auf Aufgabendelegation und -organisation in Teams bedeutsam ist. Schließlich sind die ethischen Dimensionen von ökonomischem Handeln bedeutsam. Dabei ist zwischen utilitaristischem Denken (Entscheidung ausschließlich am Erfolg einer Handlung bewertet), Tugendethik (Entscheidung an der Bestheit moralischen Dimensionen, z. B. Gerechtigkeit, be-

wertet) oder Vernunftethik (Entscheidung an der eigenen Autonomie bewertet) abzuwägen (Thielscher, 2020).

In diesem Zusammenhang ist auch wesentlich, dass ökonomische Entscheidungen über die rein sachbezogene, analytische Betrachtung hinaus immer ein gewisses Unsicherheitsmoment und Wagnis beinhalten: „Es handelt sich bei ihnen immer um Sprünge in eine Zukunft, die letztlich nicht berechenbar sind und deswegen Risiken eröffnen [...] denn durch Entscheidungen kommt etwas Neues, eine neue Möglichkeit, ja eine neue Wirklichkeit zum Tragen“ (Wegner, 2016, S. 36). Ökonomisches Denken zu lernen, zielt bei Führungskräften daher darauf, sich selbst beständig weiterzuentwickeln und auch die eigene Organisation als komplexes und lernendes System zu begreifen (Küppers, 2022). Dies bedeutet, dass vielfältige Kompetenzen (weiter) zu entwickeln sind wie Problemlösefähigkeit, Eigenverantwortung, Entscheidungsfähigkeit, Folgebewusstsein, ganzheitliches Denken und vor allem normativ-ethisch reflektiertes Handeln. „Und dies gilt insbesondere für wirtschaftliches Handeln, da es mit erheblichen Machtpotenzialen ausgestattet ist. Ein Handeln, das anderen schadet, ist auch der Wirtschaft untersagt, selbst wenn es der Wettbewerb zu erzwingen scheint und es doch ohnehin alle tun würden“ (Wegner, 2016, S. 36).

5 **Folgerungen für ein lebensbegleitendes Lehren und Lernen ökonomischen Denkens**

Entsprechende didaktische Implikationen sind neben den oben beschriebenen Domänen in diversen weiteren Feldern der ökonomischen Bildung mit Erwachsenen virulent, z. B. in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, in der Aus- und Fortbildung von Wirtschaftslehrpersonen, in der gewerkschaftlichen und politischen Bildungsarbeit bis hin zur Bildung von Senioren und Seniorinnen. Basierend auf den hier präsentierten empirischen Befundlagen, theoretischen Diskursen und den ausgewählten praxeologischen Betrachtungen kann geschlossen werden, dass für das „ökonomische Denken“ in der Erwachsenenbildung bislang keine zentrale Idee vorliegt. Im akademischen Umfeld kritisieren verschiedene Initiativen und Akteure wie z. B. das „Netzwerk Plurale Ökonomik“ den Mainstream der Wirtschaftswissenschaften und damit verbunden die von ihnen augenscheinlich betriebene ökonomische Bildung als Indoktrination von ökonomischen Eliten (Casper, 2020; Urban et al., 2021). Demgegenüber führen vor allem Akteure aus der Bildungspraxis die pädagogischen Chancen und Potenziale an, die ein reflektiertes und differenziertes ökonomisches Denken für die Erwachsenenbildung eröffnet. Die Debatte um die Ökonomisierung der Erwachsenenbildung bleibt so lange virulent, wie Beteiligte und Betroffene ökonomischen Interessen oder Zwängen unterworfen sind (Lernende in Bezug auf Eigenbeträge und Zeitaufwände, Lehrende in Bezug auf Einkommens- und Vergütungsaspekte, Organisationen wegen betrieblicher Notwendigkeiten; vgl. Beywl, 2020). Daher verlangt ökonomisches Denken in der Erwachsenenbildung, ökonomische Logiken in Bildungsprozessen transparent zu machen und hinsichtlich ihrer praktischen Implikationen begründet abzuwägen: „Das

Fundamentale in der ökonomischen Bildung ist das Aushalten von oft unbequemen Widersprüchen und der Umgang mit Zielkonflikten (trade-offs)“ (Bank & Retzmann, 2016, S. 21). In diesem Sinne ist die Anwendung ökonomischer Konzepte und ökonomischen Denkens in der Erwachsenenbildung eine Perspektivenerweiterung (vgl. Finis Siegler, 2021).

Es genügt dabei aber nicht, lediglich an die ökonomische Vernunft zu appellieren, denn ein ausschließlich nutzenmaximierender rationaler Einsatz der monetären Ressourcen greift zu kurz (Schack, 2016). Für didaktische Strategien, für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, die ökonomisches Denken in der Erwachsenen- und Weiterbildung fördern, plädieren Winther et al. (2021) zusammenfassend für Gestaltungsprinzipien, die „(1) Lehrenden Orientierung geben und (2) für Lernende Identifikationsmöglichkeiten bieten und somit (3) insgesamt auf ein gemeinsames, aktivierendes Lernen zielen“ (S. 65). Das methodische Vorgehen muss milieuspezifisch sowie lebenslagen- und ressourcenorientiert angepasst sein. Lernende aus bildungsfernen Haushalten oder in prekären Lebenslagen bringen andere ökonomische Denkmuster mit als Lernende aus einkommensstarken Milieus (Schack, 2016).

Entsprechend ist es aus Sicht der Lernenden wichtig, dass für sie bedeutsame Themen in den Mittelpunkt gerückt werden. Das können aktuelle und beruflich relevante Themenfelder wie Digitalisierung, Klimawandel und damit verbundenes Energiemanagement oder private Altersvorsorge sein. Dabei können und müssen auch langfristige ökonomische Überlegungen berücksichtigt werden. Mit Seiverth (2016) ist noch hervorzuheben, dass die inzwischen vorliegenden alternativen ökonomischen Modelle und Konzepte genau die Zielsetzungen verfolgen, die auch häufig mit ökonomischer Bildung in der Erwachsenenbildung verbunden sind, nämlich ein anderes Verständnis von Wohlstand und ein glückliches Leben aller. Über diese thematische Orientierung an den Lernenden hinaus erscheint es notwendig, die didaktisch-methodische Ausrichtung an den (Vor-)Erfahrungen der erwachsenen Lernenden auszurichten. Hierfür bieten Ansätze des erfahrungsbasierten Lernens und weitere Methoden aus der Erwachsenenbildung Anknüpfungspunkte. Da diese bis dato nicht systematisch im Umfeld der ökonomischen Erwachsenen- und Weiterbildung erprobt wurden, gilt es in der Folge zu überprüfen, inwieweit diese methodischen Ansätze zur Entwicklung des ökonomischen Denkens im Lebenslauf beitragen.

Literatur

- Achilles, M. (2008). Ökonomisches Denken in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Vermittlung betriebswirtschaftlichen Denkens in erwachsenenpädagogische Praxis. In G. Kortendiek & F. Summen (Hrsg.), *Betriebswirtschaftliche Kompetenz in der Erwachsenenbildung* (S. 33–46). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ambos, I. & Greubel, S. (2012). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Themenfeld „Akteurs- und Angebotsanalyse“*. Abschlussbericht. <https://www.die-bonn.de/doks/2012-oe-ekonomische-grundbildung-akteurs-und-angebotsanalyse-01.pdf>.

- Arbeiter, J. & Schemmann, M. (2021). Mikrodidaktische Planungsprozesse für weiterbildungsferne Gruppen am Beispiel der arbeitsorientierten Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2021(4), S. 41–52. <https://doi.org/10.3278/HBV2104W005>.
- Arnold, R. (2017). Traditionalismus und Grobgranularität – Anmerkungen zur Konvergenz zwischen ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der betrieblichen Weiterbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 67. Jg, Nr. 3, S. 207–214. <https://doi.org/10.3278/HBV1703W207>.
- Arnold, R. & Bloh, E. (2009). *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen* (4. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (2003). *Ermöglichungsdidaktik: erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Arnold, R. & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bank, V. & Retzmann, T. (2016). Stichwort: „Ökonomische Bildung“. *DIE-Magazin*, 2016(1), S. 20–21. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. <https://doi.org/10.3278/DIE1601W020>.
- Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 161–184). Wiesbaden: Springer VS.
- Bellmann, J. (2001). Zur Selektivität des pädagogischen Blicks auf Ökonomie. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77/4, S. 386–408.
- Beywl, W. (2020). Mantra: „Teilnehmende abholen, wo sie stehen“. Die ewige Aufgabe der Weiterbildenden. *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 2020(1), S. 28–31.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, 2017). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. 15. Kinder- und Jugendbericht*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/15-kinder-und-jugendbericht-115440>.
- Casper, M. (2020). Wem gehört die ökonomische Bildung? Die problematische Leitkultur der Wirtschaftswissenschaften aus hochschul- und mediendidaktischer Perspektive. *Impact Free – Journal für freie Bildungswissenschaftler*, 27. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2020/04/Impact_Free_27.pdf.
- Dewe, B. & Feistel, K. (2013). *Betriebliche Weiterbildung. Materialien in didaktischer und bildungsökonomischer Perspektive*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Egloff, B. (2014). Grundbildung – Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 2014(2), S. 103–106. <https://doi.org/10.3278/HBV1402W1>.
- Enste, D. H.; Altenhöner, S.-N. (2021). *Behavioral Economics and Leadership. How to bridge the Gap between Intentions and Behavior*. IW-Report 7/2021. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Enste, D. H., Haferkamp, A. & Fetchenhauer, D. (2009). Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien – Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 10(1), S. 60–78.

- Faulstich, P. (1998). *Strategien betrieblicher Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München: Vahlen.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2015). Ökonomisierung und Politisierung des Feldes der Erwachsenenbildung: Die Rolle der Wissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 50. Jg., Ausgabe 26/2015, S. 25–35. <https://doi.org/10.25656/01:11499>.
- Finis Siegler, B. (2012). *Entwicklung einer Ökonomik Sozialer Arbeit aus der Retrospektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gieseke, W. (2016). *Die Autonomie der Erwachsenenbildung. Vortrag am Fachtag zu Themen der Evangelischen Erwachsenenbildung am 16.05.2016, Frankfurt am Main*. https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/forschung_neu/publikationen/prof.-dr.-wiltrud-gieseke/downloads/gieseke_die-autonomie-der-erwachsenenbildung.pdf.
- Graupe, S. (2016). Zwischen Marktgläubigkeit und Marktkritik. Plädoyer für eine Bildung zur ökonomischen Mündigkeit. *DIE-Magazin*, 2016(1), S. 26–30. <https://doi.org/10.3278/DIE1601W026>.
- Harteis, C. (2000). Beschäftigte im Spannungsfeld ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 209–217). Opladen: Leske und Budrich.
- Harteis, C. & Heid, H. (2018). Bildungsarbeit in Wirtschaft und Betrieb. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 565–585). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, W. (2005). *Christliche Moral und ökonomische Vernunft – ein Widerspruch? Vortrag vor der Industrie- und Handelskammer zu Düsseldorf*. Hannover: Evangelische Kirche in Deutschland. https://www.ekd.de/vortraege/huber/050110_huber_ihk_duesseldorf.html.
- Iberer, U. & Müller, U. (2020). „Bildung managen“? Steuern und Gestalten von Bildungsprozessen. *Studententext zum Bildungsprozessmanagement*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/701>.
- Jeschke, B. (2017). *Entscheidungsorientiertes Management. Einführung in eine konzeptionell fundierte, pragmatische Entscheidungsfindung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Käpplinger, B. (2016). *Betriebliche Weiterbildung aus der Perspektive von Konfigurationstheorien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Käpplinger, B. (2021): Die „andere Ökonomisierung“. Gegenstrategien in der Erwachsenen- und Weiterbildung zur schlechten Ökonomisierung der Neuen Steuerung. In K. Büchter & T. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 178–195.) Weinheim: Beltz Juventa.
- Küppers, E. W. U. (2022). *Diesseits und jenseits der Ökonomie. Kurzsichtige Krisenverwaltung oder weitsichtiger Neuanfang*. Wiesbaden: Springer.

- Lenger, A. & Buchner, M. (2018): Was denken (zukünftige) Ökonom*innen? Befunde aus dem Feld der Soziologie ökonomischen Denkens und ihre Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, 2018(3), S. 351–359.
- Lenger, A. (2022). Zur Entstehung und Ausbreitung wirtschaftlicher Denk- und Argumentationsmuster im praktischen Handeln: Hinweise aus der Soziologie ökonomischen Denkens. In H. Bremer, R. Dobischat & G. Molzberger (Hrsg.), *Bildungspolitik. Spielräume für Gesellschaftsformation in der globalisierten Ökonomie?* (S. 65–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig, J. (2018). Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 257–274). Wiesbaden: Springer VS.
- Mania, E. (2015). Kompetenzorientierung in der Finanziellen Grundbildung als Grundlage für die Programmentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38, S. 251–265. <https://doi.org/10.1007/s40955-015-0030-0>.
- Mania, E. & Bowien-Jansen, B. (2020). Didaktik der Finanziellen Grundbildung. *Alfa-Forum*, 2020(97), S. 40–43.
- Müller, U. (2002). Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? *Beiheft zum REPORT: Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln*, S. 113–124.
- Nährig, J. (2021). *Die Vermittler, die Zurückhaltenden, die Störenfriede. Eine Analyse der Handlungsfähigkeit und Widerspruchserfahrungen betrieblicher Weiterbildner*. Dissertation. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule. <https://phbl-opus.phlb.de/files/758/Disser-tationNaehrig.pdf>.
- Nittel, D. (2018). Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 145–159). Wiesbaden: Springer VS.
- Pachner, A. (2018). Lehren in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung* (6., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 1439–1456). Wiesbaden: Springer VS.
- Pätzold, H. & Dohmen, J. (2021). Weiterbildung zwischen Ökonomisierung und Entgrenzung. In K. Büchter & T. Höhne (Hrsg.), *Berufs- und Weiterbildung unter Druck. Ökonomisierungsprozesse in Arbeit, Beruf und Qualifizierung* (S. 61–72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfeiffer, I., Heimer, A., Münch, C., Henkel, M. & Schulze, K. (2013). Zielgruppenanalyse ökonomische Grundbildung. In B. Weber, I. van Eik & P. Maier (Hrsg.), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 53–64). Bielefeld: W. Bertelsmann. <https://doi.org/10.3278/6004343w>.
- Pongratz, L. (2005). Kritische Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung im Horizont zeitgenössischer Gesellschaftskritik. *REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 28. Jg., Ausgabe 1/2005, S. 34–40.
- Rammstedt, B. (2013, Hrsg.). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-360687>.

- Remmele, B., Seeber, G., Speer, S. & Stoller, F. (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen*. Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Retzmann, T. (2013). *Ökonomische Bildung in der Lebensspanne – ein zukunftssträchtiges Feld fachdidaktischer Forschung und Entwicklung*. Vorwort der Reihenherausgeber. In B. Remmele, G. Seeber, S. Speer & F. Stoller (Hrsg.), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen* (S. 7–8). Frankfurt a. M.: Wochenschau-Verlag.
- Röbel, T. (2016). The interaction of economic and pedagogical ideals in the context of workplace learning in Germany: a framework for empirical research – inspired by business ethics. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.7, No.2, 2016, S. 207–221. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9085>.
- Roos, M., Springer, J., Banning, F. & Meier, J. (2019). *Neues ökonomisches Denken in der Doktorandenausbildung: Welche Faktoren fördern neues ökonomisches Denken bei Nachwuchswissenschaftler_innen?* (FGW-Impuls Neues ökonomisches Denken, 11). Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e. V. http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/NOED-Studie-11-Roos-2018_10_04-komplett-web.pdf.
- Ruske, R. & Suttner, J. (2012). Wie (un-)fair sind Ökonomen? Neue empirische Evidenz zur Marktbewertung und Rationalität. *CIW Discussion Papers*, 2012(3). Universität Münster, Center for Interdisciplinary Economics (CIW). <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/66211/1/727556363.pdf>.
- Schack, S. (2016). Ökonomische Vernunft im Haushalt?! – Was kann eine haushaltsbezogene Erwachsenenbildung leisten. *forum erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 2016(1), S. 27–31.
- Schemmann, M., Koller, J. & Klinkhammer, D. (2020). *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung. Institutionalisierung, Professionalisierung und Effekte der Teilnahme*. Bielefeld: wbv media.
- Schlösser, H.-J. (2008). Wirtschaftsdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten. *Unterricht Wirtschaft*, 2008(9), S. 53–54.
- Schlösser, H.-J. & Schuhen, M. (2011). Ökonomische Grundbildung. *Siegener Beiträge zur Ökonomischen Bildung*, Nr. 4/2011. Siegen: Zentrum für ökonomische Bildung. https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/601/1/Oekonomische_Grundbildung.pdf.
- Seeber, G. (2009). *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Seeber, G. (2016). Bedarfe an ökonomischer Grundbildung. Forderungen, Bestimmungen, Verantwortlichkeiten. *DIE-Magazin*, 2016(1), S. 37–40.
- Seeber, G. (2021). Konzepte und Strategien einer außerschulischen ökonomischen Bildung. In D. Loerwald (Hrsg.), *Ökonomische Erkenntnisse verständlich vermitteln. Herausforderungen für Wirtschaftswissenschaften und ökonomische Bildung* (S. 123–138). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongbloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Schwalbach: Wochenschau.

- Seiverth, A. (2016). Ökonomische Grundbildung in der Diskussion. *forum erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 2016(1), S. 18–22.
- Suchanek, A. (2007). *Ökonomische Ethik* (2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Thielscher, C. (2020). *Wirtschaftswissenschaften verstehen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Urban, J., Schröder, L.-M., Hantke, H. & Bäuerle, L. (2021). *Wirtschaft neu lehren. Erfahrungen aus der pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung. Mit einem Essay von Maja Göpel*. Wiesbaden: Springer VS.
- Voigt, M. & Engel, I. (2018). Wie viel und welche unternehmerischen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte und Schulleitungen? *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 35. http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt_engel_bwpat35.pdf.
- Weber, B., van Eik, I. & Maier, P. (2013). Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. In B. Weber, van Eik I & P. Maier (Hrsg), *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt* (S. 9–40). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wegner, G. (2016): Was leitet Leitende? Ökonomische Moral versus moralische Ökonomie. *forum erwachsenenbildung. Die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 2016(1), S. 36–37.
- Willis, L. E. (2017). Finance-Informed Citizens, Citizen-Informed Finance: An Essay. *International Handbook of Financial Literacy. Journal of social science education*, 2017(4), S. 16–27. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3066954>.
- Winther, E., Paeßens, J., Tröster, M. & Bowien-Jansen, B. (2021). Spielend lernen: Monetto – das Lernspiel für die Finanzielle Grundbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung (HBV)*, 2021(4), S. 53–70. <http://doi.org/10.3278/HBV2104W006>.
- Wittau, F. (2019). *Verbraucherbildung als Alltagshilfe. Deutungsmuster zu Konsum und Bildung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, G. (2013). Wie wird der Erwachsene? Erwachsenes Lernen im Modus der Differenzierung. *EB Erwachsenenbildung*, 2013(3), S. 132–134.

Autor und Autorin

Dr. Ulrich Iberer ist akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Themen Führung und Governance von Bildungsorganisationen, wissenschaftliche Weiterbildung, digitales Lehren und Lernen.

Prof.in Dr.in Taiga Brahm ist Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung von Lernenden, Übergänge im Bildungssystem, digitales Lehren und Lernen und Wirtschaftsdidaktik.



Berufsbildung, Arbeit und Innovation - Dissertationen und
Habilitationen, 69
2022, 393 S., 54,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7033-9
E-Book im Open Access

Susanne Kamsker

Fit für die digitale Transformation

Delphi-Studie zur inhaltlichen Curriculums-
entwicklung wirtschaftswissenschaftlicher und
wirtschaftspädagogischer Studienrichtungen
in Österreich

Schlanke und schnelle Arbeitsabläufe, moderne Betriebsführung und die Entwicklung neuer Geschäftsmodelle: Für viele Unternehmen ist die Digitalisierung eine die Chance auf Modernisierung. Wie müssen wirtschaftswissenschaftliche und -pädagogische Curricula an österreichischen Universitäten gestaltet werden, um Studierende auf die Arbeit in digital transformierten Unternehmen vorzubereiten?

Zu dieser Frage forscht die Autorin in ihrer Dissertation, in der 62 Expertinnen und Experten im Rahmen einer Hybrid-Delphi-Studie Thesen zur zukünftigen Studienrichtungsgestaltung beurteilen. Die Ergebnisse prognostizieren u. a. die Verankerung digitaler Lehrinhalte wie Datenmanagement und Cyber Policy bis 2025. Anschließend skizziert Susanne Kamsker Handlungsempfehlungen zur Curriculaentwicklung.

wbv.de/bai



Wirtschaft – Beruf – Ethik, 41
2022, 268 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7137-4
E-Book im Open Access

Stephan Schumann, Susan Seeber, Stephan Abele (Hg.)

Digitale Transformation in der Berufsbildung

Konzepte, Befunde und Herausforderungen

Mit Blick auf den gesellschaftlichen Fortschritt und die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit muss der digitale Rückstand im deutschen Bildungssystem aufgeholt werden. Dabei spielt die Berufsbildung aufgrund ihrer engen Verbindungen zur Wirtschaft eine Schlüsselrolle in der digitalen Transformation. In den Beiträgen des Sammelbandes werden berufsspezifische Aspekte und Querschnittsthemen vorgestellt, bei denen digitale Medien auf inhaltlicher und methodischer Ebene neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen: Organisation der Ausbildung, Professionalisierung der Lehrenden, digital gestützte Prüfungsaufgaben, Zusammenarbeit der Lernorte, Veränderungen der Didaktik durch den Einsatz digitaler Medien wie Learning Analytics Dashboards, Augmented Reality und Virtual Reality, Individualisierung von Lernprozessen, Diagnose von Lernständen, Inklusion und berufliche Teilhabechancen durch digitale Technologien sowie Formen politischer Sozialisation und Handlungsfähigkeit als Aufgabe der beruflichen Bildung. Der Sammelband schließt mit einem Blick in die Zukunft und Ideen für die Berufsbildende Schule 2030.

wbv.de/wbe

Unter der Leitfrage „Wie lässt sich ökonomisches Denken fördern?“ haben Wissenschaftler:innen und Studierende im Rahmen einer Ringvorlesung Zugänge zum ökonomischen Denken diskutiert. Der Sammelband präsentiert die Ergebnisse dieser Diskussionen und ordnet sie in die aktuellen Debatten zur ökonomischen Bildung ein.

Aus der Verbindung von neuen Perspektiven mit wissenschaftlichen Erkenntnissen, schul- bzw. unterrichtspraktischen Anwendungsmöglichkeiten und empirischen Befunden entsteht ein spannender Blick auf didaktische Elemente für ökonomischer Bildung. Die Autor:innen beleuchten u. a., welche Inhalte sich für die Förderung von ökonomischem Denken eignen und erläutern die Nutzung etablierter Themen und Inhalte der ökonomischen Bildung, von der Verbraucherbildung über die Entrepreneurship Education bis zur Wirtschaftsbürgerbildung.

Die Herausgebenden des vorliegenden Bandes sind:

Prof. Dr. Michael Weyland leitet die Abteilung Wirtschaftswissenschaften und das Institut für Ökonomische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Prof.in Dr.in Taiga Brahm ist Professorin für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik an der Universität Tübingen.

Prof. Dr. Tobias Kärner ist Professor für Wirtschaftspädagogik sowie geschäftsführender Direktor des Instituts für Bildung, Arbeit und Gesellschaft an der Universität Hohenheim.

Dr. Ulrich Iberer ist akademischer Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Bildungsmanagement.



ISBN: 978-3-7639-7048-3