

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.

Schlagworte: 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 Aufschneider 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 Aufschneider 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-

terricht 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 Fremdeitserfahrungen 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 Wissenumstrukturierung 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 Wirkungsstudien 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 Diagrammverständhen 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 Gegenstandsbereiche 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. & Vassalos, 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/2013/201_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/lswb/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 Aufschraiter, 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.