

**Das Konzept einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik –
Ideen für einen verstehensorientierten Wirtschaftsunterricht**

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades einer Doktorin/eines Doktors

rer. pol.

der Fakultät III – Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsinformatik und
Wirtschaftsrecht der Universität Siegen

vorgelegt von

Yvette Keipke, Master of Education

Disputation am 24.02.2020

Erstgutachter: Prof. Dr. Nils Goldschmidt

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Taiga Brahm, Universität Tübingen

Dekan der Fakultät III (stellvertretend): Prof. Dr. Marc Hassenzahl

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines Reflexions- und Schreibprozesses, der sich in den Jahren 2015 bis 2019 an der Universität Siegen vollzogen hat. Diese Dissertation ist unter Mitwirkung von Personen und Institutionen wie dem Zentrum für ökonomische Bildung in Siegen, dem Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung und der Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft e.V. entstanden. Ich bedanke mich für die konstruktive Unterstützung bei den Angehörigen der Institutionen.

Zudem bedanke mich bei all denjenigen, die ganz besonders in dieser intensiven Zeit meine Weg- und Lebensbegleiter waren! Hilfreich waren auch der kollegiale Austausch und die Zusammenarbeit am Lehrstuhl für kontextuale Ökonomik und ökonomische Bildung an der Universität Siegen.

Mein weiterer Dank gilt meinem Erstgutachter, Herrn Prof. Dr. Nils Goldschmidt, der diese Arbeit inhaltlich betreut hat, und meiner Zweitgutachterin, Frau Prof. Dr. Taiga Brahm.

Die Arbeit ist in Verbindung zu mehreren Projekten entstanden, deren Ergebnisse zum Teil bereits veröffentlicht sind. Sofern und in welcher Form diese Veröffentlichungen in die vorliegende Arbeit eingeflossen sind, wird zu Beginn der entsprechenden Kapitel kenntlich gemacht. Kapitel ohne eine solche Kennzeichnung sind unveröffentlicht. Die Arbeit hat folglich die Form einer kumulativen Monographie.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	II
Inhaltsverzeichnis.....	III
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellen- und Abkürzungsverzeichnis.....	VII
1. Einleitung	1
1.1. Einführung des Schulfaches Wirtschaft-Politik in NRW	1
1.2. Die Kontroverse über die Etikettierung des Schulfaches.....	5
1.3. Die Überwindung der Kontroverse um die Etikettierung des Schulfaches durch eine reflexive Wirtschaftsdidaktik.....	9
2. Grundlagen einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik	12
2.1. Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile	12
2.1.1. Hinführung	12
2.1.2. Forschungsstand zum ökonomischen Verstehen und ähnlichen Konstrukten.....	15
2.1.3. Die Genese des Subjekts als Gesellschaftsmitglied.....	17
2.1.4. Wirtschaftliches Sinn-Verstehen und reflexive Wirtschaftsdidaktik.....	20
2.1.5. Fazit.....	23
2.2. Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft-Politik und die Lehramtsausbildung	24
2.2.1. Hinführung	24
2.2.2. Schulfach Wirtschaft?	24
2.2.3. Notwendigkeit einer pluralen Lehramtsausbildung	26
2.2.4. Fazit.....	28
3. Gegenstand einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik	30
3.1. Ideengeschichtlicher Impuls – die verstehende Nationalökonomie von Werner Sombart	30
3.1.1. Der Geist der Jüngerer Historischen Schule.....	30
3.1.2. Werner Sombart als umstrittener Zeitgeist	33
3.1.3. Verstehende Nationalökonomie.....	34
3.1.3.1. Wirtschaftssystemanalyse	36
3.1.3.2. Gestaltidee eines Systems	38
3.1.3.3. Idee als Sinnerfassung.....	39
3.1.3.4. Sinnzusammenhang	40

3.1.3.5.	Verstehensarten	41
3.1.3.6.	Sinngesetze.....	43
3.1.4.	Bedeutung der verstehenden Nationalökonomie für eine reflexive Wirtschaftsdidaktik	45
3.2.	Prinzipien ökonomischen Verstehens	48
3.2.1.	Hinführung	48
3.2.2.	Messung ökonomischen Verstehens	50
3.2.3.	Kognitionspsychologische Verstehensprozesse.....	52
3.2.4.	Methode	54
3.2.5.	Ergebnisse	55
3.2.6.	Diskussion der Ergebnisse	61
3.2.7.	Fazit.....	63
4.	Lernen, Reflexion und Institutionen als ganzheitlicher Zugang von Verstehensprozessen	64
4.1.	Zum Lernen befähigen. Präkonzepte und ihre Bedeutung für das Verstehen und Urteilen.....	64
4.1.1.	Hinführung	64
4.1.2.	Ökonomisches Bewusstsein und kognitive Entwicklungsprozesse	65
4.1.3.	Konzept der mentalen Modelle	69
4.1.4.	Verstehen und Urteilen in Abhängigkeit der Präkonzepte.....	74
4.1.5.	Fazit.....	76
4.2.	Denk- und Handlungsmuster als Transformation informeller Institutionen	78
4.2.1.	Hinführung	78
4.2.2.	Lernen durch Institutionen	79
4.2.2.1.	Lernen am Modell	79
4.2.2.2.	Umstrukturierung bestehender Denkmuster	81
4.2.2.3.	Bewusstseinsprozesse entlang von Gestaltgesetzen	82
4.2.3.	Wahrnehmungsregeln und der Erwerb informeller Institutionen	84
4.2.4.	Informelle Institutionen als Ergebnis reflexiver Prozesse	88
4.2.5.	Fazit.....	90
5.	Umsetzung einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik.....	91
5.1.	Verstehensprozesse und ihre modelltheoretische Darstellung.....	91
5.1.1.	Hinführung	91
5.1.2.	Threshold Concept	92

5.1.3.	Reflexionskonzepte	99
5.1.3.1.	Reflexives Denken	99
5.1.3.2.	Reflexion durch Transformation	101
5.1.4.	Restrukturierung durch Reflexionsloops	102
5.1.5.	Fazit.....	106
5.2.	Das Auslösen von reflexiven Verstehensprozessen.....	110
5.2.1.	Hinführung	110
5.2.2.	Entwicklung eines modelltheoretisch erweiterten Reflexionsschemas	113
5.2.3.	Verzahnung des Reflexionsschemas mit einem didaktischen Rahmen	116
5.3.	Anwendung von Reflexionsloops in der Wirtschaftsdidaktik	118
5.3.1.	Hinführung	118
5.3.2.	Vorstellung des Fachkonzeptes der externen Effekte	119
5.3.3.	Die Anwendung von Reflexionsloops: Vorstellung einer exemplarischen Unterrichtseinheit	123
6.	Zusammenfassung und Fazit.....	128
	Literaturverzeichnis.....	132

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Wirtschaftliches Sinn-Verstehen	22
Abbildung 3-1: Analyse eines Wirtschaftssystems	37
Abbildung 3-2: Wirtschaftliche Ideenlehre	39
Abbildung 3-3: Analyse des Sinn-, Sach- und Seelverstehens	43
Abbildung 3-4: Analyse der Sinngesetze	44
Abbildung 5-1: Verzahnung des Threshold Concepts mit den entwicklungstheoretischen Kompetenzstufen.....	95
Abbildung 5-2: Strukturelle und konzeptuelle Restrukturierung: Stufentheoretische Verzahnung des Threshold Concepts mit den Kompetenzstufen und den Phasen eines Schwellenkonzeptwechsels	98
Abbildung 5-3: Siebenphasige Reflexionskaskade vom Prä- zum Postkonzept.....	106
Abbildung 5-4: Zusammenhang zwischen privaten, externen und sozialen Kosten/Nutzen	119
Abbildung 5-5: Digitales Narrativ als didaktischer Reflexionsrahmen	123
Abbildung 5-6: Narratives Bildbeispiel: Dönergeruch und laute Musik in der Bahn.....	124
Abbildung 6-1: Eckpunkte einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik	130

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3-1: Ökonomische Prinzipien und ihre prozentuale Zustimmungsrates (geschlossene Frage).....	55
Tabelle 3-2: Zuordnung der Antworten zu den ökonomischen Prinzipien (offene Frage).	57
Tabelle 3-3: Vergleich der Zustimmungen zwischen geschlossener und offener Frage.....	60
Tabelle 4-1: Vier-Phasenmodell des Verstehens- und Urteilsprozesses mit Operatoren.....	76
Tabelle 5-1: Einteilung der Threshold Concept-Literatur.....	93
Tabelle 5-2: Parallelführung von Reflexionsphasen, -ebenen, Wissensart, -struktur und Urteils-Konzeptstruktur	104
Tabelle 5-3: Zusammenführung von Reflexionsebenen, -loops und -tools zu einem modelltheoretisch erweiterten Reflexionsschema	115
Tabelle 5-4: Didaktischer Reflexionsrahmen.....	116

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
DeGÖB	Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GSÖBW	Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft
NEE	Negative Externe Effekte
NRW	Nordrhein-Westfalen
PEE	Positive Externe Effekte
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche

1. Einleitung

1.1. Einführung des Schulfaches Wirtschaft-Politik in NRW

Die Einführung des Schulfaches Wirtschaft-Politik zum Schuljahr 2019/20 als allgemeinbildendes Fach an Gymnasien und ab 2020/21 an allen weiteren weiterführenden Schulen (Haupt-, Realschul-, Sekundar- und Gesamtschulen) ist im Koalitionsvertrag der gegenwärtigen schwarz-gelben Landesregierung in Nordrhein-Westfalen (NRW) verankert. In diesem heißt es: „Ökonomische Bildung ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung. Christdemokraten und Freie Demokraten werden daher an allen weiterführenden Schulen das Schulfach Wirtschaft etablieren.“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018) Als eigenständiges Fach wird Wirtschaft bislang nur an Fachoberschulen und Berufskollegs angeboten und an weiterführenden Schulen als integriertes Fach oder im Fächerverbund. Eine Vorreiterrolle haben diesbezüglich Bayern, Thüringen und Baden-Württemberg. In Thüringen und Bayern¹ gibt es das Schulfach Wirtschaft und Recht seit ungefähr drei Jahrzehnten an weiterführenden Schulen (vgl. Lütge 2015). In Baden-Württemberg wurde das Fach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung im Jahr 2017 eingeführt (vgl. Hennes 2019).

Damit Lernende auf den Berufseinstieg besser vorbereitet werden, plädiert die Schulministerin von NRW, Yvonne Gebauer, für die Etablierung einer flächendeckenden ökonomischen Bildung an allen Schulen in NRW (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018). Ferner heißt es: „Notwendig ist dann die Erarbeitung neuer Kernlehrpläne für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der jeweiligen Schulformen, die im kommenden Jahr beginnen werden. Dabei sollen auch Kernlehrpläne für das Fach Wirtschaft im Wahlpflichtbereich erstellt werden, mit denen besonders interessierte Schüler*innen ihre Kenntnisse vertiefen können. Im weiteren Entwicklungsprozess wird zudem zu prüfen sein, ob die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung angepasst werden soll.“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2018) Hieraus lassen sich zwei Aspekte ableiten: Erstens gehört das Fach Wirtschaft weiterhin zu den Gesellschaftsfächern und weicht inhaltlich nicht so weit vom gegenwärtigen Fach Sozialwissenschaften ab² wie es die Befürchtung verschiedener Verbände, z.B. der

¹ In Bayern wurde das Fach schon vor 1990 eingeführt (vgl. Lütge 2015).

² Trotz des neuen Kernlehrplans für das Fach Wirtschaft-Politik in NRW nimmt der ökonomische Anteil nicht zu, sondern verändert sich im Wesentlichen durch die Erweiterung der Berufsorientierung. Vor diesem Hintergrund kann keinesfalls von einer Ökonomisierung des Kernlehrplans gesprochen werden, wie es Gökbudak und Hedtke (2018) behaupten (vgl. Macha 2019: 11).

Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW), ist. Zweitens wird durch die Einführung des neuen Schulfaches deutlich, dass die ökonomische Fachperspektive und -didaktik von Lehrenden verstärkt werden und es hierfür qualifizierte Aus- und Weiterbildungen geben muss. Es geht darum, die ökonomische Bildung so zu vermitteln, dass ökonomische und politische Zusammenhänge verstanden und reflektiert beurteilt werden können. Die Einführung des Faches Wirtschaft-Politik begründet Gebauer damit, dass Heranwachsende in der Lage sein müssen, zum einen volkswirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen (wie z.B. Veränderungen durch die Globalisierung oder die Grundzüge der Wirtschaftsordnung) und zum anderen lebenspraktisches Wissen (wie z.B. die Verbraucherbildung) zu erhalten und anwenden zu können (vgl. Gatzke 2018). Hierfür braucht es, neben einer ökonomischen Kompetenz, auch eine kritische Reflexionsfähigkeit, beispielsweise um beim Abschließen eines neuen Handyvertrages Finanzierungsbedingungen beurteilen zu können. Eine kritische Urteilsfähigkeit setzt das Verstehen über das Funktionieren moderner Marktwirtschaften voraus. Denn ohne dieses Verstehen (vgl. Lütge 2015) befördert man Fehleinschätzungen zu wirtschaftlichen Zusammenhängen, die nicht selten in populistische Thesen münden. Nils Goldschmidt hat es einmal so formuliert: „Man muss den Kapitalismus nicht lieben, aber man muss ihn verstehen“ – und das gilt für Lernende und Lehrende (vgl. Lohrer 2019: 47). Dabei kann Grundlagenkritik jedoch nicht am Anfang eines Unterrichtsfaches stehen (vgl. Lütge 2015), sondern braucht das Zusammenspiel aus ökonomischem Wissen und Reflexion, um eine kritische Urteilsfähigkeit auszubilden und der Verfestigung von Vorurteilen entgegenzusteuern. Ökonomisches Verstehen ist aber nicht nur formell relevant, weil es der Kernlehrplan vorgibt, sondern auch informell, weil ökonomische Prinzipien, wie das Denken in Alternativen oder Kosten-Nutzen-Abwägungen, unsere Lebensweltentscheidungen maßgeblich mitbestimmen.

Unser Lebensalltag ist von Alternativkosten geprägt und jedes Individuum wirtschaftet täglich mit seinen zur Verfügung stehenden Ressourcen und entscheidet unter Knappheit im Haushalt, Beruf, Familie oder Freizeit. Birgit Weber hat diese Tatsache einmal so formuliert: „Wirtschaften müssen alle Menschen, auch wenn es ihnen nicht immer bewusst ist. Einerseits müssen unterschiedliche, vielseitige und sich verändernde Bedürfnisse befriedigt werden, die oft miteinander in Konflikt stehen. Andererseits sind die dafür vorhandenen Mittel – Einkommen, Arbeitskraft, Zeit – nicht unbegrenzt vorhanden, sondern knapp. Deshalb müssen Menschen immer Wahlentscheidungen treffen, welche Bedürfnisse sie mit welcher Dringlichkeit befriedigen wollen und wie sie die Mittel zur Befriedigung der Bedürfnisse einsetzen.“ (Weber 2010) Knappheit bedeutet, dass sich mit den gegebenen Mitteln nicht alle

Bedürfnisse befriedigen lassen und Entscheidungen gegeneinander abgewogen werden müssen, die unter Umständen zu Interessenkonflikten führen. Vor diesem Hintergrund ist das Abwägen von Alternativen immer mit Zielkonflikten verbunden, d.h. wenn ich mich für etwas entscheide, muss ich mir bewusst darüber sein, dass ich etwas anderes dafür aufgeben muss und das dies mit Verzichts- oder Opportunitätskosten verbunden ist, den sogenannten entgangenen Kosten der zweitbesten Alternative (vgl. Weber 2010). Demnach sind Entscheidungen stets Wahlhandlungen, auch der Entscheidungsverzicht als Entscheidung gegen eine Veränderung. Beispielsweise muss ich zwischen den Alternativen entscheiden, ob ich in der mir zur Verfügung stehenden Zeit einkaufen gehe, bevor ich die Kinder vom Sport/Musikunterricht/Freunden u.ä. abhole oder ob ich mich lieber mit einer Freundin in der Zeit treffe oder ob ich an einem beruflichen Projekt weiterarbeite. Die Gedankenkonstruktion soll verdeutlichen, dass unser ganzes Selbst-, Familien- oder Berufsmanagement geprägt ist von ökonomischen Denkweisen wie dem Opportunitätskostenkonzept, das uns teils bewusst, teils unbewusst ist und das unsere Handlungen lenkt. Um nun gute ökonomische Lebensweltentscheidungen zu treffen, braucht es ein Verstehen ökonomischer (Denk-) Prozesse. Ökonomische Denkweisen, wie die Opportunitätskosten, müssen zur Grundlage einer reflektierten Entscheidung werden, beispielsweise durch die Frage welcher Wert bzw. Lohn sich durch die Erwerbstätigkeit erreichen lässt und welcher Gegenwert, z.B. durch die Hausarbeit, diesem gegenübersteht. Dabei kann es durchaus rational sein, in den Abwägungsprozess die Dienstleistung einer weiteren Person einzubeziehen, beispielsweise wenn durch die Aufstockung der eigenen Arbeitszeit der Einkommensanstieg größer ist als die zusätzlichen Kosten für eine Haushaltshilfe (vgl. Weber 2010). So offensichtlich es ist, dass wir täglich ökonomische Entscheidungen treffen und hierfür ökonomische Denkkategorien nutzen, wie es eben in einer Marktgesellschaft offensichtlich notwendig ist, so sehr führt dieser Befund zu gesellschaftlichen Debatten: Die „Ökonomisierung aller Lebensbereiche bzw. die Ablehnung desselben erscheint [...] eine der konstituierenden Debatten der Postmoderne“ (Macha 2019: 1) zu sein. Jedoch um diese Lebenswelt zu verstehen, zu nutzen und zu gestalten, braucht es ökonomische Bildung, die fest im Lehrplan verankert ist. Denn ohne Wissen über wirtschaftliche Zusammenhänge und deren Kontextualisierung ist keine kompetente Beurteilung möglich. Besonders treffend formuliert es Lange: „Wird das Wirtschaftssystem – wie ein Naturphänomen – nur nachvollzogen und nicht mehr im gesellschaftlichen Kontext unterrichtet, steht der demokratische Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen infrage. Der Wert, Schülerinnen und Schüler zu kritischem, reflektierendem Denken zu befähigen, muss auch für den Wirtschaftsunterricht gelten.“ (Lange 2015) Oder anders formuliert: Jeder Bürger

nimmt als Konsument und Produzent an marktwirtschaftlichen Prozessen teil, beispielsweise bei der Wahl der Altersvorsorge, bei der Nutzung der Müllentsorgung, bei der Inanspruchnahme eines Rechtsbeistandes oder beim Kauf von Lebensmitteln. Dass es ein grundlegendes ökonomisches Verständnis für die erfolgreiche Gestaltung des eigenen Lebens in modernen Marktgesellschaften braucht, sollte unbestritten sein. Ökonomische Bildung gehört zur modernen Allgemeinbildung (vgl. Fischer/Zurstrassen 2014; Hedtke 2011; Kaminski 2006).

Hingegen wird kontrovers über die Auswahl ökonomischer Inhalte im Lehrplan und deren Ausgestaltung sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den Fachgesellschaften diskutiert (vgl. Macha 2019: 2). Dabei plädiert die Fachgesellschaft der sozioökonomischen Bildung für ein integratives Fach mit politischen und sozialwissenschaftlichen Anteilen (z.B. Engartner et al. 2018; Hedtke 2012) und die Fachgesellschaft der ökonomischen Bildung für ein eigenständiges Fach mit dem alleinigen Namen und Inhalt „Wirtschaft“ (z.B. Kaminski et al. 2007). Gemeinsam ist beiden Fachgesellschaften, dass ökonomische Inhalte gut vermittelt und kontextualisiert werden sollen, um in ihren sozioökonomischen Zusammenhängen verstanden und reflektiert werden zu können. Beide konkurrierende Fachgesellschaften verbindet das übergeordnete Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe, sie trennt hingegen die inhaltliche Ausrichtung des Faches, insbesondere in der Frage, wie an weiterführenden Schulen wirtschaftliche, politische und sozialwissenschaftliche Themen gewichtet und unterrichtet werden sollen. Da ökonomische Lebenssituationen immer auch sozioökonomisch eingebettet sind, braucht es eine sozioökonomische Ausbildung, damit Lernende befähigt werden, die Verzahnung aus gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen zu realisieren. Das Ziel einer sozioökonomischen Bildung ist es, Heranwachsende zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung von wirtschaftlichen, politischen und sozialen Prozessen zu befähigen. Denn wirtschaftliche Themen unterliegen gleichermaßen der sozialwissenschaftlichen Analyse, der wirtschaftswissenschaftlichen Reflexion sowie der politischen Urteilsbildung. Wirtschaftliches Verstehen und gesellschaftliche Gerechtigkeitsvorstellungen müssen gleichermaßen zur Beurteilung gesellschaftlicher Situationen herangezogen werden (Goldschmidt et al. 2018). Eine Voraussetzung, um reflexiv gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen, ist ein ökonomisches Bewusstsein, um die eigenen sozioökonomischen Denkmuster und die damit verbundenen Vorannahmen/Ideologien wahrzunehmen, zu hinterfragen und gute ökonomische Lebensweltentscheidungen zu treffen. Hierzu müssen Schüler*innen aber gleichermaßen kompetent in wirtschaftlichen, wie auch in

sozialen und ethischen Fragen sein. Denn nur so kann das eigentliche gesellschaftliche Ziel einer menschenwürdigen Ordnung mittels marktlich-effizienter Prozesse bestimmt werden. Unabhängig aus welcher Schule bzw. Denkrichtung der sozioökonomischen Bildung auf ein ökonomisches Themengebiet und wirtschaftliche Fragestellungen geschaut wird, lässt sich das übergeordnete Ziel eines wirtschaftlichen Sinn-Verstehens erkennen. Um dieses Ziel zu erreichen, braucht es eine Wirtschaftsdidaktik, die ökonomische Inhalte in ihrem sozioökonomischen Kontext stellt und didaktisch-reflexiv für den Unterricht aufbereitet. Ferner sollte es darum gehen, das Denken in Schubladen zu überwinden, indem das Bewusstsein über die eigenen ökonomischen Denkkategorien befördert wird und durch ein reflektiertes Verstehen, die Transformation bisheriger Denkpfade bzw. bestehender Denkkategorien zu fördern (vgl. auch Tafner 2017: 23). Vor diesem Hintergrund plädiert Georg Tafner für eine reflexive Wirtschaftspädagogik, deren Aufgabe es sein sollte „einen breiten und tiefen Blick auf die ökonomischen Grundlagen unseres Faches zu werfen, kontroverse Sichtweisen und die damit verbundene fachliche Pluralität wirtschaftlich und pädagogisch – also wirtschaftspädagogisch – zu diskutieren.“ (Tafner 2018: 2) Das setzt voraus, dass wirtschaftliche Prozesse nur sinnhaft verstanden und analysiert werden können, wenn ein genuin ökonomisches Verstehen ausgebildet wird, indem ökonomische Denkkategorien und -konzepte als eine/erste mögliche Denkkonstruktion (im Sinne eines Instruments) vermittelt werden.

1.2. Die Kontroverse über die Etikettierung des Schulfaches

Mit der Einführung des neuen Schulfaches scheint ein (vordergründig) überwundener Lagerstreit zwischen den Vertretern einer ökonomischen Bildung und sozioökonomischen Bildung erneut aufzukeimen (vgl. Goldschmidt 2017). Während die Kritiker des Faches Wirtschaft-Politik, wozu die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft gehört, die Gefahr sehen, dass ökonomische Themen nicht in gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge eingebettet werden und es dadurch möglicherweise zu einer Indoktrination ökonomischer Denkweisen kommt, z.B. durch die Bereitstellung monodisziplinärer Unterrichtsmaterialien (vgl. Paschert 2018; Hennes 2019), sehen die Befürworter des Faches, wozu die Wirtschaftsverbände gehören, die Ausbildung ökonomischer Kompetenzen bei einem Integrationsfach wie Sozialwissenschaften nicht hinreichend gewährleistet (vgl. Börner 2018). Zu den Vertretern einer genuin sozioökonomischen Bildung gehört Reinhold Hedtke (2011). Er spricht sich für die Nichttrennung der Fächer Wirtschaft, Politik und Gesellschaft/Soziologie aus, weil wirtschaftliche Phänomene immer von gesellschaftlichen und politischen Strukturen

und Prozessen mitbestimmt werden und in ihrem Zusammenhang verstanden und fachdidaktisch aufbereitet werden müssen. Nach Hedtke braucht es eine multiperspektivische Erschließung der sozialen Welt durch ein integratives Fach, denn um ein eigenes Urteil bilden zu können, braucht es mindestens zwei oder mehr kontrastierende Zugänge (vgl. Hedtke/Loerwald 2017). Zu den Vertretern einer genuin ökonomischen Bildung gehört Dirk Loerwald (2011), der Befürworter eines domänenspezifischen Faches ist. Er argumentiert, dass Politik und Wirtschaft jeweils eigenständig unterrichtet werden müssen, weil ökonomische Phänomene zu komplex sind, um multiperspektivisch in ihrer Ganzheit verstanden zu werden. Er leitet daraus ab, dass Lernende ein ökonomisches Phänomen zunächst aus einer oder mehreren domänenspezifischen Perspektiven verstehen lernen müssen. Beispielsweise sollte nach Loerwald das Thema soziale Verantwortung sowohl aus unternehmensethischer, individualethischer und institutionenethischer Perspektive didaktisch aufbereitet werden. Nach Loerwald gibt es zwar eine Schnittmenge aus politischer und ökonomischer Didaktik auf der Ebene der Ziele, Methoden und Inhalte, jedoch unterscheiden diese sich grundlegend in der Art und Weise, wie sie auf ein Phänomen schauen. Beispielsweise geht es in Bezug auf das Konzept „Macht“ in der politischen Bildung um die Legitimation und Kontrolle von Machtstrukturen (Konflikt versus Konsens), in der ökonomischen Bildung hingegen um die Erosion von Machtstrukturen durch Wettbewerb (Konkurrenz versus Kooperation). Anders formuliert, während es der Politikdidaktik stärker um die Förderung der Urteilskompetenz im politischen Diskurs geht, geht es der Wirtschaftsdidaktik um die Förderung der Entscheidungskompetenz in Situationen unter Knappheit. Loerwald argumentiert, dass beide Domänen in einem strukturellen Konflikt in Bezug auf die Verteilung der Stundenkontingente stehen und dieser Konflikt nur durch ein fächerübergreifendes Zusammenarbeiten überwunden werden kann (vgl. Hedtke/Loerwald 2017). Sehr treffend kommentiert Tafner (2018) den beschriebenen Lagerstreit zwischen der sozioökonomischen und ökonomischen Fachgesellschaft: „Die Einen sehen in der materiellen Ungleichheit einen notwendigen Leistungsanreiz und die Anderen eine gesellschaftliche Gefahr. [...] Die Diskussion über die ‚richtige‘ ökonomische Bildung wird unter den Vertreterinnen und Vertretern der allgemeinen ökonomischen Bildung durchaus heftig geführt. Zwei wissenschaftliche Gesellschaften decken mittlerweile die Breite der Diskussion ab: Die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DegGÖB) und die Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW) (Tafner 2018: 1).“

Die Kontroverse zwischen den Fachgesellschaften wird vor allem über die Etikettierung des Schulfaches ausgetragen, d.h. ob es Wirtschaft, Wirtschaft-Politik, Gemeinschafts- oder Sozialkunde heißen soll. Dabei ist vergleichsweise unwichtig, so die hier vertretende

Auffassung, ob diese Vermittlung in einem eigenständigen Fach Wirtschaft oder in einem Integrationsfach wie Sozialwissenschaften stattfindet (vgl. Schlösser/Weber 1999; Reinhardt 2000; Kruber 2005a: 78; Famulla et al. 2011; Hedtke 2006, 2016a; Weyland 2016; Goldschmidt 2017). Ohnehin dienen in Deutschland je nach Bundesland und Schulform ganz unterschiedliche Fächer als Ankerfächer für die ökonomische Bildung, z.B. Wirtschaft, Politik/Wirtschaft, Sozialwissenschaften oder Arbeitslehre. Entscheidend ist, dass es *überhaupt* ein Ankerfach für den Bereich Wirtschaft und sozioökonomische Bildung gibt (vgl. Schlösser/Weber 1999), dieses sowohl integrativ wie auch sozialwissenschaftlich ausgerichtet ist und somit die nötigen Kompetenzen im ökonomischen Denken und wirtschaftlichem Sinn-Verstehen vermittelt: „Wichtiger als die Fachbezeichnung ist die systematische Verankerung wirtschaftlicher Bildung. Entscheidend ist, ob die Schüler mit einer ökonomischen Rudimentärbildung abgefertigt werden, oder ob sie die notwendigen wirtschaftlichen Grundlagen erwerben können.“ (Schlösser/Weber 1999: 46) Demnach sollte der Inhalt erstens multiperspektivisch unterrichtet werden, indem ein Thema aus verschiedenen Rollen betrachtet wird, und zweitens integrativ, indem Lehrinhalte entlang fachspezifischer Konzepte kontextualisiert werden. Eine solche Kontextualisierung meint, dass der Inhalt aus seiner Genese heraus entwickelt werden soll, dass zurückgebunden ist an ein ökonomisches Denken. Dieses ist stets auch ein sozialwissenschaftliches Denken, denn wirtschaftliche Entwicklungsprozesse sind immer eingebettet in einen gesellschaftlichen Kontext (Polanyi 1997 [1944]; Granovetter 1985). Nach Goldschmidt (2017) leiten sich hieraus vier Empfehlungen für einen guten Wirtschaftsunterricht ab: Erstens muss ökonomisches Wissen vermittelt werden, um Marktprozesse nachvollziehen zu können, zweitens müssen ökonomische Denkweisen eingeübt werden, drittens braucht es ein Verständnis darüber, dass wirtschaftliche Entwicklungen immer an gesellschaftliche Prozesse zurückgebunden sind und viertens muss der Unterricht an die Lebenswelt der Lernenden anknüpfen. Um diese Handlungsempfehlungen zu erreichen, braucht es sowohl die Rückbindung an die Lebenswelt der jungen Erwachsenen als auch einen fachkundigen und reflexionsorientierten Unterricht, der ein grundlegendes ökonomisches Denken vermittelt. Dann ist es irrelevant, ob es in einem eigenständigen oder integrativen Fach unterrichtet wird.

Der Fächerkanon zur ökonomischen Bildung zeigt, wie bereits erwähnt, eine Auffächerung verschiedener Aspekte zu der die Berufsbildung, Wirtschaft, Politik, Recht, Sozial- bzw. Gesellschaftswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Gemeinschaftskunde, Wirtschaft-Arbeit-Technik, Weltkunde oder Verbraucherbildung gehören (vgl. Macha 2019). Dabei scheinen die verschiedenen Positionen jeweils einen Verdrängungswettbewerb zwischen den

Fächern Wirtschaft gegen Politik zu befeuern, bei dem lediglich Konsens darüber besteht, dass es eine bessere ökonomische Bildung geben muss (vgl. Macha 2019). Während Hedtke und Gökbudak (2018) in ihrer qualitativen Analyse zu dem Ergebnis kommen, dass eine Ökonomisierung des Lehrplanes bereits besteht und mehr Zeit für ökonomische Themen als für politische und gesellschaftliche Themen im bisherigen Fach Politik/Wirtschaft an weiterführenden Schulen in NRW aufgewendet wird, kommt die computerlinguistische Analyse von Macha (2019), in der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an weiterführenden Schulen in Deutschland untersucht wurden, zu dem Ergebnis, dass man nicht von einer Ökonomisierung der Lehrpläne sprechen kann. Hierzu merkt Macha zwei Punkte kritisch an: Erstens, in den Lehrplänen zur ökonomischen Bildung dominiert der Teilbereich der Berufsorientierung und damit der Berufsvorbereitung und erst nachrangig werden politische, sozialwissenschaftliche, ökonomische und rechtliche Inhalte behandelt. Zweitens zeigt sich in den Lehrplänen zur ökonomischen Bildung, dass ökonomische Inhalte geringer repräsentiert sind, wenn das Fach nicht über die Bezeichnung Wirtschaft verfügt (vgl. Macha 2019). Schaut man sich zudem die jeweilige Fachbezeichnung auf Länderebene an, dann zeigt sich, dass die Landesregierungen, die eher rot, rot-rot, rot-grün, rot-rot-grün ausgerichtet sind, über ein integratives Fach verfügen, während in schwarz-gelben, schwarz-roten oder schwarz-grünen Landesregierungen ein eigenständiges Fach Wirtschaft etabliert wurde. Bildung ist zwar Ländersache, jedoch sollten Heranwachsende an allen weiterführenden Schulen ökonomische Bildung nicht nur in der Berufsvorbereitung kennenlernen, sondern in einem Fach, in dem ökonomische Denkweisen geübt werden, ohne dass es zu einer Indoktrination in eine spezifische Richtung kommt. Das setzt voraus, dass die Länder die Verantwortung übernehmen, dass Heranwachsenden ökonomische Kompetenz nicht entzogen wird, sondern ihnen diese systematisch durch ein Ankerfach nahegebracht wird. Denn wer gute, mündige und reflektierte ökonomische Entscheidungen treffen möchte, braucht ein reflexives ökonomisches Wissen.

Eine kompetente Vermittlung ökonomischer Denkweisen muss bereits in der Lehrer*innenausbildung stattfinden. Hierfür brauchen angehende Wirtschaftslehrer*innen eigene Veranstaltungen, die sie auf inhaltliche, didaktische und pädagogische Aufgaben des Wirtschaftsunterrichts vorbereiten. Die bloße Teilnahme an wirtschaftswissenschaftlichen Großveranstaltungen, wie es üblich in der Ausbildung von Wirtschaftslehrer*innen ist, reicht nicht aus, um reflexive ökonomische Denkweisen und plurale Lehrinhalte zu vermitteln (vgl. Goldschmidt 2017). Lehrende, die Sozialwissenschaften als Unterrichtsfach studieren, sind in der Praxis häufig unsicher in Bezug auf ökonomische Inhalte und dies führt in der Konsequenz

zu einer Reduzierung oder zu einem Verzicht auf ökonomische Inhalte im Unterricht. Das hat zur Folge, dass es zunehmend populärer wird, kostenlose Unterrichtsangebote wie „Business at school“ oder „Planspiel Börse“ von Verbänden, Stiftungen oder Banken wahrzunehmen und in den Unterricht einzubeziehen, in der Annahme, so ökonomische Inhalte „abgearbeitet“ zu haben (vgl. Lohrer 2019: 47). Um dieser Fehlentwicklung entgegenzusteuern, braucht es eine Kontrolle über den „Wildwuchs“ (Lohrer 2019: 47), der wohl nur gelingt, wenn es ein eigenes Fach und gut ausgebildete Lehrer gibt (vgl. Goldschmidt 2017). Zudem braucht es plurale Lehrinhalte, weil ökonomische Phänomene auch immer sozioökonomische sind, zu deren Erschließung es neben klassischen ökonomischen Denkweisen auch plurale Lehrinhalte wie eine Umwelt-, Verhaltens- oder Feministische Ökonomik sowie das Heranziehen weiterer sozialwissenschaftlicher Disziplinen braucht. Die Einführung eines neuen Schulfaches kann daher auch als Startpunkt für eine neue Ausbildung von Wirtschaftslehrer*innen verstanden werden.

1.3. Die Überwindung der Kontroverse um die Etikettierung des Schulfaches durch eine reflexive Wirtschaftsdidaktik

Es bedarf einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik, die dazu beiträgt, ökonomische Prozesse in ihren Gesamtzusammenhängen, also in ihren politischen, historischen und sozialen Kontexten zu erfassen. Wenn das wirtschaftliche Verstehen ein Verstehen von gesellschaftlichen Sinnzusammenhängen bedeutet, dann resultiert hieraus ein Verstehen in Kontexten und in der Konsequenz eben auch die Verankerung einer sozioökonomischen Bildung in einem eigens dafür vorgesehenen Ankerfach. Dabei ist aber wie gesehen nicht das Label bzw. Etikett des Schulfaches entscheidend, sondern die Frage nach der inhaltlichen Vermittlung sozioökonomischen Denkens sowie einer reflexiven Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Prozessen.

Die Forderung nach mehr ökonomischer Bildung, so wie sie auch mit dieser Arbeit vertreten wird, ist grundsätzlich richtig, aber sicher nicht neu. Neu in den vorliegenden Ausführungen ist die Skizzierung einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik. Das Konzept verbindet die Ökonomik, verstanden als Denkstrukturhilfe, um wirtschaftliche Signale besser ‚empfangen‘ und ökonomische Strukturen besser ‚lesen‘ zu können (vgl. Hedtke/Loerwald 2017), und die Sozioökonomik, um ökonomische Phänomene zu kontextualisieren und verstehensorientiert zu durchdringen, um dann im Resultat gute ökonomische Lebensweltentscheidungen treffen zu können. Eine ganzheitlich reflexive Wirtschaftsdidaktik zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich zum einen domänenspezifischer Stoffkategorien als übergeordnete Bildungskategorien bedient

(kategoriale Wirtschaftsdidaktik) sowie die multiperspektivische Analyse (sozialwissenschaftlicher Ansatz) und die reflexiv-wirtschaftsethische Beurteilung (reflexive Wirtschaftspädagogik) in den Blick nimmt, zum anderen kognitionspsychologische Verstehensprozesse einbezieht (reflexive Wirtschaftsdidaktik), um Verstehensmomente und die damit verbundenen Sinnkonstruktionen zu erfassen, zu erweitern und zu transformieren. Vor diesem Hintergrund nimmt das Konzept der reflexiven Wirtschaftsdidaktik eine vermittelnde Position zwischen einer ökonomischen und sozioökonomischen Bildung ein. Der Ausgangspunkt einer ganzheitlich orientierten reflexiven Wirtschaftsdidaktik ist dabei der Verstehensprozess, der sowohl individuelle Sozialisationsprozesse in die Analyse ökonomischer Bildung als auch kognitionspsychologische Konstruktionsprozesse einbezieht, insbesondere die Lernvoraussetzungen. Diese These wird auch von Weber (2016) unterstützt, die darauf hinweist, dass die Lernvoraussetzungen erstens abhängig sind von der Sozialisation und sich zweitens auf die fachspezifische Konzeptentwicklung auswirken. Ferner bezeichnet Weber die Ermittlung der Lernprämissen, -entwicklung und -förderung als die drei Kernbereiche einer verstehenden domänenspezifischen wirtschaftsdidaktischen Diagnostik, die ein neues Reflexionsfeld in der wirtschaftsdidaktischen Diagnostik darstellt (vgl. Weber 2016: 11). Anders ausgedrückt – um die Lebenswelt der Lernenden rekonstruieren zu können und Bildungsprozesse lebensweltlich und didaktisch-reflexiv aufzubereiten (vgl. Oeftering et al. 2018: 176), braucht es die Erfassung der Denkstrukturen bzw. Alltagsvorstellungen. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Erfassung des Verstehensprozesses einer konzeptorientierten Lerndiagnostik zuordnen und stellt ein Schlüsselement im Konzept der reflexiven Wirtschaftsdidaktik dar. Es ist das Ziel der vorliegenden Arbeit, mit dem Konzept einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik einen dynamischen Ansatz wirtschaftlichen Verstehens zu entwickeln, um ökonomisch geprägte Lebenssituationen besser durchdringen und gestalten zu können, auch indem ökonomisches Sinn-Verstehen mit ökonomischer Kompetenz reflexiv verbunden wird. Das Konzept findet idealerweise Anwendung in einem verstehensorientierten Wirtschaftsunterricht, der von einem strukturgenetischen Verstehensprozess ausgeht und sich in der Entwicklung eines reflexiven Denkens und Urteilens zeigt.

Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut: Im ersten Kapitel werden die Grundlagen einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik beleuchtet. Es wird die Frage beantwortet, inwiefern das wirtschaftliche Sinn-Verstehen und die ökonomische Handlungskompetenz aneinander bedingen (2.1.) und was das für das Schulfach Wirtschaft und für die Lehramtsausbildung bedeutet (2.2.). Im dritten Kapitel wird der methodische Zugriff auf eine reflexive

Wirtschaftsdidaktik grundlegend erörtert. Hierfür wird die verstehende Nationalökonomie von Werner Sombart vorgestellt, die als hermeneutisch-ökonomisches Ideengerüst für eine reflexive Wirtschaftsdidaktik dient. Davon ausgehend werden Merkmale und Eckpfeiler für das Konzept einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik herausgearbeitet (3.1.). An den theoriegeschichtlichen Hintergrund schließt sich die Darstellung einer empirischen Untersuchung an, aus der hervorgeht, dass auch knapp 90 Jahre nach Sombarts Forderung nach einer hermeneutisch ausgerichteten Ökonomik weiterhin neoklassische Denkweisen in der Ökonomik dominieren (3.2.). Orientiert sich die Wirtschaftsdidaktik aber lediglich an der vorherrschenden Standardökonomik bleibt unberücksichtigt, dass junge Erwachsene, um sie auf gegenwärtige und zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen vorzubereiten, ein Sinn-Verstehen brauchen, um Informationen in ihrer Komplexität reflexiv zu erfassen. Im vierten Kapitel wird das Verhältnis zwischen Lernen, Reflexion und Institutionen bestimmt, um so einen ganzheitlichen Zugang von Verstehensprozessen zu ermöglichen, in dem lerntheoretische Grundlagen, insbesondere die Alltagsvorstellungen bzw. Präkonzepte, genauer untersucht werden und im ersten Teilkapitel danach gefragt wird, welchen Einfluss diese auf den Verstehens- und Urteilsprozess von Lernenden haben (4.1.). Im zweiten Teilkapitel wird das Konzept mentaler Modelle im Anschluss an Douglass C. North vorgestellt, um zu klären, wie es zur Transformation von gesellschaftlichen Denk- und Handlungsmustern kommt und in welcher Weise diese zur Voraussetzung für Verstehensprozesse werden (4.2.). Im fünften Kapitel wird die Umsetzung einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik vorgestellt. Das erste Teilkapitel (5.1.) stellt hierfür zunächst die theoretische Grundlage her und zeigt auf, dass der Verstehensprozess als dreistufiger Lernprozess modelliert werden kann. Um die jeweils nächst höhere Verstehensstufe und damit Abstraktionsebene zu erreichen, braucht es Reflexionsschleifen, sogenannte Reflexionsloops. Vor diesem Hintergrund wird ein Instrument entwickelt, um Reflexionsloops auszulösen. Gegenstand des zweiten Teilkapitels (5.2.) ist die Entwicklung eines modelltheoretisch erweiterten Reflexionsschemas, das Lehrende dabei unterstützt, reflexive Verstehensmomente bei Lernenden auszulösen. Denn abhängig vom jeweiligen Verstehensniveau braucht es unterschiedliche Reflexionstools, um auf der jeweiligen Verstehensstufe Reflexionsloops zu initiieren. Im Anschluss an die konzeptuelle Vorstellung des Schemas wird dieses exemplarisch und skizzenhaft für das Thema der externen Effekte didaktisch aufbereitet und vorgestellt (5.3.). Die Arbeit schließt im sechsten Kapitel mit einer Zusammenfassung und einem Fazit ab.

2. Grundlagen einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik

2.1. Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile*

2.1.1. Hinführung

Das primäre Ziel ökonomischer Bildung ist es, Schüler*innen zu informierten und reflexiven Mitgliedern einer aktiven Bürgergesellschaft auszubilden, die über ein möglichst hohes Maß an ökonomischer Entscheidungs-, Handlungs- und Beurteilungsfähigkeit verfügen. Dafür braucht es nicht nur eine kompetenzorientierte, sondern auch eine auf *reflexives Sinn-Verstehen* ausgerichtete ökonomische Bildung an (Hoch-)Schulen, um einen nachhaltigen Diskurs über ökonomische Sachverhalte in der Gesellschaft zu befördern. „Ziel der ökonomischen Bildung müsse es sein, dass der Mensch seine Interessen in Wirtschaft und Gesellschaft *mündig* vertreten, *sachkundig* urteilen und *verantwortlich* handeln könne.“ (Retzmann 2011: 18; Hervorhebungen im Original; vgl. auch Fischer/Zurstrassen 2014). Der Schwerpunkt der ökonomischen Bildung lag bislang in der Messung und Normierung ökonomischer Kompetenzen, deren Ausbildung im Wesentlichen vom kognitiven Entwicklungsstand (Berti/Bombi 1988; Furnham/Lewis 1986; Leiser/Halachmi 2006), vom Bildungsniveau (Gleason/Scyoc 1995; Blendon et al. 1997; Zappalá 2001), vom Geschlecht (Hirschfeld et al. 1995; Gleason/Scyoc 1995) sowie vom sozioökonomischen Status der Eltern (Roland-Levý et al. 2001) abhängig ist.

Die Aufgabe der ökonomischen Bildung sollte sich indes nicht darin erschöpfen, Schüler*innen im funktionellen Sinne zu befähigen, „mündige Wirtschaftsbürger“ (May 2011: 4) in Wirtschaftsfragen zu sein, sondern mündige Bürger moderner Marktgesellschaften zu sein und informiert sowie reflektiert an gesamtgesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen (vgl. Etzioni 1994; Gohl 2001). Hierzu müssen sie aber nicht nur Kompetenzen ausbilden, sondern auch in der Lage sein, ökonomische Prozesse in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Kontexte grundlegend zu *verstehen* und *beurteilen* zu können. Ein solches ganzheitliches ökonomisches

* Dieses Teilkapitel basiert in weiten Teilen auf dem publizierten Beitrag: Goldschmidt, Nils; Keipke, Yvette; Lenger, Alexander; Macha, Klaas (2018): Reflexive Wirtschaftsdidaktik. Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, 67 (1), 143–151. Grundlage für diesen Beitrag war das Forschungsprojekt „Moralische Entwicklung und wirtschaftliches Verstehen“ an der Universität Siegen unter der Leitung von Nils Goldschmidt und Alexander Lenger, in dessen Kontext diese Arbeit entstanden ist. Für die Konzeption des Beitrages war ich federführend verantwortlich. Impulse zu den bestehenden Testinstrumenten kamen von Klaas Macha, soziologische Impulse zur Genese des Subjekts als Gesellschaftsmitglied von Alexander Lenger und weitere allgemeine Ideen zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik von Nils Goldschmidt. Der Text wurde für die Dissertation an verschiedenen Stellen geändert und weicht folglich von der publizierten Fassung ab.

Sinn-Verstehen – so die zentrale These – unterscheidet sich signifikant von der in der Literatur üblicherweise verwendeten Kategorie der ökonomischen Kompetenz.

Für viele Ansätze der ökonomischen Bildung gilt³, dass Personen, die in der Lage sind, situationsadäquat zu handeln, als kompetent gelten. Ein solches Verständnis stellt in diesem Sinne eine ökonomische Bildung funktionalistischer Prägung dar. So definiert beispielsweise Hermann May ökonomische Bildung als Qualifikation und formuliert die Zielsetzung wie folgt: „Individuen mit Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen“ (May 2011: 3 f.) auszustatten, um wirtschaftlich geprägten Lebenssituationen kompetent zu begegnen. Diese Handlungskompetenzen werden durch Bildung, Weiterbildung, Erfahrung, Selbstreflexion, informelles Lernen, Imitation oder autodidaktisch erworben. Zu der bekanntesten Kompetenzdefinition gehört die nach Franz Weinert (2001), nach der Schüler*innen funktionale Handlungsfähigkeiten ausbilden sollen, um in ökonomisch geprägten Problemsituationen adäquat handeln zu können. So definiert Weinert Kompetenz als „*funktional* bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen“ (Weinert 2001). Schließlich lässt sich das Ziel, Lernende für ökonomisch geprägte Lebenssituationen funktional zu qualifizieren, im Lebenssituationsansatz nach Ochs und Steinmann (1978) wiederfinden. Im Fokus dieses Ansatzes steht die Bedürfnisbefriedigung des Einzelnen, d.h. das eigene Leben kompetent zu gestalten, individuelle Verbesserungen zu realisieren und Gefahren zu vermeiden, beispielsweise durch das fortlaufende Überziehen eines Dispokredits. Zu den gesellschaftlich und politisch geprägten wirtschaftlichen Lebenssituationen zählen Ochs und Steinmann beispielsweise die Berufswahl, das Einkommen oder das materielle Vorsorgen. Ein solches funktionalistisches Verständnis ist zwar ein wesentlicher Baustein ökonomischer Bildung, aber greift zu kurz. Ein über die Kompetenzorientierung hinausgehendes wirtschaftliches Sinn-Verstehen zielt darauf ab, durch ein sinnhaftes, systemisches Verständnis einzelner ökonomischer Aspekte auf den Gesamtzusammenhang einer modernen Marktgesellschaft zu schließen und diesen Zusammenhang auch kritisch reflektieren zu können. Um sich einem solchen weiten Ansatz ökonomischer Bildung zu nähern, ist es folglich

³ Einen guten Überblick über die unterschiedlichen Varianten der klassischen ökonomischen Bildung bietet Hedtke (2002: 7–24). Hedtke unterscheidet vier wirtschaftsdidaktische Ansätze: die kategoriale Bildung (z.B. Erich Dauenhauer, Hermann May, Klaus-Peter Kruber); den verhaltenstheoretischen Ansatz (Gerd-Jan Krol, Jan Karpe); den institutionenökonomischen Ansatz (Hans Kaminski, Hans Jürgen Schlösser) sowie die Qualifizierung für ökonomisch geprägte Lebenssituationen von Dietmar Ochs und Bodo Steinmann. Hinzu kommt der Ansatz einer sozioökonomischen Bildung (vgl. Engartner/Krisanthan 2013, Fischer/Zurstrassen 2014).

hilfreich, zwischen ökonomischer Kompetenz und wirtschaftlichem Verstehen zu unterscheiden (vgl. auch Kricks et al. 2013: 19). Während ökonomische Kompetenzen als Fähigkeiten bezeichnet werden, um in wirtschaftlichen Situationen funktional, situationsadäquat und im Idealfall auch konkret verantwortlich handeln zu können, meint das ökonomische Sinn-Verstehen das inhaltliche Nachvollziehen, die Reflexion und die Beurteilung von allgemeinen wirtschaftlichen Sachverhalten und gesellschaftlichen Prozessen. Der hier verwendete Verstehensbegriff schließt dabei an das Sinn-Verstehen in der Tradition der verstehenden Nationalökonomie⁴ der Jüngerer Historischen Schule an (vgl. Brandt 1993: 251), bei dem es um einen hermeneutischen Erkenntnisprozess geht, indem subjektive Sinnzusammenhänge, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen konstruiert und hierdurch handlungsleitend für soziale Akteure werden. Reflektieren wird dabei als ein bewusstes Überlegen bzw. Nachdenken vor, während oder nach einer bestimmten Situation oder Handlung verstanden (Wyss 2008: 3). Der zentrale Unterschied zwischen ökonomischer Kompetenz und ökonomischem Verstehen liegt folglich darin begründet, dass eine Person mit ökonomischen Kompetenzen in verschiedenen wirtschaftlich geprägten Situationen zwar angemessen handeln kann, diese Situation, sowie die dahinterliegenden Strukturen und Dynamiken, aber nicht notwendigerweise verstanden und reflektiert haben muss. Zudem gilt es zu konstatieren, dass die wirtschaftspädagogischen und wirtschaftsdidaktischen Modelle zur Messung von ökonomischer Kompetenz stets dem engeren Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zugeordnet sind und tendenziell die in diesem Feld für Arbeitgeber relevanten Kompetenzen messen (zur Kritik siehe exemplarisch Famulla et al. 2011). Die für sich stehende gesellschaftlich und gesellschaftspolitisch relevante ökonomische Befähigung im Sinne eines umfassenden ökonomischen Verständnisses wird in den gängigen Kompetenzmessungsmodellen hingegen nicht erfasst (vgl. beispielhaft Fischer/Zurstrassen 2014).

Das Ziel des Teilkapitels ist die Erweiterung der traditionellen funktionalistischen Kompetenzperspektive um die Analyse wirtschaftlicher Verstehensprozesse. Der Fokus richtet sich dabei nicht auf das statische Ergebnis wirtschaftlicher Kompetenzen, sondern fragt danach, wie wirtschaftliches Verständnis in modernen Marktgesellschaften ausgebildet werden kann. Nach diesem Verständnis stellt das ökonomische Sinn-Verstehen, in Ergänzung zum Begriff

⁴ Die verstehende Nationalökonomie geht auf Max Webers verstehende Soziologie zurück, demnach ein soziales Handeln ursächlich zu erklären und deutend zu verstehen ist (vgl. Brandt 1993: 251). Dabei unterscheidet Brandt zwischen aktuellem Verstehen, das ein Nachvollziehen meint und einem erklärenden Verstehen, das ein Deuten eines Sinnzusammenhangs meint (vgl. ebd.: 252).

der ökonomischen Kompetenz, ein Wechselspiel aus wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Prozessen und deren Beurteilung dar. Entsprechend wird eine klare begriffliche Trennung zwischen ökonomischer Kompetenz und wirtschaftlichem Verstehen vorgenommen, auch da in der Literatur verschiedene Synonyme zur begrifflichen Bezeichnung ökonomischer Bildung verwendet werden. Beispielsweise werden die Begriffe „ökonomische Intelligenz“, „ökonomische Kompetenz“, „ökonomisches Verstehen“, „wirtschaftskundliches Wissen“ oder „economic understanding“ als funktionale Äquivalente gleichermaßen genutzt (Seeber/Remmele 2009). Daher bedarf es neben einer analytischen Trennung zwischen ökonomischer Kompetenz und wirtschaftlichem Verstehen einer Definition des „ökonomischen Verstehens“ als Grundlage für weitere Forschungen.

Das Kapitel ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt wird eine kurze historische Rekonstruktion der gängigen Kompetenzmessungsmodelle in der ökonomischen Bildung vorgelegt und der gegenwärtige Forschungsstand beleuchtet (2.1.2.). Daran anknüpfend werden die Anforderungen an eine umfassende ökonomische Bildung skizziert. Da moderne Gesellschaften marktwirtschaftliche, funktional differenzierte Gesellschaften sind, bedarf es hierzu eines Sinn-Verstehens ökonomischer *und* gesellschaftlicher Prozesse. In einem weiteren Schritt wird daher dem Begriff der ökonomischen Kompetenz das Konzept des wirtschaftlichen Verstehens an die Seite gestellt, das auf die reflexive Gestaltung der wirtschaftlichen Ordnung ausgerichtet ist (2.1.3.). Daran schließen sich Ausführungen zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik an, um ein ökonomisches Sinn-Verstehen und eine reflexive Urteilsbildung zu befördern (2.1.4.) und schließt mit einem Fazit (Abschnitt 2.1.5.).

2.1.2. Forschungsstand zum ökonomischen Verstehen und ähnlichen Konstrukten

Der Begriff des ökonomischen Verstehens hat in der angloamerikanischen Forschung eine recht lange Tradition. Unter dem Terminus des „Test of Understanding of College Economics (TUCE)“ wurden seit dem Jahr 1967⁵ Paper and Pencil-Tests konzipiert, die sich an die Zielgruppe der Studierenden richten. Der Test hat vor allem zwei Ziele: Erstens die Entwicklung eines zuverlässigen Instruments zur Bewertung von Studierenden in wirtschaftswissenschaftlichen Kursen und zweitens die Bereitstellung normierter Daten für ein großes, nationales Sample von Studierenden in Grundlagenfächern, welches Dozenten einen Vergleich der Performance ihrer Klassen mit den Leistungen der Klassen im nationalen Sample erlaubt (Walstad et al. 2007: 1). Der Begriff des *economic understanding* steht dagegen nicht

⁵ Erste Fassung von Fels (1967); zweite Fassung von Saunders, Fels und Welsh (1981); dritte Fassung Saunders (1991); vierte und aktuelle Version von Walstad et al. (2007).

im Analysefokus, sondern fungiert lediglich als ein nicht weiter hinterfragter Sammelbegriff für ökonomisches Wissen.

Ähnlich wie im TUCE haben Würth und Klein (2001) für Deutschland einen Test entwickelt, bei dem die komparative Messung von ökonomischen Kompetenzen im Vordergrund steht. Die Frage, woher dieses Wissen kommt und in welchem subjektiven Sinnzusammenhang es steht, wird jedoch nicht adressiert. Ähnliches gilt für andere Projekte: Für die USA ist hier der „Basic Economic Test“ für das Grundschulniveau und der „Test of Economic Knowledge“ für das Junior High School-Niveau des Council of Economic Education zu nennen⁶ sowie im Rahmen der landesweiten Lernstandsmessung an amerikanischen Schulen die alle sechs Jahre stattfindende Überprüfung ökonomischen Wissens (National Assessment Governing Board 2006, 2012).

Differenzierter ist die Debatte um das Konstrukt der „financial literacy“ zu bewerten, das derzeit in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Debatte gerückt ist (Lusardi/Mitchell 2011, 2014; Aprea et al. 2016). Hier werden üblicherweise zwei Dimensionen ökonomischer Bildung unterschieden: das Wissen (*knowledge*) und die Anwendung (*application*) (vgl. Huston 2010). Anders als in großen Teilen der deutschen Literatur zur ökonomischen Kompetenzmessung wird der ökonomische Kompetenzbegriff im angelsächsischen Sprachraum nicht nur operativ verwendet, um verschiedene situative Fähigkeiten zu messen, sondern vor allem auch konzeptionell. „Students attain economic literacy if they can apply basic economic concepts years later, in situations relevant to their lives and different from those encountered in the classroom.“ (Salemi 2005) Nur wenn ökonomische Konzepte grundlegend verstanden werden, können eigene ökonomische Entscheidungen getroffen und kritisch beurteilt werden: „The claim that economic and financial education are necessarily linked is based on the assumption that economic understanding is necessary for autonomous financial decisions and well-informed and reasonable judgments.“ (Retzmann/Seeber 2016: 19; vgl. auch Remund 2010) Ein so verstandener konzeptioneller Kompetenzbegriff würde dann weitgehend dem hier vorgestellten Verständnis einer Erweiterung des Kompetenzbegriffes um wirtschaftliches Sinn-Verstehen entsprechen. Allerdings lässt sich der Testbereich von „financial literacy“ nur schwer von „economic literacy“ abgrenzen. Zudem ist bislang weder erforscht, wie sich financial literacy und economic literacy zueinander verhalten, noch inwieweit ein eigenständiges

⁶ Erste Fassung von Soper (1979); zweite Fassung Soper/Walstad (1987); dritte Fassung Walstad/Rebeck (2001), vierte Fassung Walstad et al. (2013); deutsche Fassung als Wirtschaftskundlicher Bildungstest von Beck et al. (1998, 2000).

Konstrukt financial literacy theoretisch und empirisch bestätigt werden kann (vgl. die Beiträge in Aprea et al. 2016).

Zusammengefasst kann konstatiert werden: Ökonomische Kompetenztests richten ihr Augenmerk auf einen relationalen Vergleich der Testpersonen untereinander und setzen diese Leistungen in Bezug zu einem Normsample. Ein solches Vorgehen liefert Befunde über den Wissensstand der Testpersonen und ermöglicht eine Vergleichbarkeit der Leistungen, birgt aber zugleich die Gefahr einer Normierung des Denkens. Letzteres aber – so das Argument – ist wenig geeignet junge Erwachsene zu reflexiven Mitgliedern einer Gesellschaft auszubilden.

Etwas zugespitzter formuliert: Die Messung von Handlungskompetenzen ist ein großes Verdienst der ökonomischen Bildung, jedoch ist durch diese Messung kein umfassender Rückschluss auf vorhandene Urteils- und Entscheidungskompetenz möglich. Denn während das Konzept ökonomischen Verstehens handlungsreflexives Wissen analysiert, messen die klassischen Kompetenzmodelle handlungsleitendes und handlungserklärendes Wissen (Rauner et al. 2009). Nach der Lernzieltaxonomie nach Bloom und Kolleg*innen bedeutet das, dass die klassischen Kompetenzmessungsmodelle die kognitiven Kategorien „Wissen“, „Verstehen“⁷ und „Anwendung“ umfassen, die Kategorien „Analyse“, „Synthese“ und „Bewertung“ aber in Bezug auf die Messung der Urteils- und Entscheidungskompetenz unberücksichtigt bleiben (Bloom 1956; Anderson/Krathwohl 2001; Marzano/Kendall 2007).

2.1.3. Die Genese des Subjekts als Gesellschaftsmitglied

Um einem funktionalistisch-statischem Verständnis ökonomischer Bildung einen ganzheitlich-dynamischen Ansatz wirtschaftlichen Verstehens zur Seite zu stellen, müssen individuelle Sozialisationsprozesse in die Analyse ökonomischer Bildung integriert und die Rezeptions- und Konstruktionsprozesse menschlicher Entwicklung angemessen berücksichtigt werden. Es geht um den Prozess der Enkulturation und Einbettung in systemisch verfasste und ausdifferenzierte (Markt-)Gesellschaften. Denn ökonomische Kompetenz bzw. ökonomisches Verständnis ist keine anthropologische Konstante in der menschlichen Entwicklung, sondern es bildet sich im Laufe der Sozialisation aus (Piaget 1973 [1932]). Nach Günter Dux ist menschliches Lernen immer *Kultur-Lernen*. Demnach lässt das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft einen Rückschluss über die „soziale Genese der Struktur des Subjekts“ (Dux 2003: 252) zu und weiterführende Aussagen für wirtschaftliche Verstehensprozesse lassen sich ableiten: „Das

⁷ Betrachtet man Blooms Verstehenskategorie (Stufe 2), dann meint diese eine erlernte Information in einem anderen Kontext wiederzuerkennen, jedoch umfasst der hier vorgestellte Verstehensbegriff nicht nur die Verarbeitung von Informationen, sondern auch ein Problembewusstsein und reflexives Handeln.

Subjekt bildet sich in der Gesellschaft unter den Bedingungen der Gesellschaft. Konstrukteur dieses Prozesses ist aber nicht die Gesellschaft, sondern es selbst.“ (Dux 2003: 255) Aus diesen Überlegungen heraus folgt, dass „Kultur“ als nicht-intendiertes bzw. kontingentes Ergebnis von Sozialisationsprozessen zu verstehen (vgl. auch Berger/Luckmann 2009 [1966]) und in der Entwicklungsgeschichte einer jeden Gesellschaft zu beobachten ist. Die damit verbundenen kulturellen Vorgaben und funktionalen Bedingungen müssen von den Mitgliedern moderner Marktgesellschaften notwendigerweise im individuellen Sozialisationsprozess immer wieder neu erworben werden. In Anschluss an Piaget (2003 [1936]) lässt sich eine solche Position auch wie folgt zusammenfassen: „Der Mensch erfährt die Wirklichkeit durch die in der Ontogenese ausgebildeten Erkenntnisstrukturen.“ (Reusser/Reusser-Weyeneth 1994: 17) Der Prozess der „Enkulturation“ meint dann aber eben nicht eine strukturalistische „Programmierung“ in existierende Strukturen, sondern den konstruktiven Umgang mit den jeweiligen Erfahrungen und Lernprozessen sowie die Offenheit, durch Erfassung von Sinnzusammenhängen letztlich auch reflexiv Neues zu generieren (vgl. Goldschmidt/Remmele 2006: 106).

Um Schüler*innen zu kompetenten und reflexiven Mitgliedern einer Gesellschaft zu machen, müssen sie gesamtgesellschaftliche Prozesse verstehen und kritisch reflektieren können. Eine solche Befähigung setzt voraus, dass Schüler*innen die Logik von modernen Gesellschaften verstehen, die wesentlich in der systemischen Verfassung und funktionalen Differenzierung von Gesellschaften liegt (Luhmann 2009 [1975]) und damit in der Logik struktureller Kopplung (Luhmann 1988) zwischen den einzelnen (Sub-)Systemen grundlegend ist (siehe für die ökonomische Bildung auch Kruber 2005a: 90–93 und für die sozioökonomische Bildung Hedtke 2015; Fischer/Zurstrassen 2014). Mit anderen Worten: Damit Schüler*innen reflexiv-ökonomische Urteile über die gesellschaftliche Ordnung formulieren und konstruktiv an der Gestaltung dieser Ordnung beitragen können, müssen sie verstehen, dass wirtschaftliche Prozesse stets in einer politischen und rechtlich gestalteten Rahmenordnung stattfinden und durch politische Setzungen des Staates beeinflusst werden, zugleich die Wirtschaft über die Ressourcenerzeugung aber auch den Rahmen für politische Gestaltungsmöglichkeiten erzeugen kann (Eucken 1989 [1940]; Buchanan 1984 [1975]; zur Übersicht im Kontext der ökonomischen Bildung Kruber 2005a: 93–97). Ein solches systemisches Verstehen berücksichtigt, dass Schüler*innen in spezifisch politische, rechtliche und wirtschaftliche Bedingungsfelder sozialisiert sind und auf deren Ausgestaltung Einfluss haben (Lenger et al. 2013; Lenger 2016).

Aus diesen Vorüberlegungen resultiert, dass Schüler*innen aus dem Verstehen einzelner (ökonomischer) Aspekte den Gesamtzusammenhang einer funktional differenzierten Gesellschaft erschließen und in der Folge auch kritisch reflektieren sollten bzw. können. Jedoch darf es der ökonomischen Bildung nicht einfach nur darum gehen, verschiedene ökonomische Informationen an Schüler*innen zu vermitteln (z.B. welche Kreditformen es gibt oder wie man einen Hartz-IV-Antrag ausfüllt), sondern es geht um ein vertieftes ökonomisches Verstehen, z.B. welche soziale bzw. strukturelle Funktion Kredite in modernen Gesellschaften erfüllen (Investitionsfunktion etc.). Demnach kann sich eine sozialwissenschaftliche Didaktik (Reinhardt 1997) nur dann legitimieren, wenn es gelingt, den Lernenden ein ganzheitliches wirtschaftliches und gesellschaftliches Sinn-Verstehen und damit einhergehend ein Problembewusstsein über die Verfassung moderner Gesellschaften näher zu bringen (vgl. auch Famulla et al. 2011; Fischer/Zurstrassen 2014; Hedtke 2015). Folglich reicht es nicht aus, dass man Schüler*innen nur Kompetenzen vermittelt, um in modernen marktwirtschaftlich verfassten Gesellschaften zu funktionieren, sondern es muss das Ziel der ökonomischen Bildung sein, Schüler*innen zu befähigen, Wirtschaft und Gesellschaft lebensweltlich zu verstehen und zu gestalten.

Folgt man dieser Annahme, dann ist ökonomische Bildung Teil eines Gesamtwissens über soziale Interaktionen und gesellschaftliche Prozesse und setzt an einem Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge an (vgl. Tafner 2015). Einher mit dieser Einsicht geht eine Weiterentwicklung des Rollenmodells der kategorialen Wirtschaftsdidaktik und eine Hinwendung zu ganzheitlichen Erklärungsansätzen verschiedener Lern- und Handlungskontexte. So muss berücksichtigt werden, dass Schüler*innen nicht nur entsprechend ihren sozialen Rollen (Wirtschaftsbürger, Konsumenten, Produzenten etc.)⁸ handeln, sondern sie stets über verschiedene Kontexte hinweg ein konsistentes und kohärentes Handlungsmuster zeigen (Krais/Gebauer 2002: 63 f.; Lenger et al. 2013: 22, 27). Aus der Soziologie ist bekannt, dass die Einheitlichkeit des Subjekts im Handeln durch den sogenannten Habitus gewährleistet wird. Soziale Praktiken sind stets an den menschlichen Körper gebunden und somit untrennbar mit der Person verknüpft. Das Habituskonzept erklärt, wie sich Schüler*innen zu ihren verschiedenen Rollen situationsübergreifend und Sinn-verstehend verhalten und in welcher Weise reflexives Verhalten quer zu solchen sozialen Erwartungen liegen kann (Krais/Gebauer 2002: 69–70). Insbesondere Bourdieus Habituskonzept betrachtet die Einheitlichkeit einer

⁸ Das Konzept der sozialen Rolle fokussiert stärker die gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber einer Person, etwa im Beruf, in der Politik oder im Familienleben (vgl. Krais/Gebauer 2002: 67). Hierbei wird das Individuum – wie in der ökonomischen Kompetenzmessung – tendenziell in eine Vielzahl funktionaler Ausschnitte unterteilt.

Person, die letztlich für die Analyse von ganzheitlichen und habitualisierten wirtschaftlichen Sinn-Verstehen unverzichtbar ist (Bourdieu 1987 [1980], 1982 [1979]).

2.1.4. Wirtschaftliches Sinn-Verstehen und reflexive Wirtschaftsdidaktik

In den wenigen bisherigen Arbeiten zum wirtschaftlichen Verstehen wird Verstehen definiert als „eine kognitive Fähigkeit, die außer der Erfassung und Konstruktion von Sinn ebenfalls Erklärungen für ein Phänomen hinzuzieht“ (Kricks 2013: 19). Allgemein gesprochen bezeichnet Verstehen eine Erkenntnisleistung, die auf Erfassung von Sinn bezogen ist (Zwenger 2003: 655) und als „verstehendes Wissen“ (Rehm 2006: 27–30) bezeichnet werden kann. Ein wesentliches Merkmal von Verstehensprozessen ist somit das Erkennen von Zusammenhängen und Beziehungen und deren sinnhafte Ordnung zueinander. Demnach gelingt ein Verstehensprozess besonders gut, wenn ein subjektives Erkenntnisinteresse besteht und das Erkennen an erfahrungsbasierte Vorstellungen anknüpft (Straßer 2008). Aus der Pädagogischen Psychologie ist bekannt, dass auf der ersten Abstraktionsebene Sinn- und Bedeutungszusammenhänge an das Vorwissen anknüpfen und sich dadurch verdichten, dass sich Analogien erkennen lassen (Ausubel 1968; Renkl 2008). Daraus ergibt sich, dass Lernende ein metakognitives Empfinden für die eigenen Verstehensprozesse entwickeln müssen, das wiederum nur möglich ist, wenn Schüler*innen Verstehensmomente als Momente des Nachvollziehens erfahren haben (vgl. Reusser/Reusser-Weyeneth 1994: 26). Entsprechend gilt es, die Vermittlung ökonomischer Prozesse an das Vorwissen und die Lebenswelt von Schüler*innen anzuknüpfen, ohne dabei den Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Einbettung aus dem Blick zu verlieren.

Ein solches Konstrukt ökonomischen Verstehens schließt an die Befunde der Entwicklungspsychologie an. In Anlehnung an moralischen Stufentheorien von Piaget (1973 [1932]) und Kohlberg (1974, 1996) bildet sich die kognitive Entwicklung stufenförmig aus. Ein solcher strukturalistischer Entwicklungsprozess wird auch in der ökonomischen Bildung antizipiert, wenn eine stufenförmige Entwicklung ökonomischer Kompetenzen von Schüler*innen angenommen wird (Land et al. 2005; Davies/Mangan 2007). Empirische Befunde zeigen aber eindeutig, dass es Entwicklungsstufen gibt. Uneinigkeit besteht in der Literatur darüber, welche Faktoren die moralische Urteilsbildung beeinflussen, wie viele Stufen es gibt oder wo die Transformationspunkte liegen: “There is, however, a good deal of disagreement about the number of stages, the points of transition and the exact understanding in each stage.” (Furnham/Lewis 1986: 44) So bewerten Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren den Preis eines Gutes in Abhängigkeit von seiner physischen Größe, wonach ein winziger

Diamant keinen großen monetären Wert haben kann. Erst im Alter von sieben bis acht Jahren beginnen Kinder eine Konsumentenperspektive einzunehmen, so dass der Wert über die Nützlichkeit eines Gutes bestimmt wird. Schließlich erweitern die Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren ihre Perspektive hin zur Produzentenperspektive und der Herstellungsaufwand wird zum entscheidenden Faktor für den Preis (Lea et al. 1987: 375). Hierbei handelt es sich aber nicht notwendigerweise um eine Sinn-verstehende Einsicht in die ökonomischen Prozesse, sondern es kann sich gleichermaßen um eine Adaption praktischer Erfahrung handeln. Wenn ökonomisches Sinn-Verstehen also ein strukturgenetischer Verstehensprozess ist, dann muss Schüler*innen ein Gesamtwissen über soziale Interaktionen und strukturelle Verknüpfungen vermittelt werden. Ökonomisches Sinn-Verstehen entwickelt sich im Prozess des Heranwachsens und zwar in Abhängigkeit vom kognitiven Entwicklungsstand, der wiederum parallel zur Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit gesehen werden kann. Diese Vermittlungsleistung ist umso wichtiger, als dass neueste Studien zeigen, dass sich moralisches Denken bei sechs bis neun Jährigen unabhängig von der Intelligenz entwickelt und Kinder entsprechend unabhängig von ihrer Intelligenz Unterstützung in ihrer Moralentwicklung benötigen (Beisert/Hasselhorn 2016). Will man Schülern eine ganzheitliche Durchdringung ökonomischer Zusammenhänge nahebringen, um nicht nur kompetent handeln, sondern auch um reflexive Urteile über die Ausgestaltung der eigenen Gesellschaft formulieren zu können, so muss die Erforschung dieses strukturgenetischen Verstehensprozesses das Ziel zukünftiger ökonomischer Bildungsforschung sein.

Ein wirtschaftliches Sinn-Verstehen vollzieht sich demnach, indem wirtschaftliche Zusammenhänge durchdrungen werden, wenn sie durch bekannte Sinnstrukturen (ausführlich dazu Kapitel 4.1.), wie die grundlegenden Prinzipien ökonomischen Denkens, entschlüsselt und mit Hilfe von Kategorien (ausführlich dazu Kapitel 3.2.) eingeordnet werden (Top-Down-Analyseprozess) und durch das Erschließen von Zusammenhängen sowie die Synthese alter und neuer Sinnstrukturen (Bottom-Up-Syntheseprozess) reflexiv beurteilt werden (vgl. Abbildung 2-1).

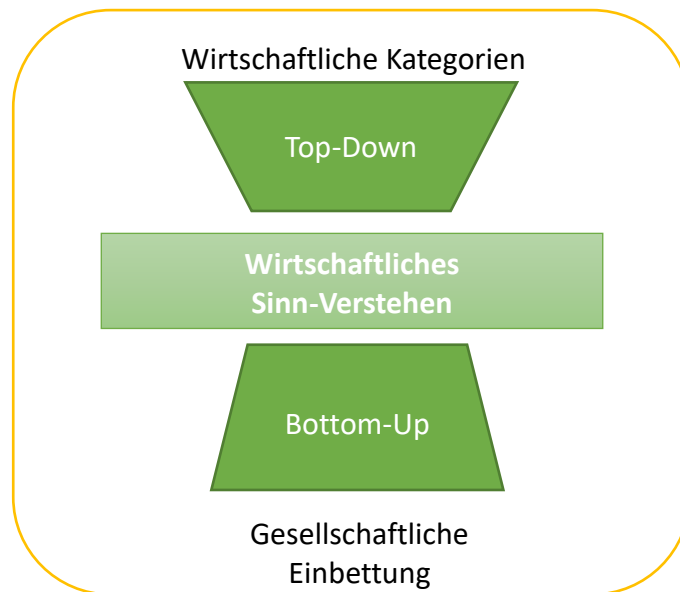


Abbildung 2-1: Wirtschaftliches Sinn-Verstehen

Demnach lassen sich wirtschaftliche Zusammenhänge nur vermitteln, wenn marktgesellschaftliche Prozesse aus verschiedenen Perspektiven analysiert und kritisch reflektiert werden. Dabei sollte die Reflexion stärker aus einer gesellschaftlichen Perspektive heraus vollzogen werden, d.h. ein ökonomisches Phänomen in seiner Komplexität zu verstehen ist nur möglich, wenn verschiedene sozialwissenschaftliche Perspektiven, Methoden und Theorien herangezogen werden. Um beispielsweise zu verstehen, weshalb die Mietpreisbremse möglicherweise ihre Wirkung verfehlt, bedarf es neben einer rational-ökonomischen Erklärung (Nachfragedruck, hohe Zahlungsbereitschaft aufgrund knappen Wohnraums), gesellschaftstheoretischer Ansätze wie sie die Soziologie, Politikwissenschaft oder Psychologie bietet. Nur so können weitere Faktoren wie Gewöhnungseffekte, Machtasymmetrien, Selektion bestimmter Mietergruppen etc. in der Erklärung aufgegriffen werden. Hier kann ein Rückgriff auf die kategoriale Wirtschaftsdidaktik hilfreich sein.

Das große Verdienst der kategorialen Wirtschaftsdidaktik besteht darin, dass ökonomische Bildungskategorien definiert werden, die ein ökonomisches Denken fördern und eine Verzahnung aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik darstellen. Damit die kategoriale Wirtschaftsdidaktik aber nicht Gefahr läuft, auf eine Abbilddidaktik reduziert zu werden (Schlösser 2001), sollte das eigentliche Ziel des Ansatzes nicht aus dem Blick geraten. Es geht darum, ökonomische und soziale Phänomene durch Denkinstrumente und Wirkungszusammenhänge zu erschließen (vgl. Kruber 2005a; Krol/Zoerner 2008). Denkinstrumente sind ökonomische Grundstrukturen, Prinzipien, Kategorien u.ä., die dabei helfen Lehrinhalte zu erschließen, zu verstehen und gesellschaftlich einzubetten

(Keipke/Lenger 2018). Eine reflexive Wirtschaftsdidaktik würde sich nun von der gegenwärtigen Wirtschaftsdidaktik dadurch abgrenzen, dass sie ökonomische Prozesse nicht auf Stoffkategorien verkürzt (vgl. Schlösser 2008a; Goldschmidt 2012), sondern die Idee der Stoffkategorien als Denkinstrumente stärker ausschöpft.

2.1.5. Fazit

Der erste Teil des Kapitels hat deutlich gemacht, dass man das Konzept des wirtschaftlichen Verstehens, das auf reflexives Begreifen der wirtschaftlichen Ordnung ausgerichtet ist, dem Begriff der ökonomischen Kompetenz an die Seite stellen sollte. Da moderne Marktgesellschaften zugleich funktional differenzierte Gesellschaften sind, bedarf es eines Sinn-Verstehens ökonomischer *und* gesellschaftlicher Prozesse, um mündiges Mitglied einer solchen Gesellschaft werden zu können. Entsprechend wurde herausgearbeitet, wieso es einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik bedarf, um ein ökonomisches Sinn-Verstehen und eine reflexive Urteilsbildung zu fördern. Um diese Überlegungen zu konkretisieren, werden im nächsten Teilkapitel die praktischen Konsequenzen einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik vorgestellt. Ferner wird gezeigt, dass es einer vermittelnden Position zwischen den Befürworter*innen des Schulfaches Wirtschaft und des Schulfaches Sozialwissenschaften bedarf und hierzu eine Reform der Lehramtsausbildung in Richtung einer pluralen Ökonomik der richtige Weg wäre.

2.2. Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft-Politik und die Lehramtsausbildung*

2.2.1. Hinführung

Im ersten Abschnitt des Kapitels (2.1.) wurde dargelegt, weshalb es einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik bedarf, um junge Menschen zu entscheidungsfähigen und mündigen Mitgliedern einer modernen Marktgesellschaft zu erziehen. Zudem wurde gezeigt, dass hierzu nicht nur ökonomische Kompetenzen ausgebildet werden müssen, sondern dass Schüler*innen auch in der Lage sein müssen, ökonomische Prozesse in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Kontexte grundlegend verstehen und beurteilen zu können. Ein solches ganzheitliches ökonomisches Sinn-Verstehen – so die Kernaussage – unterscheidet sich signifikant von der in der Literatur üblicherweise verwendeten Kategorie der ökonomischen Kompetenz. Aus dieser Kernannahme heraus wird dem Begriff der ökonomischen Kompetenz das Konzept des ökonomischen Sinn-Verstehens an die Seite gestellt. Im zweiten Abschnitt des Kapitels (2.2.) werden die konkreten Folgen einer solchen Sichtweise für die ökonomische Bildung an Schulen und Universitäten thematisiert und praktische Konsequenzen der Überlegungen diskutiert, insbesondere für den Lernort Schule (2.2.2.) und für die Lehramtsausbildung (2.2.3.). Das Kapitel schließt mit einem Fazit (2.2.4.).

2.2.2. Schulfach Wirtschaft?

Eine moderne Fachdidaktik muss sich dem Anspruch stellen, eine ganzheitliche Ausbildung und einen Nachvollzug von Bildungsinhalten bei den Schüler*innen zu ermöglichen. Hierzu bedarf es eines Subjekt- und Lebensweltbezugs, der an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft, sozioökonomische Analysen auf konkrete Lebenssituationen bezieht und zur individuellen Entfaltung und Eigenverantwortung befähigen will. Auf der Schulebene kann diese Umwandlung in der Regel nicht ‚automatisch‘ durch Anwendung auf immer neue Lernsituationen realisiert werden, sondern der Erwerb von Denkinstrumenten durch die Schüler*innen setzt ein systematisch geplantes Vorgehen auf der Prozessebene – und damit auf Seiten der Lehrenden – voraus. Lernende sollten eine systematische Begegnung mit

* Dieses Teilkapitel basiert in weiten Teilen auf dem bereits publizierten Beitrag: Goldschmidt, Nils; Keipke, Yvette; Lenger, Alexander; Macha, Klaas (2018): Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft und die Lehramtsausbildung, *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, 67 (2), 271–276. Die Konzeption des zweiten Teils des Beitrages habe ich federführend verantwortet, dabei kamen Impulse zur getrennten Ausbildung von Wirtschaftswissenschaftler*innen und Wirtschaftslehrer*innen von Klaas Macha, Impulse von Alexander Lenger für eine multiperspektivische Ausbildung von Wirtschaftslehrer*innen, die sich auf ein plurales ökonomisches Verstehen von Schüler*innen auswirkt, und Ideen zu einer kontextualen und pluralen Ökonomik von Nils Goldschmidt. Der Text wurde für die Dissertation an verschiedenen Stellen geändert und weicht folglich von der publizierten Fassung ab.

sozioökonomischen Anforderungs-, Lebens- oder Lernsituationen erfahren, in denen sich ein kognitiver Konflikt (Festinger 1957), eine moralische Dilemmastruktur (Hardin 1968) oder ein gesellschaftliches Problem (Spector/Kitsuse 1973) widerspiegelt.

Eine solche reflexive Fachdidaktik, die handlungs- und lebensweltorientiert sowie erkenntnisgeleitet vorgeht, findet in der Reflexion der täglichen Erfahrung mit der Wirtschaftsordnung einen idealen Anknüpfungspunkt für vermittlungsorientiertes Lernen und Lehren. Durch die Lehrmethode der individuellen Positionierung (Lenger 2016), also der Verortung und Reflexion der eigenen sozialen Position und Betroffenheit im gesellschaftlichen Gefüge, gelingt eine Sensibilisierung für gesellschaftliche Problemlagen bei gleichzeitiger Ausbildung sozialer Verantwortung. Zugleich ermöglicht das problemorientierte Denken in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen die inhaltliche und reflexive Durchdringung einzelner ökonomischer Themenfelder und Problemlagen.

Folgt man einer solchen systemischen Perspektive, so ist ökonomische Bildung, wie bereits in der Einleitung erwähnt, zwangsläufig der Allgemeinbildung zugehörig (stellvertretend für viele: Hedtke 2016b [2006]; May 2010; Retzmann 2011; Engartner/Krisanthan 2013). In der Fachdidaktik herrscht ein entsprechend breiter Konsens, dass ökonomische Bildung auch Kompetenzen entwickeln soll, die helfen müssen, wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen zu verstehen und zu bewältigen. Ob aber eine reflexive Wirtschaftslehre in einem eigenständigen Fach Wirtschaft oder in einem Integrationsfach wie Sozialwissenschaften vermittelt wird, ist aus einer solchen Perspektive vergleichsweise unwichtig. Entscheidend ist, dass ein Inhalt sowohl multiperspektivisch unterrichtet wird, indem ein Thema aus verschiedenen Rollen betrachtet wird, als auch integrativ, indem Lehrinhalte entlang fachspezifischer Konzepte kontextualisiert werden. Eine solche Kontextualisierung meint, dass der Inhalt aus seiner Genese heraus entwickelt werden soll (genetisches Verstehen)⁹, dass zurückgebunden ist an ein ökonomisches Denken. Dabei ist jedes ökonomische Denken ein sozialwissenschaftliches Denken, denn wirtschaftliche Entwicklungsprozesse sind immer an gesellschaftliche Entwicklungsprozesse gebunden (vgl. Polanyi 1997 [1944]; Granovetter 1985). Beispielsweise könnte ein Thema wie die Flexibilisierung der Arbeitszeit so kontextualisiert werden:

- Ökonomische Perspektive: Mit Hilfe des Opportunitätskostenkonzepts wird das Thema im Rahmen alternativer Kostenbewertungen betrachtet;

⁹ Nach Wagenschein bedeutet genetisches Verstehen ein ursprüngliches und selbstvollzogenes Verstehen (vgl. Wagenschein 1991).

- Historische Perspektive: Von der Fünftagewoche in den 1950er Jahren hin zu atypischen Arbeitszeitregelungen in Form von Schicht-, Wochenend- und Teilzeitarbeit in den 1970er Jahren bis hin zur ersten Arbeitszeitflexibilisierung in der Metallindustrie Mitte der 1990er Jahre;
- Rechtliche Perspektive: Gesetz zur sozialrechtlichen Absicherung flexibler Arbeitszeitregelungen, Arbeitszeitgesetz;
- Sozialpolitische Perspektive: Reaktion auf Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktveränderungen, Zeitsouveränität, Tarifvereinbarungen, Mindestlohn;
- Ethische Perspektive: Arbeitsplatzflexibilisierung bedeutet weniger Kontrolle des Arbeitgebers und mehr Selbstkontrolle des Arbeitnehmers, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Schichtarbeit und deren gesundheitliche Auswirkungen etc.

Die Ausführungen legen nahe, dass sich die Fachdidaktik stärker reflexiv ausrichten muss. Es scheint in Zeiten unterschiedlichster Krisen mehr denn je einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik zu bedürfen, die dazu beiträgt, sozioökonomische Prozesse in ihren Gesamtzusammenhängen, also in ihren politischen, historischen und ökonomischen Kontexten zu erfassen. Wenn das wirtschaftliche Verstehen ein Verstehen von Sinnzusammenhängen bedeutet, dann resultiert hieraus ein Verstehen in Kontexten und in der Konsequenz eben auch die Verankerung in der Schule als eigenständiges Fach, das integrativ und plural ausgerichtet ist. Dabei ist aber nicht das Label des Schulfaches entscheidend, sondern die Frage nach der Vermittlung wirtschaftlicher Themen, insbesondere die Vermittlung wirtschaftlichen Denkens sowie die reflexive Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Prozessen. Wirtschaftlicher Unterricht muss so konzipiert werden, dass er erstens vermittelt wie Märkte funktionieren, zweitens ökonomische Denkweisen einübt (ohne zu indoktrinieren), um zu verstehen, dass Ökonomen in Alternativen und deren Bewertungen denken, drittens hervorhebt das wirtschaftliche Entwicklung ein Teil von gesellschaftlichen Prozessen ist und vor dem Hintergrund politischer, rechtlicher und normativer Perspektiven diskutiert und beurteilt werden muss und viertens an die Lebenswelt der Schüler*innen – insbesondere im Sinne der Verbraucherbildung – rückgebunden wird (Goldschmidt 2017). Nur so kann das Ziel der Ausbildung, die Erziehung zu Selbstbestimmung, Mündigkeit und Urteilsfähigkeit in modernen Marktgesellschaften erreicht werden.

2.2.3. Notwendigkeit einer pluralen Lehramtsausbildung

Die skizzierten Überlegungen rücken zwangsläufig die Frage nach der Form der Lehramtsausbildung in den Mittelpunkt der Überlegungen. Die Ermöglichung eines

umfassenden Kompetenzerwerbs als Ziel ökonomischer Bildung muss an eine entsprechende fachdidaktische Befähigung der Lehrenden zurückgebunden werden. Eingefordert ist dabei eine integrale Befähigung, die es ermöglicht, fachwissenschaftliche Grundlagen, didaktische Elementarisierung und (unterrichtsbezogene) Vermittlungskompetenz zu verbinden. Für die Lehramtsausbildung im Fächerkanon Wirtschaft und Sozialwissenschaften erscheint vor dem skizzierten Hintergrund der Ansatz eines „Paradigmatischen Lehrens und Lernens“ besonders erfolgsversprechend, um eine umfassende und begründete Urteilsfähigkeit bzw. „kritische Reflexivität“ auszubilden (Moldaschl 2015: 343).

Dabei ist prinzipiell darauf hinzuweisen, dass es einer getrennten Ausbildung von zukünftigen Wirtschaftswissenschaftler*innen und Wirtschaftslehrer*innen bedarf. Die Anforderungen zur Ausbildung von Wirtschaftswissenschaftler*innen und Lehrer*innen unterscheiden sich fundamental, sodass eine Integration der Lehramtsausbildung in das wirtschaftswissenschaftliche Fachstudium – unabhängig von der Frage nach der Vermittlung einer eher traditionell oder eher plural orientierten Ökonomik – keinen Sinn ergibt. Dennoch sollte an dieser Stelle an die Veränderungsprozesse in der Fachwissenschaft angeknüpft werden: Während in den Wirtschaftswissenschaften ein zunehmend plurales Denken gefordert wird und tendenziell auch umgesetzt wird (Fullbrook 2009; Reardon 2009; Garnett et al. 2010), blieb diese Aufbruchsstimmung in der Lehramtsausbildung bislang aus (vgl. aber Groenewegen 2007; Freeman 2010; Stilwell 2011). Solange aber die Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsdidaktik eine solche plurale Perspektive nicht aufgreifen, bleibt auch der Konflikt um die Frage eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft und die sozioökonomische Perspektivierung relevant. Wenn hingegen die Wirtschaftswissenschaften beginnen, plural und sozioökonomisch auszubilden, wird der Streit um die Benennung des Faches obsolet: Letztlich geht es nämlich nicht um die Form der Ausbildung, sondern um den konkreten Inhalt.

Eine reflexive ökonomische Bildung wie sie hier vorgestellt wurde, kann dreifach konkretisiert werden – und dies gilt für die Ausbildung von Lehramtsstudierenden wie auch für die Vermittlung von ökonomischen Verstehen an Schüler: Erstens gilt es den Fokus auf die Bearbeitung von ökonomisch geprägten gesellschaftlichen Problemlagen und individuellen Lebenssituationen zu richten. Zweitens muss eine Orientierung durch wissenschaftlichen, politischen und weltanschaulichen Pluralismus erzeugt werden. Drittens gilt es die Einsicht in die Performativität ökonomischer Forschung auf die soziale und wirtschaftliche Wirklichkeit angemessen zu berücksichtigen. Der fachdidaktische Rekurs auf die Verwobenheit

gesellschaftlicher Teilbereiche ermöglicht so ein durchgängig interdependentes Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge im gesamtgesellschaftlichen Umfeld.

In der praktischen Umsetzung im Lehramtsstudium könnte die Notwendigkeit einer pluralen und kontextualen Ökonomik beim Thema Wirtschaftspolitik beispielsweise wie folgt konkretisiert werden:

- **Ökonomische Perspektive:** Wirtschaftspolitische Maßnahmen müssen Arbeitsplätze sichern und Innovationen fördern (z.B. durch Steuersenkungen und flexibles Arbeitsrecht);
- **Historische Perspektive:** Entwicklung der Unternehmensbesteuerung und des Arbeitsrechts seit den 1970er Jahren;
- **Rechtliche Perspektive:** Tarifverträge und Arbeitsrecht;
- **Sozialpolitische Perspektive:** Folgen von Arbeitslosigkeit; Spitzensteuersätze;
- **Umweltperspektive:** Nachhaltiges Wirtschaften und Schutz vor Ressourcenübernutzung;
- **Politische Perspektive:** Durchsetzbarkeit von Mehrheiten; Wahlzyklen und Einfluss von Interessengruppen;
- **Soziologische Perspektive:** Einsicht in die funktionale Differenzierung gesellschaftlicher Systeme (Wirtschaft, Politik, Recht) und deren Koppelungen.

2.2.4. Fazit

Ziel des zweiten Kapitels war es zu zeigen, dass es einer Erweiterung und Modifikation der klassisch funktionalistisch-ökonomischen Kompetenzmessung um das Konzept ökonomischen Verstehens bedarf, um zu Aussagen über eine zeitgemäße ökonomische Bildung zu gelangen. Ökonomisches Verstehen stellt eine Fähigkeit dar, sozioökonomische Probleme in ihrer gesellschaftlichen Dimension und systemischen Verflechtung erfassen und reflektieren zu können.

Entsprechend wichtig erscheint daher die Ausrichtung der Forschungsperspektive auf eine Rekonstruktion und Abbildung ökonomischer Verstehensprozesse. Es gilt zu erforschen, wie diese reflexive Urteilsfähigkeit rückgebunden ist an bestehende Denkmuster bzw. „shared mental models“ (Denzau/North 1995) und auf ein tieferes Verständnis der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesamtzusammenhänge ausgerichtet werden kann. Für zukünftige Forschungen gilt es, die Konstruktion und Dynamik subjektiver Sinnzusammenhänge von Schüler*innen und jungen Erwachsenen auf verschiedenen Entwicklungsstufen (Grundschule, Sekundarstufe I/II, Berufsschule, Studium) zu begleiten, qualitativ zu rekonstruieren und für

weiterführende quantitative Forschungen nutzbar zu machen. Eine solche Ergänzung der klassischen ökonomischen Kompetenzforschung um die Analyse ökonomischen Sinn-Verstehens, hat drei Vorzüge: Erstens wird ein neuer Bezugsrahmen ökonomischer Bildungsforschung geschaffen, indem auf das ganzheitliche Verstehen wirtschaftlicher Ordnungen abgestellt wird, denn für ein Leben in einer Marktwirtschaft ist es essentiell, die zugrundeliegenden wirtschaftlichen Kategorien und Mechanismen in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Bezügen verstanden und angemessen reflektiert zu haben. Nur so kann es gelingen, Schüler*innen auf die normative Beurteilung und Durchdringung wirtschaftlicher Prozesse auszurichten und begründet zur Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnung beizutragen. Zweitens erweitert eine solche Perspektive die bestehende Literatur zur klassischen ökonomischen Kompetenzmessung um ein subjektiv konstruiertes Sinn-Verstehen, wodurch eine tiefere Durchdringung der Wissensbestände und Kompetenzen der Schüler*innen in ökonomischen Fragen gelingt. Drittens ergänzen solche rekonstruktiven Verfahren die bestehende Kompetenzforschung um differenziertere Methoden und erlauben sowohl die Triangulation empirischer Daten wie auch die Hypothesenbildung bezüglich weiterführender quantitativer Forschungen. Daher ist das Ziel einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik, den analytischen Fokus von der Analyse der partiellen bzw. situativen Problemlösungskompetenz hin zu einer Analyse des strukturellen Problembewusstseins bzw. ordnender Sinnzusammenhänge zu richten.

3. Gegenstand einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik

3.1. Ideengeschichtlicher Impuls – die verstehende Nationalökonomie von Werner Sombart

In diesem Teilkapitel wird die verstehende Nationalökonomie von Werner Sombart als theoriegeschichtlicher Impuls für das Konzept einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik vorgestellt. Die verstehende Nationalökonomie war ein hermeneutisch-ökonomischer Ansatz, der die methodische Verzahnung aus Verstehen und Erklären als notwendige Bedingung herausgearbeitet hat, um nicht nur eine wirtschaftliche Teilerkenntnis zu erreichen, sondern eine Gesamterkenntnis über sozioökonomische, kulturelle und politische Zusammenhänge. Dies fußt auf der Einsicht, dass es sowohl die wissenschaftliche¹⁰ als auch die verstehende Erkenntnis braucht, um ökonomische Phänomene umfassend, ganzheitlich und Sinn-verstehend zu durchdringen. Vor diesem Hintergrund dient der hermeneutisch-ökonomische Ansatz von Werner Sombart als Ideengerüst, um grundlegende Eckpunkte für das Konzept einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik herauszuarbeiten.

Das Teilkapitel ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird die Historische Schule in Grundzügen vorgestellt, insbesondere die unterschiedliche methodische Ausrichtung der Älteren und der Jüngeren Historischen Schule (3.1.1.). Hieran schließt ein kurzer Überblick zur Person Werner Sombart als Vertreter der Jüngsten Historischen Schule und als Begründer einer verstehenden Nationalökonomie an (3.1.2.). Im dritten Abschnitt des Kapitels wird der Ansatz der verstehenden Nationalökonomie von Werner Sombart vorgestellt (3.1.3.) und in sechs Unterabschnitten erläutert. Zu diesen Unterabschnitten gehört die Wirtschaftssystemanalyse (3.1.3.1.), die Gestaltidee eines Systems (3.1.3.2.), die Idee als Sinnerfassung (3.1.3.3.), der Sinnzusammenhang (3.1.3.4.), die Verstehensarten (3.1.3.5.) und die Sinngesetze (3.1.3.6.). Zum Abschluss des Kapitels wird aufgezeigt, welche Bedeutung die verstehende Nationalökonomie für eine reflexive Wirtschaftsdidaktik hat (3.1.4.).

3.1.1. Der Geist der Jüngeren Historischen Schule

In Deutschland bestimmte die Historische Schule zwischen 1870 und 1900 die deutsche Nationalökonomie, deren Wirken bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts gereicht hat (vgl. Ziegler 2008: 86). Die Nationalökonomie generell ließ sich in jenen Jahren allgemein in die

¹⁰ Unter der wissenschaftlichen Erkenntnis versteht Werner Sombart eine allein naturwissenschaftliche Erkenntnis, die ergänzt werden muss um die verstehende Erkenntnis, um letztlich eine Gesamterkenntnis zu erreichen.

anschauliche Theorie als Kultur- oder Geisteswissenschaft¹¹, vertreten durch die Historische Schule, und in eine eher rationale Theorie, analog zur Naturwissenschaft, unterscheiden (vgl. Schefold 1994: 90; Ziegler 2008: 86). Dabei unterteilt sich die Historische Schule der Nationalökonomie in drei Generationen: Die Ältere Historische Schule, zu deren Begründer Wilhelm Roscher (1817–1894), Bruno Hildebrandt (1812–1878) und Karl Knies (1821–1898) gehören, die Jüngere Historische Schule, deren Hauptvertreter Gustav von Schmoller (1838–1917) ist, und die Jüngste Historische Schule bzw. die „erste Nachfolgephase der Historischen Schule“ (Kolb 2008: 59), zu deren Vertreter Werner Sombart (1863–1941), Max Weber (1864–1920), Arthur Spiethoff (1873–1957) und Edgar Salin (1892–1974) gerechnet werden (vgl. Harada 2016: 77; Kolb 2008: 57). Gemeinsam war der Älteren und Jüngeren Historischen Schule, dass sie die Auffassung vertraten, dass ökonomische Phänomene sowohl geschichtlich als auch gesellschaftlich bedingt sind und diese Bedingungen folglich (auch) mit einer historischen Methode erfasst werden können. Die historische Methode meint dabei, dass aus dem gesammelten bzw. historisch-empirischen Datenmaterial Regelmäßigkeiten in Bezug auf ein Merkmal (induktiv) aufgefunden werden sollen und daraus idealerweise historisch-gesetzliche Abfolgen (deduktiv) abgeleitet werden können (vgl. Brandt 1993: 205, 221). Dabei argumentierte man stufentheoretisch, indem jede höher entwickelte Stufe Eigenheiten aufweist, die in der vorangegangenen Stufe noch nicht zu finden waren (vgl. Schefold 2004: 42 f.). Die Ältere Historische Schule hat wirtschaftliche Phänomene zwar grundsätzlich in ihrer historischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Entwicklung stufentheoretisch abgebildet und daraus Entwicklungsgesetze abgeleitet, jedoch fehlte ihr das Konzept einer verstehenden Wissenschaft, um die Zusammenhänge zwischen politischen, historischen und soziokulturellen Aspekten analytisch zu erfassen (vgl. Ziegler 2008: 87). Dieses Konzept bildete sich als historisch-ethischer Ansatz ab ca. 1870 durch die Jüngere Historische Schule heraus (vgl. Schefold 2004: 25 f.). Im Wesentlichen geht der historisch-ethische Ansatz auf Gustav von Schmoller¹² zurück (vgl. Priddat 2002: 102), der eine anschauliche Theorie forderte, in der

¹¹ Karl Brandt hat es einmal so formuliert: „Sie [die Jüngere Historische Schule, Anmerkung des Verfassers] sucht nach Anschaulichkeit, nach dem Individuellen und will dieses noetisch (= verstehend), beschreibend erfassen.“ (Brandt 1993: 206)

¹² Gustav von Schmoller war auch der Wegbereiter der Sozialpolitik in Deutschland und beschäftigte sich intensiv mit der sozialen Frage bzw. Arbeiterfrage, so beispielsweise in seiner Schrift „Die sociale Frage“ (vgl. Goldschmidt 2008: 297). Generell forderte Schmoller, dass die Nationalökonomie nicht abstrakt theoretisch bleiben soll, sondern politisch-praktisch ausgerichtet werden muss, „um die Gestaltung der Wirtschaft aus dem ‚Verstehen‘ der Kultur ihrer Subjekte betreiben zu können.“ (Priddat 2002: 117) Schmollers Wirken und das der Jüngeren Historischen Schule zeigte sich nun darin, dass die Wirtschaftswissenschaft als praktische Disziplin verstanden wurde, die sich erstens mit gegenwärtigen wirtschaftlichen Phänomenen auseinandersetzt, zweitens die Vorstellungen der Akteure miteinbezieht und drittens die gesellschaftlichen Probleme bzw. die soziale Frage in den Fokus der Analyse gestellt hat (vgl. Goldschmidt 2008: 295).

wirtschaftliche Phänomene mit sozialen Erscheinungen, „in einem geschichtlich gewordenen Umfeld“ (Goldschmidt 2008: 295), zusammengedacht werden. Er kritisierte Theorien der Nationalökonomie, die annehmen, die wirtschaftliche Wirklichkeit vollziehe sich nach „einheitlichen Grundmustern und Gesetzen“ (Goldschmidt 2008: 295). Hingegen zielten Schmoller und die Jüngere Historische Schule darauf ab, einen zweifachen Weg aus der Dichotomie von Natur- und Geisteswissenschaft zu finden, zum einen um Wirkungszusammenhänge als Gesetzmäßigkeiten darstellen und ökonomische Phänomene erklären zu können, zum anderen um Sinnzusammenhänge aufzudecken (vgl. Brandt 1993: 205 f.). Die Jüngere Historische Schule grenzte sich damit zugleich vom modelltheoretischen Vorgehen der ökonomischen Hauptströmungen ab¹³, die „mit wenigen oder einfachen Grundannahmen alle wirtschaftlichen Phänomene erfassen“ (Brocke 1987: 70) wollten und stellte mit der historisch-noetischen Wirtschaftslehre bzw. verstehenden Nationalökonomie (vgl. Brandt 1993: 251) eine neohistorische Synthese aus dem „theoretisch-allgemeinem“ (rational-deduktiv) und dem „historisch-individuellem“ (historisch-induktiv) her (vgl. Söllner 2012: 219 f.). Die historisch-noetische Wirtschaftslehre löste mit der hermeneutischen Methode des „Verstehens“ eine neue Erkenntnisepoche in der Historischen Schule aus (vgl. Carrel 1931: 97) und wurde, so zumindest die Auffassung von Bertram Schefold, zur „Basis der modernen Nationalökonomie“ (Schefold 2004: 37).

Vertretern der Jüngsten Historischen Schule, insbesondere Sombart, Spiethoff und Salin, fehlte aber in der anschaulichen Theorie, wie sie Schmoller verstand, weiterhin ein umfassendes Verstehen für die generellen sozioökonomischen und kulturellen Zusammenhänge (vgl. Schefold 2004: 36 f.; Harada 2016: 78) und strebten folglich nach einer „höhere[n] Theorie der Gesamterkenntnis“ (Harada 2016: 79). Es ging ihnen insbesondere „um grundlegende Erkenntnisse jenseits des historischen Wandels“ (Kolb 2008: 60) und damit um die, paradoxerweise ahistorische, Erfassung des *Wesens* ökonomischer Phänomene bzw. um die Merkmale, die die Existenz eines Phänomens überhaupt erst konstituieren (vgl. ebd.: 60). Verwirklicht sah Spiethoff diesen Anspruch in seiner Wirtschaftsstilbetrachtung, bei der er systematisch und anschaulich die Wirtschaftsgesinnung einer kulturellen Wirtschaft analysiert hat und Sombart sah diesen Anspruch in seiner Idee des Wirtschaftssystems umgesetzt (vgl.

¹³ Methodisch grenzte sie sich zum einen vom rein induktiven Ansatz der Älteren Historischen Schule ab, zum anderen vom rein deduktiven Ansatz der Grenznutzenschule oder Österreichischen Schule (vgl. Söllner 2012: 219 f.).

Köster 2011: 148; Kolb 2008: 59), in dem er die Struktur bzw. die Wirtschaftsordnung und die Beziehungen von Wirtschaftsformen systematisiert und schematisiert (vgl. Schefold 2004: 65).

3.1.2. Werner Sombart als umstrittener Zeitgeist

Werner Sombart war ein National- und Sozialökonom, der sich selbst als Wirtschafts- und Kulturhistoriker verstand. Er beschäftigte sich in seinen Arbeiten mit nationalökonomischen, soziologischen und philosophischen Fragestellungen, insbesondere mit der europäischen Wirtschaftsgeschichte und dem Verhältnis von Kapitalismus und Sozialismus (vgl. Linß 2012: 96). Auf sein Wirken hatten drei grundlegende Strömungen Einfluss: 1. die Auseinandersetzung mit dem Kapitalismus und Sozialismus, die für seine Zeit neue kulturelle Phänomene waren, 2. die Hinwendung zur Soziologie, insbesondere durch die Verbindung zu Max Weber, die gemeinsam im Verein für Socialpolitik aktiv waren¹⁴ und 3. die Prägung durch die Jüngere Historische Schule (vgl. Brocke 1987: 14). Bei Gustav Schmoller wurde er 1888 mit einer sozialökonomischen Studie über die römische Campagna promoviert (vgl. Linß 2012: 95).¹⁵ Zeitlebens vertrat er den grundlegenden Ansatz der Historischen Schule, wonach „die Nationalökonomie ihre Theorien nur so abstrakt anlegen dürfe, wie der beobachtbare Gegenstand selbst, eine wirtschaftliche Epoche oder Institution, vermeintlich beschaffen sei.“ (Brocke 1987: 69) Jedoch grenzte er sich von Schmollers vordringlich induktiver Herangehensweise ab sowie auch dadurch, dass er (gemeinsam mit Max Weber) für eine Werturteilsfreiheit in der Wissenschaft plädierte, demnach die Wissenschaft keine wertenden Aussagen treffen darf und damit u.a. auch keine Politikberatung leisten sollte (vgl. Appel 1992: 117). Sombarts Anliegen war es, ein „historisch nachvollziehbares, theoretisches Verständnis von Wirtschaftsabläufen zu schaffen“ (Appel 1992: 89), indem einzelne Kausalbeziehungen und Eigenarten eines historischen Phänomens herausgearbeitet werden, um diese dann zu verallgemeinern und auf andere Phänomene zu übertragen, unabhängig von Institutionen oder Epochen (vgl. ebd.: 70). Sombart wollte somit das Konzept der Wirtschaftsstufen, den generellen methodischen Zugang der Historischen Schule, überwinden und schaute auf das

¹⁴ Nachdem Sombart 1892 im Verein für Socialpolitik aufgenommen wurde, brachte er seine Überlegungen im Rahmen bürgerlicher Sozialreformen ein. Mit Max Weber wurde er zum bekanntesten Vertreter des linken Flügels des Vereins (vgl. Appel 1992: 12 f.). Zudem verbanden Max Weber und Werner Sombart erstens das sozialwissenschaftliche Grundprinzip der verstehenden Methode, zweitens ihre methodologischen Grundüberzeugungen und drittens ihre gemeinsame Positionierung in der Werturteilsdebatte (vgl. Appel 1992: 91 f.). Insbesondere die Auseinandersetzung um den „Geist des Kapitalismus“ machte beide Denker bekannt: Bei Weber war es die Protestantismusthese, bei Sombart die Entstehung und Analyse des Modernen Kapitalismus (vgl. ebd.: 121).

¹⁵ In Sombarts Dissertation ging es um die Wirtschaft und Arbeiterbewegung in Italien, insbesondere um die Belastungen der Bauern durch Großgrundbesitzer (vgl. Appel 1992: 11), aus dem „sein Interesse an sozialen Reformen“ (Linß 2012: 95) hervorging.

Prinzipielle einer Wirtschaftsform im Sinne einer Typisierung (vgl. Brandt 1993: 255), verbunden mit der Intention, aus historisch-ökonomischen Phänomenen allgemeine Erkenntnisse abzuleiten (vgl. Linß 2012: 95). Nach Karl Brandt ist die verstehende Nationalökonomie „eine historisch-systematisierende Vorgehensweise, die in typisierender Form die Sinnhaftigkeit der ‚Kulturerscheinung Wirtschaft‘ ausdrückt.“ (Brandt 1993: 254)

Sombart war und ist keine unumstrittene Person, auch in politischer Hinsicht. So zeigt er insbesondere in seiner Schrift „Deutscher Sozialismus“ eine ambivalente Haltung zum Nationalsozialismus. In dieser spricht er sich für „die soziale Welt im nationalsozialistischen Sinn“ (Linß 2012: 97) aus sowie für das Führerprinzip, einem Führer, der seine Macht nur von Gott erhält (vgl. Linß 2012: 97). Trotzdem wurde die Schrift vom NS-Regime abgelehnt, weil sie im Einzelnen nicht der nationalsozialistischen Anschauung entsprach (vgl. Linß 2012: 97). Doch es gibt auch andere Einschätzungen. Nach Fritz Reheis hat Sombart „für den deutschen Faschismus typischen Zug zur biologisch argumentierenden Rassentheorie nicht nur nicht mitgemacht [...], sondern mehrfach engagiert zurückgewiesen“ (Reheis 2000: 246). Dies wohl auch deshalb, weil für Sombart die kulturelle Vielgestaltigkeit bedeutsam war und sich in ihr die kognitive Weiterentwicklung einer Kultur zeigt (vgl. ebd.: 247). In der Rückschau bleibt Sombart ein schwer greifbarer und wandelbarer Geist, darin aber auch nicht untypisch für seine Zeit, wie Appel schreibt: „Seine Wandlung vom ‚Marxisten‘ zum ‚Reaktionär‘ war keine Einzelperscheinung – sie ist ein extremes Beispiel für den Weg des deutschen Bürgertums vom politischen Liberalismus zum Nationalkonservatismus und zum Nationalsozialismus.“ (Appel 1992: 11) Folglich kommen sowohl Appel als auch Brocke übereinstimmend zu der Einschätzung, dass Sombart nach 1933 die Rolle eines „Weisen“ oder Wegbereiters für nationalsozialistische Gedanken hatte oder zumindest anstrebte, jedoch faktisch keine relevante Rolle innerhalb des Nationalsozialismus spielte (vgl. ebd.: 244).

3.1.3. Verstehende Nationalökonomie

Sombart erarbeitet in „Die drei Nationalökonomien“ (1930) sein methodologisches Verständnis der Nationalökonomie als Wissenschaft bzw. „die Wissenschaft vom Wirtschaftsleben“ (Sombart 1967 [1930]: 97). Er unterteilt die Nationalökonomie in die richtende, die ordnende und die verstehende ökonomische Theorie (vgl. Linß 2012: 96).¹⁶ Während es bei der richtenden Nationalökonomie einen metaphysischen Erkenntnisweg gibt, gibt es bei der

¹⁶ Sombart wollte mit der Unterteilung der drei Nationalökonomien den Methodenstreit der Nationalökonomie zwischen der Historischen und der Österreichischen Schule (als eine Form der Neoklassik), insbesondere zwischen Gustav Schmoller und Carl Menger, überwinden (vgl. Linß 2012: 96).

ordnenden Nationalökonomie einen naturwissenschaftlichen und bei der verstehenden Nationalökonomie einen geistwissenschaftlichen bzw. kulturwissenschaftlichen (vgl. Sombart 1967 [1930]: 140, 205).¹⁷ „Verstehende‘ Nationalökonomie bleibt also Wissenschaft: diese Eigenschaft hat sie mit der ‚ordnenden‘ Nationalökonomie gemeinsam, von der sie die Erkenntnistiefe trennt; sie unterscheidet sich als Wissenschaft von der richtenden Nationalökonomie, die, wie wir festgestellt haben, Metaphysik ist.“ (Sombart 1967 [1930]: 205)

Unter der richtenden Nationalökonomie versteht Sombart eine normative Wissenschaft, die keine Trennung zwischen Theorie und Politik macht und dem Wirtschaftsmenschen sein Handeln durch sittliche Urteile, Werte oder Ordnungen vorschreibt wie es beispielsweise für die Scholastik der Fall war (vgl. Linß 2012: 97; Backhaus 2000: 33; Brandt 1993: 254). Er lehnt die richtende Nationalökonomie als Wissenschaft jedoch ab, weil sie für ihn in ihrer metaphysischen Fundierung unwissenschaftlich ist (vgl. Sombart 1967 [1930]: 84; Köster 2011: 149; Brandt 1993: 254). Unter der ordnenden Nationalökonomie versteht er die „reine Theorie“ bzw. rationale Theorie, die er zwar als echte Wissenschaft akzeptiert, weil sie formaltheoretisch ökonomische Phänomene abbildet, aber nicht das Wesen der Wirtschaft erfasst, wie es die verstehende Nationalökonomie erreicht (vgl. Brandt 1993: 255). Die verstehende Nationalökonomie umfasst als Geisteswissenschaft Kulturercheinungen, die der Reflexion bedürfen, um dem Subjekt bewusst zu werden. „Im Bereiche der Geisteswissenschaft heißt das aber: das Wesen eines Sachverhalts, eines Gebildes sich zum Bewußtsein bringen, heißt es: den Sinn begrifflich durchdringen, heißt es: objektiven Geist in subjektiven zurückverwandeln.“ (Sombart 1967 [1930]: 298) Für Sombart ist die Nationalökonomie eine „verstehende Wissenschaft“, die weder wertende Aussagen treffen darf (vgl. Appel 1992: 117), noch die Nationalökonomie auf eine reine Theorie, wie sie die Klassik und Neoklassik nach seiner Ansicht vertreten, begrenzt (vgl. Linß 2012: 97): „Die Vertreter der verstehenden Nationalökonomie können nun mit den beiden Begriffen von Gesetz und Gesetzmäßigkeit, die ich eben kurz angesprochen habe, nichts anfangen: den Gesetzbegriff der richtenden Nationalökonomie müssen sie ablehnen, weil er metaphysisch ist, den der ordnenden Nationalökonomie, weil er dem Grundgedanken der verstehenden Nationalökonomie widerspricht, die eben wirtschaftliche Erscheinungen verstehen und nicht bloß ordnen will. Der naturwissenschaftliche ‚Gesetzes‘begriff käme für sie höchstens als Hilfsmittel des Verstehens in Frage.“ (Sombart 1967 [1930]: 251) Jedoch kam es nach Sombart in der Nationalökonomie

¹⁷ In die „Die drei Nationalökonomien“ bezeichnet er die Geisteswissenschaft als Geisteswissenschaft.

nie zu einem grundlegenden Richtungswechsel hin zu einer verstehenden, historischen Nationalökonomie bzw. wirtschaftssoziologisch orientierten Nationalökonomie (vgl. Appel 1992: 243).

3.1.3.1. Wirtschaftssystemanalyse

Sombart hat in seiner verstehenden Nationalökonomie die Hermeneutik mit der Ökonomik verknüpft und eine Idee davon entwickelt, wie ein Wirtschaftssystem idealtypisch systematisiert ist (vgl. Kolb 2008: 59). Die Wirtschaftssystemanalyse¹⁸ gilt wie gesehen als Weiterentwicklung der Stufentheorie und stellt ein Instrument dar, um das „Wirtschaftsleben einer bestimmten Zeit in seiner grundsätzlichen Eigenart“ (Sombart 1967 [1930]: 183) zu erfassen (vgl. Schefold 2004: 40). Mit diesem Analyseinstrument versucht er Wirtschaftssysteme in ihrer Vielfältigkeit abzubilden sowie Zusammenhänge und Entwicklungen zu systematisieren: „Unter einem Wirtschaftssystem verstehe ich eine als sinnvolle Einheit erscheinende Wirtschaftsweise, bei welcher die Grundbestandteile der Wirtschaft je eine bestimmte Gestaltung aufweisen.“ (Sombart 1967 [1930]: 184) Sombart entwickelt Ideen darüber, welche Gestalt ein Wirtschaftssystem bzw. eine Wirtschaftsform haben kann und unterteilt diese Gestalt in die Grundbestandteile Wirtschaftsgesinnung, Wirtschaftsordnung und Wirtschaftstechnik (vgl. Sombart 1967 [1930]: 184). Unter Wirtschaftsgesinnung versteht Sombart eine bestimmte geistige Haltung (weshalb er auch vom Wirtschaftsgeist spricht), bestehend aus Wertvorstellungen, Zwecksetzungen und Überzeugungen, die spezifisch ist für eine Epoche. Unter der Wirtschaftsordnung werden die rechtlichen Strukturen sowie Entscheidungsstrukturen des Wirtschaftslebens verstanden und unter der Wirtschaftstechnik die Produktionstechnik bzw. das technische Wissen. Dabei stellt ein Wirtschaftssystem eine sinnvolle Einheit aus Strukturelementen dar und damit eine Sinneinheit aus Grundbestandteilen, Sinnverwandtschaften und Sinnadäquanz (vgl. Kolb 2008: 59). Um die Grundbestandteile eines Wirtschaftssystems zu verorten nutzt Sombart Dichotomien, die er sowohl kulturwissenschaftlich¹⁹ als auch historisch²⁰ herleitet (vgl. Sombart 1967 [1930]: 220–227). Demnach bilden die Dichotomien wie Traditionalismus versus Rationalismus oder Bedarfsdeckung- versus Erwerbprinzip zum einen historische

¹⁸ „Sombart wollte mit seiner Theorie des Wirtschaftssystems ein Grundraster von Begriffen vorlegen, mit Hilfe dessen sich wirtschaftliche Erscheinungen beschreiben ließen. Er hatte inhaltliche Prioritäten geschaffen und seine Analyse des Geistes des Kapitalismus in ein Verhältnis zu anderen theoretischen Elementen eines Wirtschaftssystems gestellt.“ (Appel 1992: 105)

¹⁹ „Ursachen, auf die wir Kulturgeschehen zurückführen, sind ausschließlich menschliche Motive.“ (Sombart 1967 [1930]: 225)

²⁰ Helge Peukert merkt kritisch an, dass es sich bei Sombart nicht um transhistorische Prinzipien handelt, wie er sie selbst bezeichnet, sondern um historische (vgl. Peukert 2000: 37).

Übergangsphänomene vom Mittelalter bis zur Neuzeit ab, zum anderen mögliche Handlungsalternativen, in deren Spannungsfeld sich Gestaltungsformen einer Wirtschaftsgesinnung, -ordnung und -technik befinden (vgl. Appel 1992: 104). Des Weiteren lassen sich mit Hilfe der Gegensatzpaare oder Dichotomien Typisierungen durch Stufen- und Stilbegriffe vornehmen, die Weippert später als „historisch-konkrete Wirtschaftsgestalten“ bzw. „Typen von Gestaltbegriffen“ (Weippert 1953: 61) bezeichnet oder Peukert als Formen von Durchschnittsmotiven, nach denen Individuen wiederholend handeln (vgl. Peukert 2000: 39).

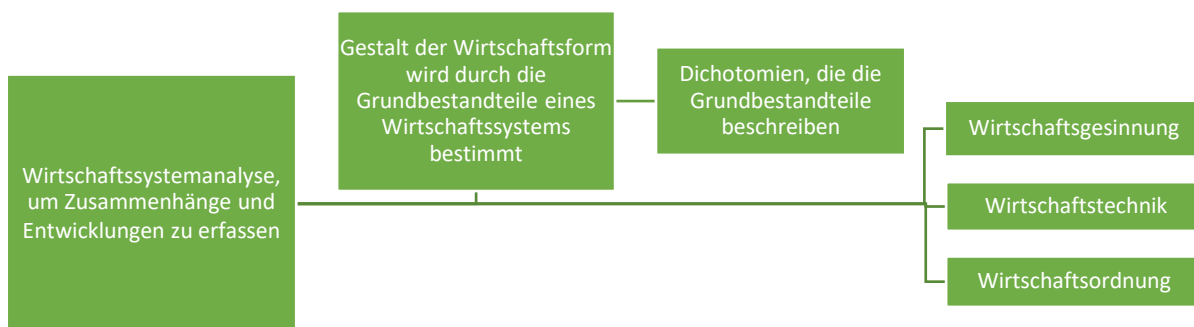


Abbildung 3-1: Analyse eines Wirtschaftssystems

Demnach kann die *Wirtschaftsgesinnung* eine Gestaltungsform haben, die, wie oben beschrieben, sich im Spannungsfeld von 1. Bedarfsdeckungsprinzip-Erwerbsprinzip, 2. Traditionalismus-Rationalismus oder 3. Solidarismus-Individualismus befindet. Eine *Wirtschaftsordnung* kann ihre Gestaltungsform im Spannungsfeld von 1. Gebundenheit-Freiheit haben, 2. Privatwirtschaft-Gemeinwirtschaft, 3. Demokratie-Aristokratie, 4. Geschlossenheit-Aufgelöstheit, 5. Bedarfsdeckungsprinzip-Verkehrswirtschaft oder 6. Individualbetriebe-Gesellschaftliche Betriebe. Die *Wirtschaftstechnik* kann eine Gestaltungsform haben, die sich im Spannungsfeld von 1. Empirisch-Wissenschaftlich, 2. Stationär-Revolutionär oder 3. Organisch-Nichtorganisch befindet (vgl. Sombart 1967 [1930]: 206 f.). Ferner wollte er den Geist stärker soziologisch bestimmen (vgl. ebd.: 105), denn nach Sombart gelten in jeder wirtschaftlichen Epoche eigene wirtschaftliche Gesetze, weshalb „auch die ‚Psychologie‘ der wirtschaftenden Menschen eine andere sei“ (Appel 1992: 116).

3.1.3.2. Gestaltidee eines Systems

Für Sombart zeigt sich die „Idee der Wirtschaft“ (Sombart 1967 [1930]: 183) bzw. die Idee eines Wirtschaftslebens in der Gestaltung dieser: „Die Idee der Wirtschaft konkretisiert sich also immer in bestimmten, historischen Erscheinungen: die Wirtschaft in der Geschichte nimmt stets Gestalt an; ist gestalteter, objektiver Geist. [...] Eine solche Idee ist berufen, das Wirtschaftsleben einer bestimmten Zeit in seiner grundsätzlichen Eigenart zu erfassen, es zu unterscheiden von der Gestaltung der Wirtschaft in anderen Wirtschaftsepochen und damit große historische Perioden der menschlichen Wirtschaft abzugrenzen.“ (Sombart 1967 [1930]: 183) Die Idee meint bei Sombart ein Denkmittel oder Gedankenbild, um theoretische Sinneinheiten zusammenzuführen, weshalb sich nur das *verstehen* lässt, was Sinn in Bezug auf Wert, Mittel, Zweck oder Bedeutung macht (vgl. Drechsler 2000: 87). Demnach versteht Sombart unter einer „Gestaltidee“ (Sombart 1967 [1930]: 182) eine „systembildende Idee“ (ebd.: 183), die als eine übergeordnete Idee verstanden werden kann (vgl. Peukert 2000: 36; Kolb 2008: 59; Brandt 1993: 255; Weippert 1953: 44). An anderer Stelle bezeichnet Sombart diese auch als „Gestaltungsmöglichkeiten“ (Sombart 1967 [1930]: 185) und meint, dass die Gestaltidee als „Systemidee“ (Weippert 1953: 23) sich in der (Aus-)Gestaltung eines Wirtschaftssystems zeigt bzw. in den Grundbestandteilen eines Wirtschaftssystems (vgl. Sombart 1967 [1930]: 184).

Nach Karl Brandt gelangt Sombart durch die verstehende Methode zu seiner wirtschaftlichen Ideenlehre, die er in Grund-, Gestalt- und Arbeitsideen unterteilt (vgl. Brandt 1993: 255): „Halten wir Umschau nach ‚Ideen‘, mit deren Hilfe wir die Nationalökonomie als Wissenschaft aufbauen können, so werden wir drei Arten solcher Ideen unterscheiden müssen. Ich will sie bezeichnen als: I. Grundidee, 2. Gestaltidee, 3. Arbeitsideen.“ (Sombart 1967 [1930]: 180) Demnach dienen Gestaltideen als Systemideen, die dabei helfen eine strukturelle Anordnung innerhalb eines Systems zu definieren (vgl. Weippert 1953: 34). Sie dienen aber auch zur Erfassung und Analyse bestehender Wirtschaftssysteme sowie dazu, ideell welche zu ermitteln (vgl. ebd.: 50). Die Grundidee entspricht nach Sombart einem Gedankenbild im Sinne eines Denkmittels und steht konstitutiv für ein System bzw. das Wesen eines Kulturgebietes (vgl. ebd.: 9 f.). Nach Karl Brandt zeigen sich diese dann in den konstitutiven Strukturen von Wirtschaftsgesinnung, -ordnung und -technik (vgl. Brandt 1993: 255). Unter den Arbeitsideen

werden Begriffe und Heuristiken verstanden, die dabei helfen, die Grund- und Gestaltideen begrifflich zu operationalisieren (vgl. Brandt 1993: 255).

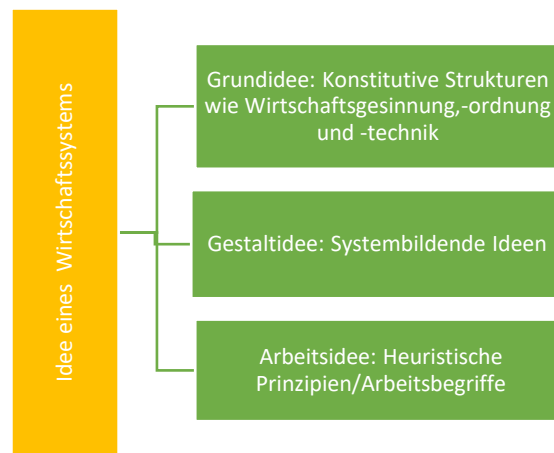


Abbildung 3-2: Wirtschaftliche Ideenlehre

3.1.3.3. Idee als Sinnerfassung

Um Gesamterkenntnis zu erreichen, braucht es nach Sombart eine Geisteswissenschaft, die für ihn eine Erfahrungs-, Kultur- und Sozialwissenschaft ist: Erfahrungswissenschaft, weil der Gegenstand in der Raum-Zeit-Wirklichkeit analysiert wird; Kulturwissenschaft, weil Wirtschaft ein Teil der Kultur ist und damit ein umfassender Institutionen- und Sinnzusammenhang besteht; Sozialwissenschaft, weil die Wirtschaft ein Teil der menschlichen Gesellschaft ist (vgl. Sombart 1967 [1930]: 174). Die verstehende Nationalökonomie versinnbildlicht für Sombart ein Verstandeserkennen, d.h. ein Nachvollziehen von Sinnzusammenhängen, die der Mensch nicht herstellen braucht, sondern durch die Anordnung der Erscheinungen selbst sinnhaft durch die verstehende Erkenntnis²¹ begreifen muss (vgl. Sombart 1967 [1930]: 206–209). Ferner argumentiert Sombart, dass man Erscheinungen nur mit Erscheinungen desselben Wesens erkennen und ausdrücken kann (vgl. ebd.: 200 f.): „Wir machen uns eine Erscheinung dadurch verständlich, daß wir ihren ‚Sinn‘ zu ergründen suchen, das aber bedeutet wieder: daß wir sie in einen uns bekannten Zusammenhang einbeziehen.“ (Sombart 1967 [1930]: 195) Sombart verwendet den Begriff der Erkenntnis synonym für das Verstehen: „so können wir Verstehen Sinnerfassen nennen“ (Sombart 1967 [1930]: 195). Das Ergebnis des Verstehens ist dann die Wesenserkenntnis bzw. Sinnerfassung, die sich darin zeigt, dass die Bedeutung einer Erscheinung für den Menschen durch eine für ihn bekannte

²¹ „Die Erkenntnistheorie des Verstehens ist in zwei tiefen Einsichten fest begründet: daß wir im Grunde und durchaus nur das erkennen, was wir auch machen können und daß nur Gleiches durch Gleiches in seinem Wesen erkannt werden kann.“ (Sombart 1967 [1930]: 199)

Struktur verständlich wird und damit sein Sinnzusammenhang (vgl. Sombart 1967 [1930]: 195). Die Sinneinheit oder Idee „postuliert demnach vollständige Einheit der Verstandeserkenntnis“ (ebd.: 179), dabei muss sie nicht unmittelbar mit dem Untersuchungsgegenstand zusammenhängen, sondern lediglich in einem Sinnzusammenhang mit ihr stehen.

3.1.3.4. Sinnzusammenhang

Die Erfassung des Sinnzusammenhangs hängt daher nicht von Wirkungszusammenhängen ab, wie es die rationale Theorie postuliert, sondern von sinnnotwendigen Struktur-, Beziehungszusammenhängen oder Tendenzen, die mit spezifischen Ideen der Wirtschaft verbunden sind (vgl. Ebner 2014: 13): „Der Strukturzusammenhang bedeutet die Zurückführung der einzelnen Bestandteile (Merkmale) eines Gegenstandes auf einen einheitlichen geistigen Mittelpunkt (Kern), der Beziehungszusammenhang die Eingliederung des Gegenstandes in ein größeres Ganzes.“ (Sombart 1967 [1930]: 113) Demnach lässt sich der Sinn in seiner Ganzheit nur erfassen, wenn einem die Eigentümlichkeiten eines Gegenstandes bewusst und „die einzelnen Bestandteile zu einem System“ (Sombart 1967 [1930]: 178) zusammengeführt werden. Das führt in der Konsequenz dazu, dass die Begriffsbildung sich erstens an den Merkmalen eines Objektes orientiert und zweitens nicht fehlerfrei verläuft (vgl. Backhaus 2000: 9). Zudem gibt es für Sombart ohne die wissenschaftliche Erkenntnis keine kategoriale Erfassung des Betrachteten und damit kein beweisbares und durch Sprache übertragbares Wissen. Ohne eine kategoriale Erfassung durch ein Begriffssystem ist ein Verstehen nicht möglich (vgl. Sombart 1967 [1930]: 203). Sombart resümiert, dass die kategoriale Erfassung mit Hilfe eines Begriffssystems genauso zum Verstehen dazugehört, wie zu jeder anderen Form der wissenschaftlichen Erkenntnis: Es braucht neben einer verstehenden Erkenntnis durch Sinnerfassung auch eine wissenschaftliche und rationale Erkenntnis, um Gesamterkenntnis zu erreichen. Dabei dient die wissenschaftliche Erkenntnis dazu, Gedanken zu operationalisieren, z.B. durch Sinneinheiten oder Ideen, die auf den Gegenstand bezogen sind, und die rationale Erkenntnis, um eine kategoriale Einordnung des Betrachteten vorzunehmen und Zusammenhänge durch übergeordnete Prinzipien bzw. Systeme zu erfassen (vgl. ebd.: 203 f.). Des Weiteren unterteilt Sombart die Erkenntnis in höhere und niedrigere Sinnzusammenhänge, aus denen sich für Sombart Erkenntnis-Stufen ableiten. Ferner bedeutet Erkennen für Sombart Transzendenz, denn während die Kultur der objektive Geist ist und der Erkennende der subjektive Geist, verfügt die Seele über eine Idee-setzende Fähigkeit (vgl. ebd.: 198 f.) und befähigt den Menschen Kultur zu schaffen und „sein Wesen in äußeren Einrichtungen und Symbolen zu objektivieren“ (ebd.: 203).

3.1.3.5. Verstehensarten

Um nun den Sinn bzw. die Bedeutung einer Erscheinung zu erfassen, unterteilt Sombart das Verstehen in das Sinn-, Sach- und Seelverstehen (vgl. Sombart 1967 [1930]: 205). Die erste Art des Verstehens, das Sinnverstehen, versinnbildlicht alle nicht historischen und zeitlosen Ideen und fragt danach, wie und aus welchen Bestandteilen ein Wirtschaftssystem aufgebaut ist bzw. nach den Gestaltideen eines Wirtschaftssystems, wie beispielsweise Kulturideen, Vergesellschaftungsformen oder Idealtypen (vgl. Drechsler 2000: 89; Peukert 2000: 37). Sombart unterteilt das Sinnverstehen in: 1. Verständnis der Ideen; 2. Verständnis über die Grundbestandteile, die zu einem Wirtschaftssystem gehören und in einem sinnhaften System zueinanderstehen; 3. Verständnis der allgemeinen Kategorien der Wirtschaft (vgl. Sombart 1967 [1930]: 206–209). Unter den Verständnisideen werden die systembildenden Ideen verstanden und damit die Grund-, Gestalt- und Arbeitsideen, wie sie im vorherigen Absatz beschrieben wurden. „I. das Verständnis der ‚Ideen‘, mit deren Hilfe wir das System der Nationalökonomie aufbauen: [...] Es handelt sich also um die Zergliederung der Ideen der Wirtschaft, des Wirtschaftssystems und der Arbeitsideen.“ (Sombart 1967 [1930]: 206) Das „Verständnis der möglichen (potentiellen) Bestandteile des Wirtschaftssystems“ (ebd.: 206) unterteilt er in einen analytischen und einen synthetischen Teil. Im analytischen Teil wird die Erfassung der Grundbestandteile eines Wirtschaftssystems analysiert und im synthetischen Teil „erfolgt die Zusammenstellung dieser einzelnen Möglichkeiten zu sinnvollen Wirtschaftssystemen“ (ebd.: 207), unabhängig ob es sie in der Geschichte bereits gab. Sombart unterteilt Wirtschaftssysteme dann in vorkapitalistische²², kapitalistische und nachkapitalistische²³ Wirtschaftssysteme. Zum „Verständnis der allgemeinen Kategorien der Wirtschaft“²⁴ (ebd.: 208) dienen Arbeitskategorien, diese helfen „Vorkommnisse, Vorgänge oder Zustände [...] in ihrer zeitlosen Sinnbedeutung zu erfassen“ (ebd.: 208).

²² Zu den vorkapitalistischen Wirtschaftssystemen zählt Sombart: 1. die Wirtschaft in erwachsenen Geschlechtsverbänden, 2. die Dorfwirtschaft, 3. die Oikowirtschaft (Groß-Sklavenwirtschaft), 4. die Fronhofwirtschaft (Groß-Hörigenwirtschaft) und 5. das Handwerk (vgl. Sombart 1967 [1930]: 207).

²³ Die nachkapitalistischen Wirtschaftssysteme unterteilt er in: 1. zentralistische und dezentralistische, 2. geldwirtschaftliche und naturwirtschaftliche, 3. entgeltende und kommunistische (vgl. Sombart 1967 [1930]: 207 f.).

²⁴ Zu den allgemeinen Kategorien der Wirtschaft zählt Sombart: 1.) den Güterbedarf, 2.) die Gütererzeugung, 3.) den Gütertransport, 4.) die Güterverteilung und 5.) den Gesamtprozess. Den Güterbedarf unterteilt er in a) Begriff des Güterbedarfs, b) Sachgüter, c) wirtschaftlicher Güterwert, d) Arten des Güterbedarfs, e) Entstehung des Güterbedarfs und f) rationale Schemata der Bedarfsgestaltung.

Die Gütererzeugung unterteilt Sombart in: 1.) den Hergang und operationalisiert diesen in a) die Produktion im allgemeinen, b) die Elemente der Produktion, c) die Gliederung der Produktion, d) die Produktionsfaktoren im allgemeinen, e) den persönlichen Produktionsfaktor und f) den sachlichen Produktionsfaktor; 2. Leistung und Erfolg und operationalisiert diese in a) Rohertrag und Kosten, b) Reinertrag und Einkommen, c) Intensität, d) Produktivität, e) Ökonomität und f) Ertragsgesetze; 3. Standort (vgl. Sombart 1967 [1930]: 206–209).

Die zweite Art des Verstehens, das Sachverstehen, entspricht einem historischen Verstehen von realen historischen Ereignissen, das Sombart wie folgt beschreibt: „Da es sich um die Einordnung einzelner Erscheinungen in einen verwirklichten Sinnzusammenhang handelt, also um einen Sinnzusammenhang der Geschichte, so ist alles Sachverstehen historisches Verstehen.“ (ebd.: 210 f.) Auch wenn die „nationalökonomische Sacherkenntnis“ (ebd.: 211) historische Erkenntnis ist, so ist sie nach Sombart aber „keine Wirtschaftsgeschichte“ (ebd.: 211). Das Sachverstehen dient dazu, Begriffe in ihrem historischen Sinnzusammenhang zu erschließen und damit in ihrem Zweck-, Stil-²⁵ oder Beziehungszusammenhang, indem historische Sinnzusammenhänge sowie zusammengehörende Einzelmomente rekonstruiert werden. Beispielsweise bekommt der Begriff „Tausch“ seinen Sinn „erst durch den geschichtlichen Zusammenhang, in dem der Tausch stattfindet“ (ebd.: 211), weshalb der Tausch in der Sammler- und Järgergesellschaft eine andere Bedeutung hat als in der kapitalistischen Gesellschaft (vgl. ebd.: 211). Um aber ein Verständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen zu bekommen, müssen nach Sombart „rationale Schemata, in denen oder an denen gezeigt wird, wie sich der Ablauf wirtschaftlicher Ereignisse vollziehen würde, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt wären und völlig rational gehandelt würde“ (ebd.: 259), gebildet werden. Dabei erschließen sich die rationalen Schemata „nur im Rahmen eines bestimmten Sinnzusammenhangs, der immer, wie wir wissen, historisches Gepräge ist“ (ebd.: 301) und dienen als „Hilfsmittel des Verstehens“ (ebd.: 300). Georg Weippert (1953) interpretiert Sombart so, dass dort wo wir nicht verstehen können, formaltheoretische Verfahren bzw. naturwissenschaftliche Verfahren ihre Anwendung finden, um ein Phänomen zu erfassen (vgl. Weippert 1953: 14), und lassen sich, so die Interpretation von Helge Peukert, in der heutigen Makroökonomik als ökonomische Prinzipien der Neoklassik wiederfinden (vgl. Peukert 2000: 38).²⁶

Die dritte Art des Verstehens, das Seelverstehen, versucht das motivorientierte Handeln eines Menschen bzw. die individuellen Motive (vgl. Peukert 2000: 38) zu verstehen und wird auf Mittel-Zweck-Heuristiken oder Intentionen zurückgeführt (vgl. Sombart 1967 [1930]: 171).

²⁵ Peukert führt das Stilverstehen als dritte Art des Verstehens an und legt Sombart so aus, dass dieser danach fragt, „inwiefern das Verhalten der ökonomischen Akteure am Geist des Kapitalismus orientiert“ (Peukert 2000: 38) ist. Jedoch lässt sich diese zusätzliche Unterteilung weder bei Sombart noch in der sonstigen gesichteten Sekundärliteratur finden. Sombart selbst ordnet das Stilverstehen dem Sachverstehen als Stilzusammenhang zu.

²⁶ Peukert bemerkt folgenden Widerspruch bei Sombart: Einerseits ordnet Sombart ökonomische Grundprinzipien der ordnenden Nationalökonomie zu und wertet sie ab, andererseits greift er sie im Sachverstehen auf, um die verstehende Nationalökonomie als einen umfassenden Ansatz zu legitimieren. Durch das Heranziehen ökonomischer Prinzipien bzw. Kategorien im Sachverstehen gesteht Sombart indirekt, dass es beide Zugänge braucht, um eine Gesamterkenntnis zu erreichen (vgl. Peukert 2000: 38).

Vor diesem Hintergrund ist jedes wirtschaftliche Handeln sinnbezogen und vollzieht sich aus bestimmten Motiven, die wiederum in einem Beziehungszusammenhang stehen. Bei Sombart finden sich drei Gegensatzpaare bzw. Dichotomien, die ein Handeln „kausalgeneologisch“ (ebd.: 225) begründen. Zu diesen gehören 1. das autonome-heteronome Handeln, 2. das traditionelle-rationale Handeln und 3. das wertrationale-zweckrationale Handeln (vgl. ebd.: 225). Die Grenze des Verstehens stellt für Sombart erstens ein irrationales Verhalten dar, da es einem Handeln ohne Sinnzusammenhang entspricht und zweitens einem Nicht-Erkennen der Ganzheit (vgl. ebd.: 233).

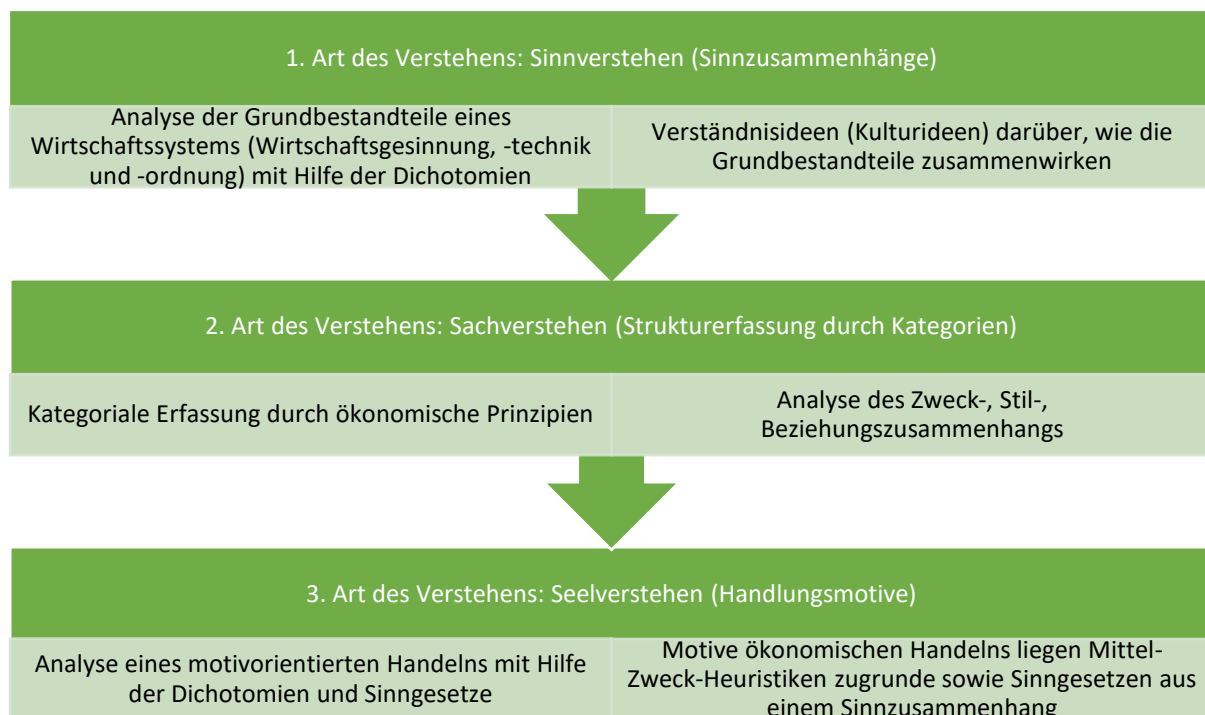


Abbildung 3-3: Analyse des Sinn-, Sach- und Seelverstehens

3.1.3.6. Sinngesetze

Nach Sombart unterliegen Handlungen einer „Gleichförmigkeit des Sozialen“ (Sombart 1967 [1930]: 265), d.h. Menschen handeln in bestimmten Situationen wiederkehrend aufgrund wiederholender Sinnmotive, sogenannten „Sinngesetzen“ (ebd.: 257). Diese Sinngesetze²⁷ entstehen aus einem Sinnzusammenhang. Sombart unterteilt die Struktur der Sinngesetze in 1. Größengesetze, 2. Strukturgesetze und 3. Fiktionsgesetze (vgl. ebd.: 253). „Diese drei Arten von Gesetzen entsprechen den drei Arten von Gesetzmäßigkeiten, die wir aufstellen können: der mathematischen, der wesensmäßigen und der rationalen.“ (ebd.: 253) Unter den

²⁷ Während Peukert (2000: 39) Sinngesetze als „bedeutungsvolle aber notwendige Beziehungen“ bezeichnet, würde ich sie als Gestaltgesetze sehen, weil sie die Verbindung zwischen den Gestaltideen darstellen.

Größengesetzen versteht Sombart mathematische Gesetze der Größe, sogenannte „Teil-Summen-Beziehung“ (ebd.: 253) und wirtschaftliche Gesetze, beispielsweise das Marktgesetz, demnach die Größe eines Marktes den Grad der Spezialisierung bestimmt (ebd.: 255). Unter den Strukturgesetzen versteht er die Beziehung zwischen einem Einzelbestandteil zum Ganzen und bezeichnet sie als „Glied-Ganzes-Beziehung“ (ebd.: 257) und unter den Fiktionsgesetzen versteht er rational-ökonomische Schemata, die er als „Zweck-Mittelbeziehung“ (ebd.: 259) bezeichnet, beispielsweise Preisgesetze wie Angebot und Nachfrage (vgl. ebd.: 261). Er merkt kritisch an, dass rationale Schemata mit Hilfe isolierender Verfahren wie die der „empirische[n] Tatsachenermittlung“ der Grenznutzenschule hergeleitet werden und einer „Hypothese“ entsprechen, aber die Methodik nicht den logischen Sinn erfasst wie die verstehende Methode (vgl. ebd.: 259).

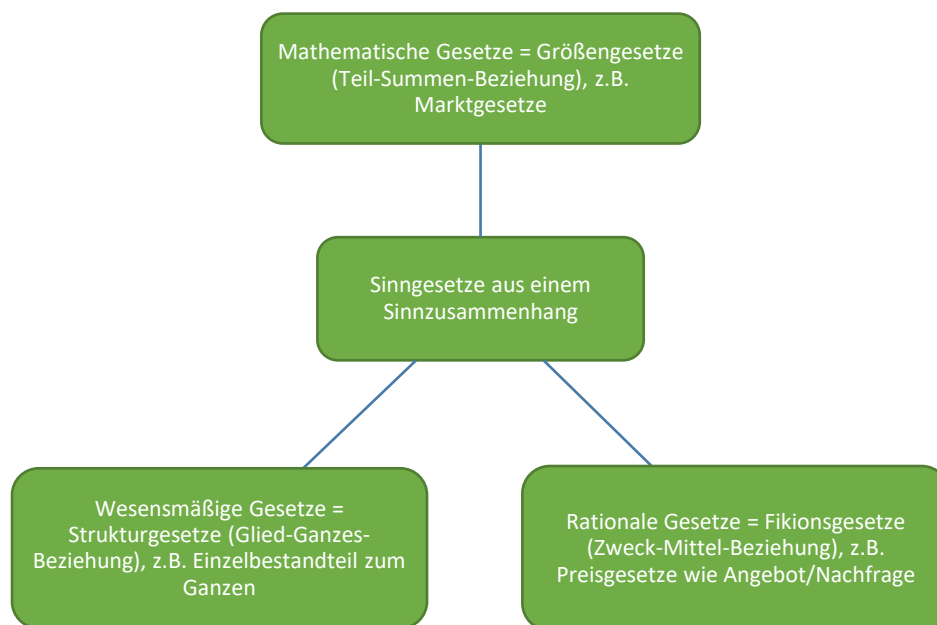


Abbildung 3-4: Analyse der SinnGesetze

Um es zusammenzufassen: Die Aktualität der Sombart'schen Verstehens-Theorie zeigt sich nun darin, dass Konzepte des Verstehens immer dann populär zu werden scheinen (vgl. Drechsler 2000: 94), wenn eine Gesellschaft mit den bisherigen formaltheoretischen Ansätzen die realweltlich ökonomischen Phänomene oder Zusammenhänge nicht ausreichend versteht. Sombarts verstehend-hermeneutischer Ansatz verfolgte diese Perspektive, um die Strukturen, Beziehungen, Motive und damit den Gesamtzusammenhang, sinnhaft zu ergründen. Sombarts verstehende Nationalökonomie soll in der Arbeit eine Anwendung in der ökonomischen Bildung finden, mit dem Ziel, ökonomische Phänomene sozialwissenschaftlich und verstehend zu analysieren. Ferner war es für Sombart bedeutsam, dass die Ökonomik mehr Pluralität

erfährt, um den übergeordneten Sinn ökonomischer Erscheinungen und Handlungen umfassender zu ergründen. Vor diesem Hintergrund hat er ein Ideengerüst entwickelt, nach dem sich das Verstehen (Sinn-, Sach- und Seelverstehen) sowie Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen analysieren lässt, d.h. Strukturen werden erfasst, zerlegt, hinterfragt, modifiziert und ggf. transformiert, um daraus Implikationen für andere denkbare Wirtschafts- und Gesellschaftssystemformen abzuleiten (vgl. Peukert 2000: 67).

3.1.4. Bedeutung der verstehenden Nationalökonomie für eine reflexive Wirtschaftsdidaktik

Die verstehende Nationalökonomie von Sombart beruht auf der Verzahnung von Ökonomik und Hermeneutik und die Methode dieser Verzahnung ist das Verstehen. Die Hermeneutik als integratives Element der Ökonomik kann damit zum Merkmal einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik werden, insbesondere weil das Verstehen zum Komplement des Erklärens wird. Die Bedeutung der Hermeneutik als integrativer Bestandteil der Ökonomik lässt sich einmal mehr dadurch begründen, dass nur dem Menschen das sinnhafte Verstehen ökonomischer Handlungen möglich ist, indem Handlungsmotive sinnhaft und logisch nachvollzogen werden. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Reckling das Sinn-Verstehen als Verzahnung aus kausalem Erklären und interpretativen Verstehen, bei dem subjektive Sinnzusammenhänge, Deutungsmuster und Handlungsorientierungen konstruiert und handlungsleitend für soziale Akteure werden (vgl. Reckling 2002: 244 f.). Handlungsabsichten gehen dabei auf intersubjektive Bedeutungen zurück und werden zu Verstehensleistungen, indem eine Handlungsintention verstanden wird (hermeneutisch) und der Handlungsvollzug rückbindend an die Intention erklärt wird (ökonomisch) (vgl. ebd.: 259).²⁸ Das heißt, das Verstehen bestimmt den Sinn- und Bedeutungsgehalt einer Handlung und das Erklären bedeutet das Einbeziehen von Kausalgesetzen (vgl. ebd.: 223). Dabei sieht die Hermeneutik ihre Aufgabe u.a. darin, nach den grundlegenden Bedeutungen, Praktiken und Regeln zu fragen, die bestimmte Wahrnehmungen und Handlungen konstituieren (vgl. ebd.: 245).²⁹ Ökonomische Handlungen oder Vorstellungen darüber beruhen zwar auf der Trias Kognition, Präferenzen

²⁸ Intersubjektive Bedeutungen werden deshalb zu Verstehensleistungen, weil Akteure die Bedeutung einer Handlung, abhängig von Zeit und Ort, in einem bestimmten Kontext Sinn-verstehend einordnen müssen. Beispielsweise hat das Heben der Hand im Parlament eine andere Bedeutung als das Heben der Hand beim Fußball (vgl. Reckling 2002: 253).

²⁹ Dieser Unterschied lässt sich am Beispiel sozialer Institutionen wie Verträge und Versprechen verdeutlichen. Die Ökonomik geht davon aus, dass Akteure einen Vertrag oder ein Versprechen nur einhalten, wenn sie sich einen Vorteil davon versprechen, die Hermeneutik hinterfragt zunächst, was ein Vertrag ist.

und Handlungen, jedoch lässt sich ihre Bedeutung erst durch Kontext, Praktiken und Regelsysteme bestimmen (vgl. ebd.: 230).³⁰

Die Verknüpfung aus Hermeneutik und Ökonomik kann zum entscheidenden Charakteristikum einer modernen Wirtschaftsdidaktik werden. Ähnlich wie die Kontroverse um die methodische Ausrichtung der Nationalökonomie zwischen Historischer Schule und der Neoklassik gibt es auch in der Wirtschaftsdidaktik eine Auseinandersetzung zwischen der ökonomischen und sozioökonomischen Bildung, wie sie in der Einleitung beschrieben wurde. Vergleichbar mit Sombarts verstehender Nationalökonomie hat auch die reflexive Wirtschaftsdidaktik eine sozioökonomische Bildung zum Ziel, ohne auf die grundlegenden ökonomischen Denkweisen zu verzichten. Vielmehr wird diese zur unverzichtbaren Grundlage, um ökonomische Inhalte und Fragestellungen plural und reflexiv, d.h. verstehensorientiert, für den Unterricht aufzubereiten. Die Bezugsdisziplinen für eine reflexive Wirtschaftsdidaktik sind daher sowohl ökonomische als auch sozialwissenschaftliche Disziplinen. Auch Sombart hat in seiner verstehenden Nationalökonomie nicht auf die rationale Theorie verzichtet, sondern ökonomische Kategorien herangezogen, um ein ökonomisches Phänomen zunächst in seinem Bezugssystem der Wirtschaftswissenschaft zu erfassen und um die verstehende Theorie ergänzt, um nicht nur Teilerkenntnis zu erreichen, sondern eine Gesamterkenntnis. Vor allem braucht es verschiedene Zugänge, Sombart nennt sie auch „Abwege“ (Sombart 1967 [1930]: 161), wie sie heute beispielsweise in der Psychologie oder Ethnologie zu finden sind. Nach Sombart würden sich dadurch z.B. unterschiedliche Struktur- und Beziehungszusammenhänge eines motivgeleiteten Handelns erfassen lassen. Angelehnt an seine Unterteilung des Sinn-, Sach- und Seelverstehens würde beispielsweise das Seelverstehen heute möglicherweise in der Verhaltensökonomik anzusiedeln sein, das Sachverstehen in der traditionellen Ökonomik im Sinne der neoklassischen Synthese und quantitativer Methoden und das Sinnverstehen in der Hermeneutik, kontextualen Ökonomik, Wirtschaftssoziologie oder ökonomischen Methodologie. Das Hauptanliegen einer verstehenden Nationalökonomie war es, eine verstehende Erkenntnis zu erreichen. Dieses Ziel hat auch eine reflexive Wirtschaftsdidaktik, indem sie ökonomische Phänomene erklärend erfasst, Sinn-verstehend durchdringt und reflexiv beurteilt.

Des Weiteren eröffnet der Sombart'sche Ansatz Impulse für ein lernpsychologisches Sinn-Verstehen sowie eine Diskussion darüber, wie plural ein ökonomisches Phänomen inhaltlich

³⁰ Darüber hinaus können sozialwissenschaftliche Einflussfaktoren wie Einstellungen, Moral oder Ideen sich auf das Handeln der Individuen auswirken (vgl. Reckling 2002: 229).

und didaktisch aufbereitet werden muss, um in seiner Ganzheit verstanden zu werden. Der Verstehensmoment wird von Sombart als Verstandeserkenntnis bezeichnet, aus der sich eine Idee in Form eines Gedankenbildes oder -rahmens herausbildet und das mit Hilfe von Narrativen oder Metaphern unterstützend begleitet werden kann. Zudem stellen seine verwendeten Begriffe wie Erkennen, Erfassen, Einordnen oder Verstehen kognitionspsychologische und lerntheoretische Bezüge her. Beispielsweise spricht er beim Sachverstehen davon, dass „nur Gleiches durch Gleiches in seinem Wesen erkannt werden kann“ (Sombart 1967 [1930]: 199), was auf ein strukturelles oder funktionales (Wieder-)Erkennen hinweist. Dieser „Aha-Moment“ wird von Sombart als Sinnerfassung, Wesenserkenntnis oder Verstehensmoment bezeichnet, indem objektive Konzepte, vor dem Hintergrund des eigenen Wissens, wahrgenommen werden. Ferner weist der Verstehensmoment auf eine Perspektivenerweiterung hin und damit auf einen Schwellenkonzeptwechsel zwischen Präkonzept und Fachkonzept, der in Kapitel 4 ausführlich thematisiert wird. Vor dem Hintergrund des Sombart'schen Analyseinstruments sollten ökonomische Inhalte verstehensorientiert für den Wirtschaftsunterricht aufbereitet werden, indem ein ökonomisches Phänomen mit Hilfe von Kategorien, Sinnzusammenhängen und Handlungsmotiven kontextualisiert wird.

3.2. Prinzipien ökonomischen Verstehens*

3.2.1. Hinführung

Im ersten Teil des Kapitels (3.1.) wurde herausgearbeitet, dass Werner Sombart einen Richtungswechsel zu einer hermeneutisch-arbeitenden Ökonomik gefordert hat und damit die Verzahnung aus traditioneller und hermeneutisch-verstehender Ökonomik sowie weiterer Zugänge, um ein ökonomisches Phänomen umfassend zu verstehen. Im zweiten Teil des Kapitels (3.2.) geht es nun um die Frage, welche ökonomischen Denkkategorien im Lehramtsstudium an Universitäten aktuell vermittelt werden und damit das ökonomische Mindset von angehenden Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlern prägen. Es werden zentrale Befunde aus einer Befragung von Ökonomen*innen aus dem Jahr 2016 vorgestellt, in der es um die Frage geht, welche ökonomischen Prinzipien aus Sicht von Fachwissenschaft grundlegend sind, um ökonomische Zusammenhänge sinnhaft zu verstehen. Der erste Abschnitt behandelt die Bestimmung und Einordnung ökonomischer Prinzipien bzw. was diese sind (3.2.1.). Im zweiten Abschnitt (3.2.2.) wird der Forschungsstand über die Messung ökonomischen Verstehens vorgestellt und im dritten Abschnitt werden die kognitionspsychologischen Verstehensprozesse erläutert (3.2.3.). Im vierten Abschnitt wird dann das methodische Vorgehen der empirischen Erhebung beschrieben (3.2.4.), im fünften Abschnitt die Vorstellung der Ergebnisse (3.2.5.) und im sechsten Abschnitt die Diskussion (3.2.6.). Dieser thematisiert insbesondere, dass es eines ganzheitlichen Handlungsmodells bedarf und damit eines Gerüsts aus ökonomischen Denkweisen, um Schüler*innen nicht nur zu agierenden Akteuren, im Sinne der rationalen Ökonomik auszubilden, sondern zu plural und reflexiv handelnden Individuen, im Sinne der reflexiven Wirtschaftsdidaktik. Das Kapitel schließt mit einem Fazit ab (3.2.7.).

Um wirtschaftliche Prozesse in ihren Gesamtzusammenhängen, also in ihren politischen, historischen und ökonomischen Kontexten zu erfassen, bedarf es – wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben – einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik. Diese sollte Schüler*innen dazu befähigen, „[...] moderne wirtschaftliche Abläufe als Abläufe innerhalb von unterschiedlichen Wirtschaftsordnungen zu verstehen“ (Goldschmidt 2012). Denn nur

* Dieses Teilkapitel basiert in weiten Teilen auf dem bereits publizierten Beitrag: Keipke, Yvette; Lenger, Alexander (2018): Prinzipien ökonomischen Verstehens, in: Holger Arndt (Hg.): Intentionen und Kontexte ökonomischer Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, 25–40. Einleitung, Forschungsstand, empirische Erhebung und einen Teil der Auswertung der Ergebnisse wurden von mir verantwortet. Alexander Lenger hat im Wesentlichen einen weiteren Teil der Ergebnisauswertung und eine erste Diskussion der Ergebnisse übernommen. Der Text wurde für die Dissertation in Teilen geändert.

aufgeklärte urteilsfähige Wirtschaftsbürger können in interdependenten und gestaltbaren Ordnungen sowie Kreisläufen denken (vgl. Schlösser 2008b: 347). Demnach grenzt sich eine reflexive Wirtschaftsdidaktik von der gegenwärtigen Wirtschaftsdidaktik dadurch ab, dass sie ökonomische Prozesse nicht auf Stoffkategorien reduziert – wie es die kategoriale Wirtschaftsdidaktik tut – sondern an grundlegende Prinzipien oder Ideen ökonomischen Denkens anknüpfen. Denn um Schüler*innen zu reflexiven Individuen auszubilden, braucht es ein Sinn-Verstehen ökonomischer Prozesse durch die intellektuelle Erfassung moderner Marktgesellschaften und deren kritisch-reflexive Bewertung. Eine solche reflexive Wirtschaftsdidaktik setzt aber voraus, dass sich zuvor auf bestimmte Standards und Verstehenskonzepte geeinigt wurde, die im Unterricht vermittelt werden sollen. Denn Bildung ist nicht durch ausgewählte Sachverhalte erfahrbar, sondern anhand gewonnener „Struktureinsichten oder Gesetzeskenntnisse, die erfassten Prinzipien oder Motive, die beherrschten Methoden oder die verstandenen Fragerichtungen, die geeigneten Grundformen oder Kategorien“ (Klafki 1963: 58). Die Auswahl und Definition dieser Prinzipien stellen eine zentrale Anforderung an die ökonomische Bildung dar.

Um sich der Frage nach den grundlegenden Prinzipien zu nähern, erscheint der Rückgriff auf die wissenschaftstheoretische Kategorienlehre von Wilhelm Dilthey sinnvoll. Dilthey unterscheidet reale von formalen Kategorien. Die formalen Kategorien sind solche, die sich durch Vernunft mittels logischer Schlussfolgerungen erkennen lassen. Unter diesen Kategorien werden Begriffe wie Ordnung, Beziehung, Identität, Gleichheit oder Unterschied verstanden (vgl. Dilthey 1892/93). Die in der Wirtschaftsdidaktik verwendeten Stoffkategorien stellen solche formalen Kategorien dar, die den Lernenden helfen, den Lerngegenstand systematisch zu erfassen. Ein Prinzip hingegen ist etwas Grundsätzliches bzw. Ursprüngliches, auf das alles Denken, Begründen und Argumentieren beruht. Aus einer solchen Perspektive stellt ein ökonomisches Prinzip eine basale Kategorie dar, die es den Lernenden ermöglicht, ökonomische Zusammenhänge in ihrer gesellschaftlichen Einbettung zu verstehen. Ökonomische Prinzipien grenzen sich von Stoffkategorien insofern ab, dass sie kein Inhaltsgerüst oder ein Denken in bestimmten Ordnungen vorgeben. Vielmehr müssen ökonomische Prinzipien von Schüler*innen erlernt werden, um in die Lage versetzt zu werden, wie Ökonomen*innen zu denken. Mit anderen Worten: Ein grundlegendes ökonomisches Prinzip meint eine spezifisch ökonomische Denkweise.

In der Literatur werden ökonomische Prinzipien in der Regel mit fachwissenschaftlichen Stoffkategorien gleichgesetzt und ökonomischen Kernkonzepten zugeordnet. Ökonomische

Kernkonzepte sind elementare Konzepte wirtschaftsbezogenen Denkens und dienen zur Vermittlung von Kernbegriffen. Diese sollen die wesentlichen Prinzipien der Ökonomik abbilden und die Wechselwirkungen zu anderen Disziplinen herstellen. Kognitionspsychologisch soll durch die Vermittlung von ökonomischen Kernkonzepten ein Abgleich zwischen dem subjektiven Wissen, den mentalen Modellen und der Empirie herbeigeführt werden (vgl. Weißeno 2006).

Auf den ersten Blick scheint es unter Wirtschaftsdidaktiker*innen und Ökonom*innen eine ziemlich genaue Vorstellung darüber zu geben, welche ökonomischen Kernkonzepte grundlegend für ökonomische Vermittlungsprozesse sind. In der Fachwissenschaft werden solche ökonomischen Kernkonzepte als „volkswirtschaftliche Regeln“ (Mankiw/Taylor 2016) oder „grundlegende Prinzipien der Volkswirtschaftslehre“ (Krugman/Wells 2010) bezeichnet. In der Wirtschaftsdidaktik werden die Kernkonzepte unter den Begriffen „Stoffkategorien ökonomischer Bildung“ (Kruber 2005b) oder „Basiskonzepte ökonomischer Bildung“ (Beck 2000) subsumiert. Jedoch besteht in der Literatur keineswegs Einigkeit darüber, welche Prinzipien bzw. Denkweisen zum Kern eines ökonomischen Verständnisses zu zählen sind. Die Wirtschaftspädagogik beispielsweise hat sich auf folgende ökonomische Kernkonzepte geeinigt: Knappheit; Opportunitätskosten; Produktivität; Marktwirtschaft; Institutionen und Leistungsanreize; Tausch; Geld und wechselseitige Abhängigkeiten (Beck 2000). Um zu erheben, welche Prinzipien zentrale Wirkung auf ökonomische Denkweisen entfalten, wurden Expert*innen befragt, welche ökonomischen Prinzipien ihrer Meinung nach zentral für ökonomisches Verstehen sind. Hierzu wurde eine Online-Befragung unter deutschsprachigen VWL-Professor*innen und Postdocs durchgeführt. Ziel des explorativen Vorgehens war es, sich dem Verstehenskonzept konkret empirisch zu nähern, indem ökonomische Expert*innen nach grundlegenden ökonomischen Prinzipien gefragt wurden.

3.2.2. Messung ökonomischen Verstehens

Um das ökonomische Verstehen von Schüler*innen zu erfassen, wird in der ökonomischen Bildung häufig auf das Konzept der Stoffkategorien und das Schwellenkonzept zurückgegriffen, welche in der Regel mittels qualitativer Methoden, wie dem Concept-Mapping oder der Phänomenographie, erhoben werden (Birke/Seeber 2011; Kricks et al. 2013).

Das Ziel der Stoffkategorien ist es, den Gegenstandsbereich der Fachwissenschaft abzubilden und zu erfassen, ob Lernende durch die richtige Verwendung der Begriffe über ein Verstehen von ökonomischen Zusammenhängen verfügen. Die Schwierigkeit, die sich durch die

Vermittlung ökonomischer Inhalte entlang der Stoffkategorien zeigt, ist, dass Schüler*innen einen reduzierten Ausschnitt aus der Fachwissenschaft kennenlernen und an diesen häufig nicht anknüpfen können, weil ein ökonomisches Vor- und Erfahrungswissen fehlt. Ein ökonomisches Verstehenskonstrukt, wie es hier vorgestellt wird, geht über das Denken in Stoffkategorien hinaus. Mit dem Verstehenskonstrukt ist die Idee verbunden, dass es grundlegende Prinzipien gibt, die spezifisch für ein ökonomisches Denken sind. In Abgrenzung zu den Stoffkategorien vermitteln sie keine unmittelbaren Inhalte, sondern helfen ein spezifisches ökonomisches Denken auszubilden, das über ein Denken in rationalen Verhaltensannahmen hinausgehen soll, z.B. das Prinzip der komparativen Kostenvorteile auf verschiedene Themen anzuwenden und die wirtschaftlichen aber auch ethischen Konsequenzen entsprechend zu reflektieren. Dabei sollen die Prinzipien ökonomischen Verstehens einer Rekonstruktion ökonomischer Zusammenhänge dienen, damit Lernende gesellschaftliche Prozesse aus einer ökonomischen Perspektive heraus verstehen und beurteilen können.

Um das fachliche Verständnis zu erfassen wird das Schwellenkonzept bzw. Threshold Concept herangezogen, das in diesem Kapitel verkürzt dargestellt wird und ausführlich im Kapitel 4.1. Das Threshold Concept unterscheidet das Laienverstehen vom Expertenverstehen auf drei Ebenen (*basic concepts, discipline threshold concepts, modelling concepts*), dabei gibt es auf jeder Ebene unterschiedliche Konzeptvorstellungen, die abhängig sind von der Art der Transformation und Integration neuer Informationen in kognitive Schemata (vgl. Davies/Mangan 2007). Auf der Basisebene (*basic concepts*) zeigt sich ein Basisverstehen, indem Alltagserfahrungen mit dem Basiskonzept einer Fachwissenschaft begründet werden, beispielsweise können Investitionen von Ersparnissen unterschieden werden. Die Lernenden haben ein notwendiges Laienverständnis im Lernprozess erworben und können das Fachvokabular verwenden, aber der Inhalt wird in keinem übergeordneten Zusammenhang erkannt. Auf der Disziplinebene (*discipline threshold concepts*) kann aus einer theoretischen Perspektive ein Fachkonzept verstanden werden, beispielsweise wird die Interaktion auf Märkten als ein marktwirtschaftliches Ordnungsprinzip verstanden. Typisch für diese Ebene ist, dass Lernende einen Zugang zu fachtypischen Ideen, Gedankengängen und Interpretationsweisen haben. Auf der Prozessebene (*modelling concepts*) werden schließlich spezifisch ökonomische Denkweisen und Modelle aus der Fachwissenschaft entwickelt. Beispielsweise kann die Preiselastizität als ökonomisches Konzept, insbesondere von Gütern des täglichen Gebrauchs, verstanden werden. So weisen bekanntlich Luxusgüter wie Nordseekrabben und Champagner eine starke Preiselastizität der Nachfrage auf, wohingegen

elementare Konsumgüter wie Brot, Wasser und Benzin eine geringe Preiselastizität zeigen (vgl. Kricks et al. 2013). Auf dieser Ebene werden Methoden und Modelle genutzt, um ökonomische Zusammenhänge theoretisch zu erklären und mittels Abstraktion erfassen zu können.

Aus didaktischer Perspektive ist der zentrale Punkt, dass Verstehensprozesse als stufenförmige Erkenntnisprozesse ablaufen und entsprechend auch ökonomisches Wissen und ökonomische Kompetenz in Lernschwellen erworben wird (Land et al. 2005; Davies/Mangan 2007). Indem die Basiskonzepte integrativ und transformativ verarbeitet werden, erleben die Lernenden einen Konzeptwechsel (*conceptual change*) hin zu Expert*innen. Das Ziel ökonomischer Bildung wird erreicht, indem die Disziplinebene Lernende befähigt, ökonomische Sachverhalte zu analysieren und in der Gesellschaft angemessen handeln und entscheiden zu können (vgl. Sender 2017). Das Ziel des reflexiven ökonomischen Verstehens sollte es daher sein, dass Schüler*innen die disziplinäre Ebene und angehende Lehrende sowie Fachwissenschaftler*innen die Prozessebene erreichen. Die Überschreitung verschiedener Schwellen zeigt sich dann darin, dass verschiedene Konzepte zur Problemlösung herangezogen werden. Der Ansatz sieht jedoch keine Systematisierung vor, anhand derer Verstehensebenen oder -weisen messbar wären, sondern arbeitet spezifisch ökonomische Ideen und Konzepte heraus, deren veränderte Denkweisen einen stufenförmigen Verstehensprozess vermuten lassen (vgl. Kricks et al. 2013).³¹ Das Schwellenkonzept geht über das Denken in Stoffkategorien hinaus und wird im Folgenden zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik erweitert, die ein ganzheitliches Verstehen umfasst. Mit anderen Worten: Auf der Basisebene verstehen Schüler*innen, dass sie Teil einer Marktgesellschaft sind und durch ihr Handeln gesellschaftliche Prozesse mitgestalten; auf der Disziplinebene erfahren sie, welchen Einfluss Institutionen auf die Gestaltung einer Marktgesellschaft nehmen (Ordnungsprinzip). Auf der Prozessebene schließlich wird ein Verstehen von gesellschaftlichen Zusammenhängen möglich, die sich aus ökonomischen, politischen und rechtlichen Konzepten zusammensetzen und zu einer kritischen Urteilsfähigkeit befähigen.

3.2.3. Kognitionspsychologische Verstehensprozesse

Jedes Subjekt bringt Vorwissen und Werthaltungen in eine Verstehenssituation mit ein, gleichzeitig verfügt jedes Objekt über eine immanente Struktur, die in einem spezifischen

³¹ Empirisch lässt sich das Überschreiten von Lernschwellen nur schwierig nachweisen. Zwar können Lernergebnisse mit dem Instrument der SOLO-Taxonomie (*Structure of Observed Learning Outcome*) verschiedenen Stufen zugeordnet werden (Biggs 1995: 7), jedoch kann das Instrument keinen direkten Rückschluss darüber geben, wann eine Lernschwelle überschritten wird (vgl. Kricks et al. 2013).

Kontext zur Umwelt steht und nur in diesem spezifischen Kontext adäquat erkannt werden kann (Reusser/Reusser-Weyeneth 1994: 9–15). In Anlehnung an die zentralen Strukturmerkmale, nach denen das Verstehen begrifflich operationalisiert werden kann, vollzieht sich ein Sinn-Verstehen möglicherweise dadurch, dass wirtschaftliche Zusammenhänge durchdrungen werden, wenn sie durch bekannte Sinnstrukturen wie die Kernkonzepte entschlüsselt werden (Top-Down-Analyseprozess) und durch die Synthese alter und neuer Sinnstrukturen (Bottom-Up-Syntheseprozess) reflexiv beurteilt werden (siehe auch Abb. 2-1). Ein wesentliches Merkmal von Verstehensprozessen ist das Erkennen von Zusammenhängen und Beziehungen und deren semantische Ordnung zueinander. Entsprechend gilt es die Vermittlung ökonomischer Prozesse an das Vorwissen und die Relevanz für Schüler*innen anzuknüpfen, ohne dabei den Gesamtzusammenhang gesellschaftlicher Einbettung aus dem Blick zu verlieren. Daher ist das Verstehen immer ein mehrperspektivischer, interpretativer und un abgeschlossener Prozess (vgl. Reusser/Reusser-Weyeneth 1994).

Im kontinuierlichen Wissenserwerb verbinden sich Wissens Elemente entsprechend der Erfahrungssituation sowie der kontextualen Situation mit bereits vorhandenen Repräsentationen³², d.h. bisherige Wissensstrukturen werden erweitert (Assimilation) und umstrukturiert (Akkomodation). Durch die Restrukturierung werden mentale Modelle konstruiert, die den Lernenden dabei unterstützen, sein konzeptuelles Wissen (domänenspezifisches Wissen) weiterzuentwickeln. Dies wird immer dann benötigt, wenn routinierte Schemata nicht mehr ausreichen. Dabei unterscheiden sich mentale Modelle in Präkonzepte³³ (*prior conception*), die ein Vorwissen zu einem domänenspezifischen Thema abbilden, in Kern- oder Fachkonzepte (*scientific conception*), die das Fachwissen einer Wissenschaft abbilden und in Schwellenkonzepte (*threshold concepts*), die ein Transferkonzept vom Prä- zum Fachkonzept darstellen. Eine Restrukturierung (*conceptual change*) ist dann erfolgreich, wenn die ökonomischen Kernkonzepte an die mentalen Modelle (subjektives Vorwissen) anknüpfen (vgl. Weißeno 2006: 129). Dabei unterscheiden sich die Wissensrepräsentationen von Anfänger*innen und Expert*innen darin, dass Expert*innen stärkere domänenspezifische Restrukturierungen (*strong restructuring*) als Anfänger*innen vornehmen. Eine Ursache hierfür ist, dass Expert*innen aufgrund abstrakter und relationaler

³² Repräsentationen sind kognitive Strukturen, die sich in Verarbeitungsstrukturen und Schemata ausdrücken, auf Basis des Erfahrungs- und Entwicklungsstandes.

³³ Dabei kann es passieren, dass es aufgrund der Präkonzepte, die auf einer subjektiven Plausibilität beruhen, zu Fehlkonzepten bzw. Missverständnissen bei Lernenden kommt.

Schemata andere Beziehungen zwischen den Konzepten herstellen können, während dieses tiefere Verständnis Anfänger*innen nicht zugänglich ist (Carey 1986; Böhm 2011).

Es kann somit davon ausgegangen werden, dass es ökonomische Kernkonzepte gibt, die auf der Kognitionsebene als mentale Modelle bzw. als *scientific conception* vorliegen und in der Literatur als fachwissenschaftliche Prinzipien, Stoffkategorien ökonomischer Bildung etc. bezeichnet werden. Es gilt darauf hinzuweisen, dass solche Kernkonzepte zwar eine Restrukturierung vom Vor- zum Fachwissen unterstützen, jedoch solche Stoffkategorien nicht per se ein umfassendes Verstehen von wirtschaftlichen Prozessen garantieren.

3.2.4. Methode

Um Zugriff auf die Meinung von Expert*innen bezüglich der Forschungsfrage „Was macht für Ökonomen ökonomisches Verstehen aus?“ zu bekommen, wurde in der durchgeführten Befragung jeweils eine offene Frage („Welche fünf Ideen und Prinzipien ökonomischen Denkens sind Ihrer Meinung nach grundlegend, um wirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen?“) und eine geschlossene Frage („Welche dieser 30 Ideen und Prinzipien ökonomischen Denkens sind Ihrer Meinung nach grundlegend, um wirtschaftliche Zusammenhänge zu verstehen?“) formuliert. Um ein Framing der Befragten zu vermeiden und einen explorativen Aufschluss darüber zu erhalten, was die grundlegenden Prinzipien ökonomischen Denkens aus Expert*innensicht sind, wurde die offene Frage der geschlossenen Frage vorangestellt.

Für die Konstruktion der geschlossenen Frageitems wurden mit Rückgriff auf jeweils drei fachdidaktische und fachwissenschaftliche Lehrbücher 30 fachwissenschaftliche Prinzipien identifiziert, verdichtet und entsprechend der Fragestellung re-formuliert. Zu den fachdidaktischen Prinzipien zählen die „wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien“ (May 2009), die „Stoffkategorien ökonomischer Bildung“ (Kruber 2005b) und die „Wirtschaftskategorien“ (Dauenhauer 2001). Zu den fachwissenschaftlichen Kategorien gehören die „Grundtatbestände der Ökonomie“ (Siebert/Lorz 2007), die „volkswirtschaftlichen Regeln“ (Mankiw/Taylor 2016) und die „grundlegenden Prinzipien der Volkswirtschaftslehre“ (Krugman/Wells 2010). Vor Beginn der Online-Erhebung wurde ein Pre-Test mit 30 Teilnehmer*innen durchgeführt. Nach kleineren formalen Änderungen wurde im September 2016 eine bundesweite Erhebung unter den 2.300 VWL-Professor*innen sowie Postdocs im Bereich der Volkswirtschaftslehre durchgeführt. Insgesamt haben 207 Personen die Befragung vollständig beendet. Die Rücklaufquote liegt bei 9% und entspricht somit in etwa anderen

Elitenbefragungen (Hartmann 2013: 30 f.). Die Auswertung der offenen Frage erfolgte mit Rückgriff auf die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Die Auswertung der geschlossenen Frage fand mittels der 5-Punkt-Likert-Skala statt.

3.2.5. Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Antworten der geschlossenen Frage vorgestellt und im Anschluss die Antworten der offenen Frage. Aus Darstellungszwecken wurden die beiden Antwort Items „Stimme voll und ganz zu“ sowie „Stimme eher zu“ addiert und prozentual miteinander verglichen (Tabelle 3-1). Nahezu Einigkeit besteht bezüglich des Prinzips: Menschen reagieren auf Anreize (97,7%), gefolgt von externen Effekten (92,5%), Wirtschaften erfolgt in Rahmenordnungen (91,9%), staatliche Eingriffe können die Wohlfahrt verbessern (90,7%), wirtschaftliche Interaktionen erzeugen Abhängigkeiten (89,1%) und Knappheit zwingt zu wirtschaftlichem Handeln (88,2%). Zustimmung im oberen Bereich fanden die Prinzipien Marktsteuerung durch Angebot und Nachfrage (85,9%), Komparativer Kostenvorteil (82,7%) oder Wirtschaftliche Entwicklung vollzieht sich in konjunkturellen Bewegungen (81,9%). Zustimmung im unteren Bereich erhielten eher Prinzipien, die eine Gerechtigkeitsdimension beinhalten, wertend oder normativ sind. Zu diesen Prinzipien gehören beispielsweise „Handel verbessert die Position aller Mitglieder einer Gesellschaft“ (68,8%), „Wirtschaftliches Handeln führt zu Ungleichheit“ (60,7%), „Effizienz und Gerechtigkeit stehen im Widerspruch“ (53,5%) und „ein freiwilliges Tauschgeschäft ist dann gerecht, wenn Leistung und Gegenleistung gleichwertig sind“ (42,6%). Insgesamt zeigt die Auswertung, dass die befragten VWL-Professor*innen und Postdocs vor allem positivistischen Aussagen zustimmen. Im Vergleich zeigt die Auswertung, dass Ökonom*innen formalistischen Prinzipien stärker zustimmen und normative Prinzipien eher ambivalent bewerten. Überraschend war darüber hinaus, dass einige basale Prinzipien wie beispielsweise das der Opportunitätskosten (71,7%) keine vollkommene Zustimmung erfahren haben.

Tabelle 3-1: Ökonomische Prinzipien und ihre prozentuale Zustimmungsrate (geschlossene Frage)

Ökonomisches Prinzip	Zustimmungsrate
Menschen reagieren auf Anreize	97,7 %
Externe Effekte	92,5 %
Wirtschaften erfolgt in Rahmenordnungen	91,9 %
Staatliche Eingriffe können die Wohlfahrt verbessern	90,7 %
Skaleneffekte	90,4 %
Wirtschaftliche Interaktionen erzeugen Abhängigkeiten	89,1 %
Knappheit zwingt zu wirtschaftlichem Handeln	88,2 %

Marktsteuerung erfolgt über Angebot und Nachfrage	85,9 %
Kosten-Nutzen-Überlegungen	83,3 %
Menschliches Handeln ist bedürfnisgetrieben	83,2%
Komparativer Kostenvorteil	82,7 %
Preise stellen die effizienteste Form der Koordination dar	82,5 %
Wirtschaftliche Entwicklung vollzieht sich in konjunkturellen Bewegungen	81,9 %
Wirtschaftliche Prozesse sind bedingt planbar – Wettbewerb ist ein Entdeckungsverfahren	81,3%
Individuelle Entscheidungen	80,1 %
Wirtschaft ist dann effizient, wenn jemand besser gestellt wird, ohne andere schlechter zu stellen	76,9 %
Wirtschaften vollzieht sich in Wirtschaftskreisläufen	74,1 %
Opportunitätskosten	71,7 %
Wenn sich ein Käufer und ein Verkäufer auf einen Handel einigen, entsteht für beide Seiten ein Gewinn.	71,4 %
Wenn vorhandene Möglichkeiten zur Nutzung von Ressourcen nicht wahrgenommen werden, entstehen Kosten entgangener Gewinne.	71,4 %
Wettbewerb wird durch ständiges Machtstreben bedroht	68,8 %
Handel verbessert die Position aller Mitglieder einer Gesellschaft	68,7 %
Wirtschaftliches Handeln ist nutzenorientiert	60,9 %
Kosten die bereits entstanden sind, spielen für die Wahl ökonomischer Handlungsalternativen keine Rolle	60,8 %
Wirtschaftliches Handeln führt zu Ungleichheit	60,7 %
Es treten so lange Unternehmen in einen Markt ein bis kein Gewinn mehr erzielt werden kann.	58,0 %
Effizienz und Gerechtigkeit stehen im Widerspruch	53,5 %
Gesellschaftliche Wertvorstellungen und reale Diskriminierungsmechanismen an Märkten sind miteinander verknüpft	48,2 %
Ein freiwilliges Tauschgeschäft ist gerecht, wenn Leistung und Gegenleistung gleichwertig sind.	42,6 %
Bei ökonomischen Prozessen stehen Leistungstransaktionen immer Finanztransaktionen gegenüber.	36,6 %

Diese Befunde werden durch die Auswertung der offenen Frage bestätigt (Tabelle 3-2). So konnten aus den frei formulierten Basisaussagen 14 von 30 unmittelbar fachwissenschaftlichen Prinzipien zugeordnet werden. Zu den am häufigsten genannten „Prinzipien“ gehören die (1) Kosten-Nutzen-Analyse, (2) Knappheit, (3) Individuelle Entscheidungen, (4) Angebot und Nachfrage und (5) Opportunitätskosten.³⁴ Diese „Prinzipien“ wurden auch so in den Lehrbüchern definiert, beispielsweise in den Fundamentalkonzepten nach Beck (2000). Diese „Prinzipien“ entsprechen nach unserer Prinzipiendefinition aber eher inhaltlichen Stoffkategorien als ökonomischen Denkweisen. Zu den neu genannten Prinzipien bzw. Kategorien gehören (siehe Tabelle 3-2 unter „Neue Kategorien“): (1) Entscheidungsfaktoren

³⁴ Weitere identifizierte Prinzipien sind „Anreize“, „Wettbewerb ist bedingt planbar, es gibt konjunkturelle Bewegungen“, „Prinzip ökonomischer Effizienz“, „externe Effekte“, „Wirtschaftskreislauf und der Preismechanismus“.

(Entscheidungen werden unter Unsicherheiten getroffen), (2) Schlussfolgerungen (Kausalität versus Korrelation), (3) Rationales Menschenbild (Homo Oeconomicus), (4) Modellkonstruktionen (mathematische Zusammenhänge durch Modellherleitung), (5) Interdependenzen erkennen (Einbettung wirtschaftlicher Prozesse in soziale und kulturelle Kontexte), (6) Empirie (Empirische Überprüfung, um modellhaft gewonnene ökonomische Einsichten zu überprüfen), (7) Geldschöpfung (Kreditgeldschöpfung) und (8) Verhaltensannahmen (Menschen sind vernünftig: Abwägen von Vor- und Nachteilen). Bezeichnenderweise zeigt auch die Auswertung der offenen Frage, dass die genannten Basisaussagen eine große Übereinstimmung mit den ökonomischen Rationalwahlmodell neoklassischer Prägung aufweisen, die Kritik am Homo Oeconomicus sowie das Heranziehen von alternativen verhaltensökonomischen Erklärungsansätzen jedoch eine vergleichsweise geringe Rolle spielen. Zudem gibt es eine weitere Interpretation der Ergebnisse dahingehend, dass den genannten oder bestätigten Prinzipien aus Frage I eher Kausalbeziehungen bzw. Heuristiken wie „externe Effekte“ oder „Marktsteuerung erfolgt über Angebot und Nachfrage“ zugrunde liegen und die neu genannten Prinzipien aus Frage II interessanterweise auf Komplexitätssteigerungen verweisen, beispielsweise Entscheidungsfaktoren, die von einer bedingten Rationalität ausgehen oder den Fokus auf die Art und Weise von Schlussfolgerungen oder Interdependenzen richten. Es lässt sich vermuten, dass die klassischen ökonomischen Kategorien in Bezug auf realweltliche ökonomische Phänomene nur bedingt greifen bzw. an ihre Grenzen gelangen, d.h. es muss verstehend hinterfragt werden, welche Erklärungen entlang ökonomischer Kategorien möglich sind und welche nicht mehr ausreichen und eine Reflexion der angewendeten Kategorien unumgänglich macht.

Tabelle 3-2: Zuordnung der Antworten zu den ökonomischen Prinzipien (offene Frage)

Ökonomische Prinzipien	Zuordnung der Antworten	Häufigkeit der genannten Antworten
Entscheidungen werden vor dem Hintergrund von <i>Kosten-Nutzen-Überlegungen</i> getroffen.	Nutzen (20); Optimierung unter Restriktionen (11); ökonomisches Rationalitätsprinzip (7); Kosten-Nutzen-Analyse (6); Nash-Gleichgewicht (6); Gefangenendilemma (4); Kostenminimierung (3); strategisches Handeln (2)	59
<i>Knappheit</i> der Güter zwingt den Menschen zu wirtschaftlichem Handeln.	Knappheit (36) und die daraus resultierende Bedeutung von Wahlentscheidungen (4); Budgetbeschränkungen (2)	42
Jede Form von ökonomischem Handeln impliziert <i>individuelle Entscheidungen</i> .	Subjektive Erwartungen, Individualität (31); Methodologischer Individualismus (7)	39

Anbieter und Nachfrager auf Märkten befinden sich im Wettbewerb. Dabei wird die Zuteilung von Ressourcen über die <i>Prozesse von Angebot und Nachfrage</i> gesteuert.	Gleichgewichtskonzept (7); Die unsichtbare Hand (6); Preisbildung durch den Mechanismus von Angebot und Nachfrage (5); Preise (4); Interaktionen auf Märkten (3); Marktform (3); Anpassungsdynamiken (3); Märkte sind in der Regel sehr gut geeignet, um Nachfrage und Angebot zu koordinieren (2); Slutsky-Zerlegung (2); Verstehen, wie Märkte funktionieren (2)	37
Durch die Nicht-Wahl von Alternativen entstehen <i>Kosten</i> .	Opportunitätskosten (8); Zielkonflikte (3); Marginalitätsprinzip (14); Grenznutzen (10)	35
Internationaler Handel kann auch dann Kostenvorteile für ein Land bringen, wenn das Land gegenüber einem anderen Land bei der Herstellung sämtlicher Produkte über <i>absolute Kostennachteile</i> verfügt.	Komparative Kostenvorteile (30); Kenntnis historischer Ursprünge: Tausch und dessen Vorteile (Binnenhandel Smith) (2); "Wirtschaftsgeschehen" - Austausch von Gütern zwischen unbekanntem Menschen, wohingegen der Güter- und Dienstleistungsaustausch zwischen sich bekannten Menschen stattfindet. "Wirtschaft" als notwendiger Teil einer Gesellschaft (1).	33
Menschen reagieren auf <i>Anreize</i> .	Anreize	31
Wenn Märkte versagen und keine effizienten Ergebnisse erzielt werden, dann kann das <i>Eingreifen des Staates</i> in den <i>Wirtschaftsablauf</i> (Wirtschafts-, Sozial-, Umweltpolitik) die Wohlfahrt der Gesellschaft verbessern.	Wohlfahrt (6); Regulierung: Die Rolle des Staates im Marktprozess und bei Marktversagen zu erklären (15); Vollkommene und unvollkommene Konkurrenz: Preissetzung durch Monopolisten im Vergleich zu vollkommener Konkurrenz (2); Deregulierung: Zusammenbruch des Marktmechanismus und Keynesianismus (2); keynesianisches Kreuz (5)	30
Wirtschaftliche Prozesse sind nur <i>bedingt planbar</i> , da die einzelnen Akteure nicht einem gemeinsamen Plan folgen. Daher ist Wettbewerb ein <i>Entdeckungsverfahren</i> .	Informationen (15); Marktmacht (4); Wettbewerb (8)	27
Die wirtschaftliche Entwicklung vollzieht sich in <i>konjunkturellen</i> Bewegungen.	Konjunktur (6); Alles Kapital, das wir haben, ist in einem sehr langen komplizierten evolutorischen Prozess entstanden (2); Bevölkerungsprinzip; Wachstum (4); Technologischer Fortschritt (3) und Faktorakkumulation als Wachstumsgrundlage	16
Eine Wirtschaft ist dann <i>effizient</i> , wenn alle Möglichkeiten genutzt wurden, jemanden besser zustellen, ohne andere schlechter zustellen.	Pareto-Kriterium (3); Produktionsmöglichkeiten (2); Prinzip ökonomischer Effizienz (11)	16
Wirtschaften ist mit <i>externen Effekten</i> verbunden.	Externe Effekte (11); Ausweicheffekte (1); Theorie des kollektiven Handelns (nicht-intentionale Effekte individuell rationalen Verhaltens) (2)	14

Wirtschaften vollzieht sich, vermittelt durch <i>Geld</i> , in Wirtschaftskreisläufen innerhalb und zwischen Haushalten, Unternehmen, Staat und Ausland.	Makroökonomisches Kreislaufdenken (9); Prinzip von Geldneutralität (2); Funktion des Geldes in einer Volkswirtschaft (3)	14
Preise stellen die effizienteste Form der <i>Koordination</i> von wirtschaftlichen Interaktionen dar.	Elastizitäten (3); Bedeutung von Relativpreisen (4); Wechselkurse (2) und Zinsen (2) für die gesamtwirtschaftliche Stabilität	11
Neue Kategorien		
Entscheidungsfaktoren	Bedingte Rationalität (20); Menschen versuchen, gute Entscheidungen zu treffen, wenn es sich subjektiv für sie lohnt. Das bedeutet aber nicht, dass sie immer auch objektiv gute Entscheidungen treffen. (3); Menschen sind nicht statische Entscheider, sondern reagieren auf/antizipieren das Verhalten anderer (2); Entscheidungen werden im Normalfall unter Unsicherheit getroffen (8).	33
Schlussfolgerungen	Unterscheidung zwischen normativer und positiver Analyse (1); Normative Schlussfolgerungen aus den gewonnenen und empirisch überprüften Daten, dabei sind die Schlussfolgerungen kontextabhängig, denn es gibt keine allgemeinen und unumstößlich immer gültigen ökonomischen Gesetze (3); Denken heißt Vergleichen (2); Kausalität versus Korrelation (6)	12
Rationales Menschenbild	Homo oeconomicus (7) und verhaltensökonomische Abweichungen; Kritik am Konzept des homo oeconomicus (2); Interaktion in Form strategischen Verhaltens (2), Logisches Denken, weil die Ökonomie sich aus der Moralphilosophie entwickelt hat (2)	12
Modellkonstruktionen	Gewinnung von ökonomischen Einsichten sind modellhafte Vereinfachung der Realität (4); mathematische Zusammenhänge durch Modellherleitung (4); Ökonomische Modelle sollen helfen, Entscheidungen zu fundieren (2)	11
Interdependenzen erkennen	Zusammenhänge müssen erkannt werden bzw. Interdependenzen erkennen (3); alle ökonomischen Zusammenhänge in mathematische Formeln zu packen erschwert die Erkenntnisse, Menschen - Wirtschaft - Gesellschaft sind keine Antagonismen, Einbettung wirtschaftlicher Prozesse in soziale und kulturelle Kontexte (2); Kulturelle Hintergründe und Ansichten, soziologische und psychologische Handlungsschemata, Konsistentes und realistisches Verständnis von Wohlstand (3)	8

Empirie	Empirische Überprüfung (zumeist mittels ökonomischer Methoden), um modellhaft gewonnene ökonomische Einsichten zu überprüfen (5) und die Abgrenzung von Fragen zum Verhalten von Individuen zu Fragen über Entwicklungen von aggregierten Größen wie dem Bruttoinlandsprodukt; Simulativ/Empirisch: Gesamtwirtschaftliche Gleichgewichtsmodelle (2)	7
Geldschöpfung	Börsen (2); Kreditgeldschöpfung (3); Saldenmechanik (1); Zeitinkonsistenz-Problem von Zentralbanken (1)	7
Verhaltensannahmen	Menschen sind vernünftig: Abwägen von Vor- und Nachteilen (2)	2

Tabelle 3-3: Vergleich der Zustimmungen zwischen geschlossener und offener Frage

Prinzip	Geschlossene Frage	Offene Frage
<i>Kosten-Nutzen-Analyse</i>	90,4%	1.
<i>Knappheit</i>	87,2%	2.
<i>Individuelle Entscheidungen</i>	80,1%	3.
<i>Opportunitätskosten</i>	71,7%	6.
<i>Komparativer Kostenvorteil</i>	82,7%	7.
<i>Menschen reagieren auf Anreize</i>	97,7%	8.
<i>Staatliche Eingriffe können die Wohlfahrt verbessern</i>	90,7%	9.
<i>Externe Effekte</i>	92,5%	12.
<i>Wirtschaften vollzieht sich in Wirtschaftskreisläufen</i>	74,1%	14.

Beide Befragungsdimensionen zeigen somit eine große Übereinstimmung zwischen den von VWL-Professor*innen und Postdocs genannten ökonomischen Prinzipien und den in Lehrbüchern aufgeführten fachwissenschaftlichen Kategorien. Im Kern zeigt das Ergebnis der Befragung, dass Ökonomen eine sehr enge Vorstellung darüber haben, was ein ökonomisches Verstehen bedeutet, denn sowohl das Ergebnis der geschlossenen als auch offenen Frage zeigt (siehe Tabelle 3-3), dass für Ökonomen die grundlegenden Prinzipien ökonomischen Denkens ökonomische Rationalitätsannahmen zu sein scheinen. Für die befragten Ökonomen – so lässt sich vermuten – scheint es somit keinen Unterschied zwischen Stoffkategorie und ökonomischem Prinzip zu geben. Demnach kann zwar durch die Befragung abgeleitet werden, was aus Expert*innensicht ein ökonomisches Verstehen ausmacht, Rückschlüsse für die Festsetzung von grundlegenden ökonomischen Prinzipien und Denkweisen können aber nicht getroffen werden. Denn trotz der expliziten Frage nach grundlegenden Prinzipien wurden keine umfassenden Prinzipien ökonomischen Denkens benannt, sondern es wurden vielmehr weitere

fachwissenschaftliche Kategorien wie beispielsweise „Makroökonomisches Kreislaufdenken“ oder „Gefangenendilemma“ ergänzt.

3.2.6. Diskussion der Ergebnisse

Ziel der hier vorgestellten explorativen Studie war es herauszufinden, ob es aus Sicht von VWL-Professor*innen und Postdocs innerhalb der ökonomischen Profession eine Einigkeit über bestimmte ökonomische Prinzipien gibt, die grundlegend für ein ökonomisches Verstehen sind und den Kern eines ökonomischen Fachverständnisses bilden. Das Befragungsergebnis zeigt, dass Ökonom*innen unter einem ökonomischen Prinzip zumeist eine fachwissenschaftliche Stoffkategorie verstehen. Insgesamt ist zu konstatieren, dass keine Benennung ökonomischer Prinzipien im Sinne ökonomischer Denkweisen stattfand. In diesem Sinne belegt die Befragung die recht enge Sichtweise über ökonomische Prinzipien unter Ökonom*innen.

Bemerkenswert ist aber die Tatsache, dass die befragten Ökonom*innen all die Prinzipien genannt haben, die in der fachwissenschaftlichen Literatur und ökonomischen Lehrbüchern als fachwissenschaftliche Prinzipien vermittelt werden. Insgesamt können die Ergebnisse als Beleg für die monotheoretische Schließung der Volkswirtschaftslehre und die performative Wirkung von neoklassisch dominierten Lehrbüchern gesehen werden (vgl. Pahl 2011). So belegen beide Frageblöcke zum einen eine deutliche Übereinstimmung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik bezüglich der ökonomischen Stoffkategorien. Kritisch könnte man anmerken, dass die monotheoretische Ausrichtung der Volkswirtschaftslehre einen unmittelbaren Niederschlag in der Fachdidaktik gefunden hat. Berücksichtigt man die prinzipiell offenere Ausrichtung der Wirtschaftsdidaktik bezüglich pluraler Konzepte (Kapeller et al. 2017), so überrascht dieses Ergebnis und kann als Dominanz der Neoklassik bzw. *Modern Economics* im wirtschaftswissenschaftlichen Feld gedeutet werden (Maeße et al. 2016).

Zum anderen kann die große Prägekraft von Lehrbüchern im Ausbildungsprozess von Ökonom*innen bestätigt werden. Ein Befund der angesichts der anhaltenden Debatten um Selektions- und/oder Indoktrinationseffekte (Lenger 2016) des Ökonomiestudiums von großem Interesse ist. So wurden viele Items so wiedergegeben, wie sie auch in den VWL Grundlagenlehrbüchern zu finden sind. Insbesondere ist hervorzuheben, dass viele Ökonom*innen positivistischen und formalistischen Prinzipien eher zustimmen als normativen Prinzipien (vgl. hierzu auch Lenger/Taaffe 2014).

Zugleich ist jedoch auf die eingeschränkte Aussagekraft der Erhebung hinzuweisen: So bleibt zunächst einmal offen, ob Ökonom*innen hinter ihren Basisaussagen eine Reflexionsebene berücksichtigen oder ob sie die Basisaussagen rein funktional interpretieren. Entsprechend gilt

es in einem weiteren Schritt, mittels rekonstruktiver Interviews mit VWL-Professor*innen herauszuarbeiten, ob und welche reflexiven Elemente hinter den fachwissenschaftlichen Prinzipien Berücksichtigung finden.

Die DeGÖB hat 2009 die Kompetenzen³⁵ definiert, die eine Person ausbilden muss, um ökonomisch kompetent zu sein. Um dieses Kompetenzlevel zu erreichen, müssen Schüler*innen ökonomische Prozesse grundlegend verstehen, um diese reflexiv beurteilen zu können und mündig und verantwortungsvoll an der (Markt-)Gesellschaft teilzuhaben. Unsere bisherigen Befunde zeigen, dass ökonomisches Denken mit Logik bzw. einer formalisierten Mathematik gleichgesetzt wird. Ausgehend von der Einsicht, dass ökonomisches Denken mehr als logische Konklusion umfasst, gilt es festzuhalten, dass wir – im Sinne eines umfassenden Kompetenzbegriffs – ein genuin didaktisches Begründungsproblem haben. Denn eine reflexive Wirtschaftsdidaktik muss über die Verwendung von Stoffkategorien hinausgehen, da diese das Sinn-Verstehen durch ihre Funktion begrenzen. Während Lehrende die Stoffkategorien als Leitziel und Auswahlkriterium für die jeweils zu erschließende Stoffinhalte nutzen, verwenden Lernende sie als Denkstruktur, um ökonomische Probleme systematisch zu erfassen. In der Konsequenz bedeutet das, dass sich jede Fachwissenschaft regelmäßig vergewissern muss, ob die abgeleiteten fachwissenschaftlichen Stoffkategorien ausreichen, um die wirtschaftliche Wirklichkeit zu erkennen. Daher muss es der Fachdidaktik im Kern, um den „Aufbau von Denkinstrumenten (Prinzipien) zur Erschließung wirtschaftlicher Phänomene, die im fachwissenschaftlichen Methodendiskurs selbst grundlegend sind“ (Goldschmidt 2012) gehen. Ein grundlegendes ökonomisches Verständnis – so unsere These – kann sich nur über eine kontextuale, interdependente und reflexive Ebene ausbilden. Dafür bedarf es eines Verstehenskonstrukts, das Lernende dabei unterstützt, ökonomische Denkweisen auszubilden. Lernende sollen dann in der Lage sein den Lerngegenstand, z.B. die Wirkung von flexiblen Arbeitszeiten oder die Höhe von Managergehältern, vor dem Hintergrund ökonomischer Prinzipien beispielsweise dem Opportunitätskostenprinzip, in verschiedenen Kontexten anwenden und reflektieren zu können. Das oben skizzierte Ergebnis zeigt jedoch, dass – Fachwissenschaftler*innen wie Fachdidaktiker*innen – ein ökonomisches Verstehen vielfach auf neoklassische Verhaltensannahmen reduzieren und normative Faktoren häufig aus der ökonomischen Erklärung exkludieren. Das führt zu der Konsequenz, dass die Fachdidaktik ihre Disziplin stärker reflektieren muss, denn die Wirtschaftsdidaktik ist mehr als das Abbild ihrer

³⁵ Ökonomisch gebildete Menschen können Entscheidungen begründen, Handlungssituationen ökonomisch analysieren, ökonomische Systemzusammenhänge erklären, Rahmenbedingungen des Wirtschaftens verstehen und mitgestalten und Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen (vgl. DeGÖB 2009).

Fachwissenschaft. So ist es keinesfalls ausreichend im Sinne einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik eine rationale Ökonomik zu lehren und Schüler*innen zu rational agierenden Akteuren auszubilden, sondern es müssen grundlegendere Prinzipien vermittelt werden, um eine ganzheitliche ökonomische Bildung zu realisieren. Gesellschaftliche Teilhabe und Verantwortung setzt aber ggf. ein Handlungsmodell voraus, das wesentlich pluraler ausgerichtet ist, als es die bisherige Fachwissenschaft bereitstellt (vgl. Lenger 2013). Demnach müsste ein Prinzipienkatalog in der ökonomischen Lehre zur Anwendung kommen, der ein reflexiv wirtschaftliches und erkenntnistheoretisches Verstehen ermöglicht und als ein Konzept wirtschaftlichen Verstehens, dem Konzept ökonomischer Kompetenz an die Seite gestellt wird. Dieses Anliegen definiert die Programmatik einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik.

3.2.7. Fazit

Bereits vor 90 Jahren kritisierte Sombart die monotheoretische Ausrichtung seiner Disziplin und damit die Grenzen eines umfassenden Verstehens ökonomischer Phänomene und Zusammenhänge aus Sicht des damals vorherrschenden wirtschaftswissenschaftlichen Paradigmas. Auch die Studie bzw. Befragung von 2016 kommt zu einem ähnlichen Ergebnis. Sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik prägen überwiegend formale und positivistische Annahmen und Stoffkategorien ökonomische Denkmuster. Jedoch reicht dies vor dem Hintergrund einer zunehmend komplexer werdenden und ressourcenbegrenzten Wirtschaft nicht mehr aus. Es braucht eine Reflexion der verwendeten Prinzipien bzw. Kategorien, um die Grenzen bisheriger Erklärungen zu erkennen. Bei dieser Neubestimmung der Begriffe bzw. Kategorien durch die Erfassung von Wesensmerkmalen, wie den zugrundeliegenden Annahmen eines Fachkonzepts, kann der Sombart'sche Ansatz – wie gesehen – wichtige Impulse liefern.

Zudem verweist der Befund auf zwei weitere Aspekte. Erstens: Das ökonomische Denken und damit der Blick auf die Welt werden durch die monotheoretische Literatur im Studium grundlegend geprägt. Zweitens: Das Ergebnis der Befragung unter Ökonomen*innen verweist darauf, dass ein Denken in komplexen Zusammenhängen zunehmend wichtiger wird sowie die Öffnung monotheoretischer Perspektiven hin zu mehr Pluralität, um ökonomische Zusammenhänge zu verstehen. Der hier skizzierte Befund dient als Basis, um ein reflexives erkenntnistheoretisches Verstehenskonzept für eine reflexive Wirtschaftsdidaktik zu entwickeln.

4. Lernen, Reflexion und Institutionen als ganzheitlicher Zugang von Verstehensprozessen

4.1. Zum Lernen befähigen. Präkonzepte und ihre Bedeutung für das Verstehen und Urteilen

4.1.1. Hinführung

Im Fokus der ökonomischen Bildungsforschung befindet sich seit den letzten zwei Jahrzehnten die Kompetenzforschung bzw. die Forschung zu Financial Literacy und deren leistungsdiagnostische Erfassung (Butters/Asarta 2011).³⁶ Weitaus weniger Beachtung erfährt hingegen die konzeptorientierte Lerndiagnostik, insbesondere die Erfassung von Lernbedingungen, -prozessen und -fortschritten (vgl. Sender 2017: 80; Kricks et al. 2013: 18). Die Lerndiagnostik richtet ihr Untersuchungsinteresse auf die kognitiven Konzeptvorstellungen zu ökonomischen Phänomenen und unterteilt sich in einen objektiven und subjektiven konzeptorientierten Diagnostikzweig. Während der objektive Zugang domänenspezifische Fachkonzepte summativ erfasst, erhebt der subjektive Zugang formativ bzw. über den Unterrichtsprozess die Alltagsvorstellungen³⁷ und damit das ökonomische Vorwissen beispielsweise über das bereits erwähnte Concept-Mapping bzw. Phänomenographie (vgl. Aperia/Sappa 2014; Birke/Seeber 2012, 2011a/b; Kricks et al. 2013), didaktische Rekonstruktion (vgl. Reinfried/Mathis/Kattmann 2009) oder über den Conceptual Change-Ansatz (Davies/Lundholm 2012; Scheja/Pettersson 2009; Pang/Marton 2005). Es lassen sich aber auch lerndiagnostische Instrumente wie spieltheoretische Unterrichtsexperimente im Unterrichtsprozess einsetzen (vgl. Weyland 2016), die einem Diagnostikprozess entsprechen und Lehrenden einen Rückschluss über das ökonomische Vorwissen der Lernenden geben, zugleich aber auch Intervention sein können, da sie Inhalts- und Prozessebene miteinander verbinden (vgl. Mittelstädt/Sender/Liening 2013: 27). Über den formativen Weg erfolgen transformative Lernprozesse, indem Lernende über die Auseinandersetzung mit objektiven Konzepten einen Konzeptwechsel ihrer subjektiven Konzepte erfahren und diese in den fachspezifischen Denkweisen sichtbar werden (vgl. Davies/Mangan 2007). Demnach ist der transformative Lernprozess ein ökonomischer Verstehensprozess, indem subjektive

³⁶ Wie bereits im Kapitel 2.1.2. erwähnt gehören zu den bekanntesten Testinstrumenten in der Leistungsdiagnostik der Test of Economic Literacy (TEL) (2001), der Test of Understanding of College Economics (TUCE) (2006, 2008) und der Test of Economic Knowledge (TEK) (2010).

³⁷ Dabei grenzt sich die Ermittlung eines fachspezifisch subjektiven Vorwissens wie hier vorgestellt, von der Erfassung grundlegender Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht mittels didaktischer Rekonstruktion von Szoncsitz (2018) dahingehend ab, dass es hier stärker, um die konzeptorientierte Lerndiagnostik vor dem Hintergrund einer ganzheitlich-verstehenden Unterrichtskonzeption geht.

Sinnzusammenhänge, Deutungsmuster- und Handlungsmuster entlang bekannter Sinnstrukturen konstruiert und fortlaufend rekonzeptualisiert werden (vgl. Goldschmidt et al. 2018). Unklar ist jedoch, nach welchen Sinnstrukturen diese ökonomischen Sinnzusammenhänge konstruiert werden, insbesondere welche Lernvoraussetzungen bestehen müssen, um sie zu verstehen und beurteilen zu können. In diesem Kapitel soll die lerndiagnostische Black-Box der Verstehensbedingungen vorgestellt werden, insbesondere die Struktur des Vorwissens bzw. der Präkonzepte. Denn um Lernende in ihrem Verstehensprozess individuell zu begleiten, müssen Lehrende eine Vorstellung darüber haben, wie Lernende zu ihren ökonomischen Denkkonzepten gekommen sind. Das verdeutlicht, dass es zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik eine ganzheitlich konzeptorientierte Lerndiagnostik bedarf. Sichtet man die Literatur zur wirtschaftsdidaktischen Lerndiagnostik und zu den Schwellenkonzepten, dann fällt auf, dass der Untersuchungsfokus zwar auf die Alltagsvorstellungen gerichtet ist, insbesondere auf die Konzeptvariationen zu ökonomischen Phänomenen³⁸, jedoch nicht auf die Beschaffenheit der Alltagsvorstellungen und deren Auswirkungen auf das ökonomische Verstehen. Vor diesem Hintergrund soll die These diskutiert werden, dass Lernbedingungen die Ausgangslage für Verstehensbedingungen sind. Denn abhängig davon, welches Vorverständnis Kinder und junge Erwachsene durch ihre Präkonzepte mitbringen, können sie Sinn-verstehende Zusammenhänge konstruieren und reflexiv beurteilen.

Der erste Teil des Kapitels ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt (4.1.2.) wird vor dem Hintergrund sozio-struktureller Entwicklung das ökonomische Bewusstsein von Kindern skizziert, in einem zweiten Schritt (4.1.3.) wird die Genese und Struktur von Alltagsvorstellungen mit Hilfe des Konzepts der mentalen Modelle ergründet und in einem dritten Schritt (4.1.4.) wird ein Modell vorgestellt, mit dem es möglich ist, zum einen die Struktur in den Präkonzepten, insbesondere der Vor-Urteile, lerndiagnostisch zu erfassen, zum anderen das Verstehen und Urteilen mit Hilfe eines Vier-Phasen-Schemas auszubilden. Das Kapitel schließt mit einem Fazit ab (4.1.5.).

4.1.2. Ökonomisches Bewusstsein und kognitive Entwicklungsprozesse

Bereits Kinder im Vorschul- und Grundschulalter entwickeln ein ökonomisches Bewusstsein und konstruieren ihre Alltagsvorstellungen bzw. Präkonzepte entlang unterschiedlicher Vorstellungswelten zu ökonomischen Phänomenen wie Geld, Tausch und Verteilung. In einer

³⁸ Konzeptvariationen wurden bislang phänomenografisch (vgl. Aprea 2013: 104; Birke/Seeber 2011 a/b; Marton 1986, 2005) oder taxonomisch, z.B. durch Stoffkategorien (vgl. Kricks et al. 2013), erfasst.

Studie von Arndt und Kopp (2015) wurden die Präkonzepte von Grundschulkindern u.a. zur Funktion des Geldes erhoben. Während Erst- und Zweitklässler die Funktion entsprechend ihrer Beobachtung erklären, z.B. dass das Wechselgeld ein Geschenk des Verkäufers ist, haben Dritt- und Viertklässler bereits ein vertieftes Wissen über das Phänomen Geld konstruiert und die Funktion des Tauschs verstanden (vgl. Arndt/Kopp 2015: 118–130).³⁹ Erklären lässt sich dies, weil Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren den Preis eines Gutes in Abhängigkeit von seiner physischen Größe bewerten, weshalb beispielsweise ein winziger Diamant keinen großen monetären Wert für Kinder hat. Erst im Alter von sieben bis acht Jahren bilden sie eine Konsumentenperspektive aus und bewerten ein Gut über dessen Nutzen. Die Perspektive erweitert sich dann im Alter von zehn bis zwölf Jahren zu einer Produzentenperspektive und der Herstellungsaufwand wird zum entscheidenden Bewertungsfaktor (vgl. Lea et al. 1987: 375). Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass Kinder bis zum elften Lebensjahr über eine mikroökonomische Perspektive von sozioökonomischen Phänomenen verfügen und sie beispielsweise das Einkommen oder die Arbeitszeit in Beziehung zu natürlichen und physischen Größen setzen (vgl. Furnham/Stacey 1991: 3). Ab dem zwölften Lebensjahr beginnen sie dann eine makroökonomische Perspektive und eine Systemperspektive auszubilden. Sie erfassen Kreislaufzusammenhänge und können das Einkommensniveau in Beziehung zur Komplexität der beruflichen Tätigkeit und der Ausbildung setzen (vgl. Webley 2005: 44 f., 50; Feldmann 2002: 16–23; Furnham/Stacey 1991: 58–60). Zudem entwickeln sie in diesem Alter ein Bewusstsein für sozioökonomische Phänomene wie Armut, Wohlstand, Einkommen, Eigentum oder Milieus (vgl. Webley 2005: 48; Furnham/Stacey 1991). Insgesamt lässt sich entlang der wenigen empirischen Studien zum ökonomischen Bewusstsein aufzeigen, dass in Abhängigkeit vom kognitiven Entwicklungsalter die Konstruktion sinnhafter Konzeptstrukturen durch die Beobachtung und Interpretation erfolgt, wodurch sich die Konzeptstruktur erweitert, Beziehungen zu anderen Konzepten hergestellt werden und so unterschiedliche Bewusstseins- bzw. Entwicklungsstufen begründet werden.

Nach Webley (2005) lässt sich die Konstruktion intuitiver Alltagsvorstellungen so erklären, dass das Verstehen domänenspezifischer Konzepte abhängig ist von einem konzeptionellen Rahmen. Beispielsweise kann das Preiskonzept nur vor dem Hintergrund des Konzepts von

³⁹ Ziel der Studie war es, einen Rückschluss auf die Konzeptkonstruktion von Präkonzepten bzw. intuitiven Alltagsvorstellungen zu ökonomischen Phänomenen (Konsum, Unternehmen, Arbeit, Staat) zu bekommen, erstens um eine bessere Lerndiagnostik zu entwickeln und zweitens Lernarrangements und Curricula, die sich an der mentalen Konstruktion von ökonomischen Konzepten orientieren und so eine Konzeptkonstruktion, -erweiterung und -restrukturierung gezielter ermöglichen (vgl. Arndt/Kopp 2015: 129).

Angebot und Nachfrage verstanden werden (vgl. Webley 2005: 49). Zudem findet man bei Webley (2005) den Hinweis darauf, dass in Abhängigkeit der Entwicklungsstufen es vier bis neun ökonomische Verstehensstufen gibt, z.B. zum Geldverständnis (vgl. Webley 2005: 44 f.). Bislang unerforscht blieben jedoch die Anzahl der Stufen sowie deren Transformationspunkte (vgl. Furnham/Lewis 1986: 44). Zudem fehlt eine konsistente Theoriekonzeption, die die Befunde zum ökonomischen Bewusstsein von Kindern erklärt (vgl. Feldmann 2002).

Die empirischen Befunde machen deutlich, dass das ökonomische Bewusstsein auf einem kognitionspsychologischen Entwicklungsprozess beruht, der sich im Zusammenspiel aus dem strukturgenetischen Ansatz nach Jean Piaget und dem soziogenetischen Ansatz nach Lev Vygotski erklären lässt. Der strukturgenetische Ansatz geht davon aus, dass die kognitive Entwicklung von Kindern sich stufenweise als eine strukturelle Veränderung vollzieht und die Konstruktion kognitiver Schemata und deren Restrukturierungsprozesse umfasst, zu denen die Assimilation, die Akkommodation und das Äquilibrium gehören. Dabei gilt, je allgemeiner die Erkenntnis ist, desto größer ist die Assimilation (Integration); je abstrakter die Erkenntnis, desto größer ist die Akkommodation (Umstrukturierung) (vgl. Seel 1991: 43). Anhänger des Neo-Piagetischen Ansatzes beziehen neurowissenschaftliche Erkenntnisse in die kognitive Entwicklung mit ein und zeigen auf, dass das Lernen sich in Abhängigkeit des Alters auf den Ebenen Aktionen (null bis zwei Jahre), Repräsentationen (zwei bis zwölf Jahre) und Abstraktionen (13 bis 45 Jahre) vollzieht, zugleich aber nicht jede*r diese Stufen erreicht. Ein Ansatz, die unterschiedlichen Ausprägungen zu erklären, liefert beispielsweise Case (1992, 1998), der die Umstrukturierung auf eine stufenweise Reifung und Übung von einzelnen Denkbereichen zurückführt. Nach Case gibt es bereichsspezifische Strukturen bzw. semantische Wissensknotenpunkte oder Netzwerke, denen eine effizientere Verarbeitung unterliegt, z.B. durch Automatisierung (Lesen von Einzelbuchstaben zu Wörtern) und Heranwachsende so einfache Schemata in komplexe integrieren und ihre Aufmerksamkeit auf neue mentale Prozesse richten können (vgl. Woolfolk 2014: 48). Neben der bereichsspezifischen Ausbildung kognitiver Schemata wirkt sich auch die Sozialisation auf die neuronale Verknüpfung aus. Empirisch korreliert eine weniger ausgeprägte neuronale Verknüpfung mit einem schwächeren sozioökonomischen Status der Eltern und erklärt den Leistungsunterschied zwischen benachteiligten und privilegierten Kindern im Schulalter. Jedoch zeigen Studien über Interventionsprogramme für benachteiligte Kinder, dass es möglich ist, kognitive Schemata auch noch im späteren Entwicklungsalter umzuformen (vgl. World Bank 2015).

Nach dem soziogenetischen Ansatz nach Vygotski wird die kognitive Entwicklung, insbesondere höhere mentale Prozesse, zunächst auf die sozial-kollaborative Ebene zurückgeführt. Demnach wird die sozio-kulturelle Entwicklung des Kindes (Enkulturation) durch die soziale Umwelt geprägt, wonach sich der intraphysische Entwicklungsprozess durch den interphysischen vollzieht (vgl. Tudge/ Winterhoff 1993: 64; Blake/Pope 2008). Grundstein der ersten kognitiven Strukturen und Denkprozesse bildet die Interaktion mit anderen (vor allem mit Älteren), im Sinne eines Lernens am Modell (vgl. Tudge/Winterhoff 1993: 62; Woolfolk 2014: 53 f.). Hierbei werden Ideen, Überzeugungen, Denkfiguren oder Begriffe ausgetauscht⁴⁰, sodass Kinder die zusammen konstruierten Alltagsvorstellungen (Ko-Konstruktion) internalisieren und ihr Wissen oder ihre Einstellungen durch die Art des Denkens und Handelns ausbilden. Der Sprache kommt dabei eine besondere Rolle zu, denn es braucht den äußeren Dialog, um den inneren Dialog zur Ausbildung der Selbstregulation wie das Denken, Planen oder Problemlösen zu vollziehen (vgl. Woolfolk 2014: 56). Demnach finden in den Alltagsvorstellungen Simulationen in Form eines inneren Dialogs statt. Nach Vygotski vollziehen sich kognitive Entwicklungsprozesse entlang der Zone der nächsten Entwicklung (ZPD)⁴¹ bzw. der „construction zone“ (vgl. Watson/Konicek 1990: 683), die Lernende dadurch erreichen, indem sie einen kognitiven Konflikt⁴² wahrnehmen. Dieser kognitive Konflikt besteht, weil sie mit ihrem gegenwärtigen Wissen ein bestehendes Problem nicht lösen können. Es braucht die Unterstützung durch einen Kompetenteren, um höhere mentale Entwicklungsstufen zu erreichen (vgl. Woolfolk 2014: 58; Tudge/Winterhoff 1993: 67; Blake/Pope 2008: 62). Rückgebunden an ökonomische Bewusstseinsprozesse bedeutet dies, dass im Grundschulalter zunächst kognitive Repräsentationen über das Modelllernen entstehen und die bewusste Deutung eines beobachteten Phänomens auf den physischen Gegenstand zurückgeht und im Alter von zwölf bis dreizehn Jahren sich Restrukturierungsprozesse entlang bestehender kognitiver Repräsentationen vollziehen. Dies geht erstens auf die Verschiebung von der Mikro- zur Makroperspektive zurück und den damit wahrgenommenen sozioökonomischen Zusammenhängen. Zweitens vollziehen Kinder ab diesem Alter bewusster den intraphysischen Dialog durch den interphysischen und werden zu höheren mentalen Operationen wie Abstraktion, Interpretation oder Reflexion befähigt, die wiederum zu

⁴⁰ “Both recognized the crucial impact of mediating factors – primarily cognitive (mental representations and information-processing abilities) for Bandura, and cultural symbols (language, tools, and institutions) for Vygotsky.” (Tudge/Winterhoff 1993: 64)

⁴¹ “The ZPD (Zone of Proximal Development) is the gap between what learners are able to do independently, and what they may need help in accomplishing.” (Blake/Pope 2008: 60)

⁴² In der Literatur lassen sich synonym zum Begriff des kognitiven Konflikts die Begriffe kognitive Dissonanz oder konzeptueller Konflikt finden.

bewussten Deutungs- und Beurteilungsveränderungen führen. Das Teilkapitel 4.1.2 hat skizziert, wie sich auf kognitionspsychologischer Ebene ein ökonomisches Bewusstsein bei Kindern und Jugendlichen ausbildet. Im nächsten Teilkapitel soll es nun darum gehen, wie junge Erwachsene zu ihren Präkonzepten kommen und damit zu ihren Verstehensbedingungen.

4.1.3. Konzept der mentalen Modelle

In der Literatur finden sich neben dem Begriff der Präkonzepte auch Bezeichnungen wie Alltagsvorstellungen, vorunterrichtliche Vorstellungen bzw. prä-instruktionale Vorstellungen, lebensweltliche Vorstellungen oder subjektive Theorien (vgl. Schubert 2012: 4; Reinfried 2013: 250). Nach Gropengießer (2006) lassen sich Schülervorstellungen hinsichtlich ihrer Komplexität unterteilen. Demnach entwickeln Lernende über einen Begriff eine Vorstellung über ein Konzept aus, das sich über eine Denkfigur letztlich zu einer subjektiven Theorie entwickelt (vgl. Conrad 2014: 9). Werden Vorstellungen nun mit anderen Vorstellungen sinnhaft zu einer Erklärung verknüpft, entsteht ein Verstehen (vgl. Gropengießer 2006: 13). Präkonzepte stellen die Basis für die Konstruktion und Verknüpfung stabiler kognitiver Strukturen zu einer sinnhaften subjektiven Theorie dar und dienen auf konzeptueller Ebene als Alltags-Modell (vgl. Reinfried/Tempelmann 2014: 32; Liedtke 2013: 36). Sie zeigen sich als Deutungen, Annahmen und Überzeugungen und übernehmen eine persönlichkeitsbildende Funktion (vgl. Vosniadou 2012). Postkonzepte stellen hingegen nachunterrichtliche Vorstellungen dar, d.h. sie sind das Ergebnis einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Fachkonzept (vgl. Schubert 2012: 4). Zentral für die Verstehenstransformation sind die Sinnstrukturen, die sich in den Präkonzepten, den sogenannten Alltagsvorstellungen oder Lernvoraussetzungen befinden und im Vorschulalter durch die Alltags- und Wahrnehmungserfahrung mit einem Objekt konstruiert werden. Um Präkonzepte besser zu verstehen, ist es notwendig, sie in ihrer inneren Logik genauer zu ergründen. Hierfür soll die Heuristik des mentalen Modells herangezogen werden.

Der Begriff „mental model“ wurde von Johnson-Laird (1983) geprägt: “They enable individuals to make inferences and predictions, to understand phenomena, to decide what action to take and to control its execution, and above all to experience events by proxy; they allow language to be used to create representations comparable to those deriving from direct acquaintance with the world; and they relate words to the world by way of conception and perception.” (Johnson-Laird 1983: 397) Seitdem hat sich das Konzept m.E. nur wenig weiterentwickelt. Beispielsweise definiert die World Bank (2015) mentale Modelle als

Kategorie, Konzept, Identität, Deutung, Vorstellungswelt oder Stereotypisierung.⁴³ Mentale Modelle stellen demnach Abbilder der Wirklichkeit dar, indem sie einen Sinnesreiz durch den Selektionsfilter eines spezifischen mentalen Modells wahrnehmen, erkennen, einordnen und deuten und als Denkleistung zusammengefasst werden (vgl. Seel 2001: 409 f.).

Exemplarisch zeigt sich diese Denkleistung dann dadurch, dass ein Wort, trotz gleicher Schreib- und Sprechweise, zu unterschiedlichen Verstehensleistungen bzw. zu Missverständnissen führen kann, wie zum Beispiel bei dem Wort „Mutter“, das sowohl als biologische Mutter eines Kindes verstanden werden kann oder als Gegenstück einer Schraube. Deutlich wird, dass der Kontext für die Verstehensleistung entscheidend ist. Zudem werden mentale Modelle durch den soziogenetischen Prozess kulturell weitergegeben und führen über die kulturelle Weitergabe zu individuell und kulturell verschiedenen mentalen Modellen und damit zu kulturell unterschiedlichen Mindsets.⁴⁴ Aus dem Zusammenspiel von Genetik, Subjektivität, Habitus, Sozialisation, Trägheit, Enkulturation, Pfadabhängigkeit sowie dominierenden Erklärungen geht die Genese mentaler Modelle hervor und zeigt sich als individuelles Verhaltensmuster (vgl. Wrenn 2006: 484; World Bank 2015: 63; Seel 2001: 410).⁴⁵ Beispielsweise geben chinesische Mütter ihren Säuglingen bevorzugt Milchpulver (auf Kuhmilchbasis) anstatt Muttermilch, weil die Muttermilch als weniger energiebringend bzw. nahrhaft gedeutet wird. Sozio-kulturell basiert diese Scheinlogik in vielen Familien darauf, dass die Japaner gegen die Chinesen im zweiten Weltkrieg gewonnen haben, weil die japanischen Säuglinge Kuhmilch bekamen und sie deshalb größer und kräftiger geworden sind als die chinesischen Säuglinge. Zweitens gilt die Kuhmilch als Statussymbol, weshalb die Muttermilch einem eher prekären Status zugeordnet wird (Geisler et al. 2018: 14). Das Beispiel zeigt zugleich die Einbettung mentaler Modelle in ihren sozio-kulturellen Kontext: Muttermilch und Kuhmilch werden nach dem chinesischen und deutschen Gesundheitsbewusstsein unterschiedlich bewertet, denn in Deutschland wird der Muttermilch ein hoher Gesundheitswert zugesprochen, da diese das Immunsystem des Kindes stärkt. Milchpulver u.ä. wird vorrangig dann als Substitut eingesetzt, wenn eine Mutter keine oder zu wenig Muttermilch produziert.

⁴³ “Mental models include categories, concepts, identities, prototypes, stereotypes, causal narratives, and world views. Without mental models of the world, it would be impossible for people to make most decisions in daily life. And without shared mental models, it would be impossible in many cases for people to develop institutions, solve collective action problems, feel a sense of belonging and solidarity, or even understand one another.” (World Bank 2015: 62)

⁴⁴ “One way of thinking about culture is as a set of widely shared tools for perception and construal.” (World Bank 2015: 63)

⁴⁵ “Moreover, patterns in behavior are the combined result, in subjectively determined portions, of genetic composition, habituation, inertia, enculturation, path dependence, and cumulative causation.” (Wrenn 2006: 484)

Mentale Modelle verfügen über die Funktionen, gespeichertes Wissen wiederzuerkennen (Rekognition) und zu reproduzieren (Rekonstruktion) (vgl. Seel 1991: 37), Informationen zu ver- oder entschlüsseln, sowie Wissen semantisch zu verstehen, zu objektivieren und zu artikulieren (vgl. Seel 1991: 186). Die Struktur in den mentalen Modellen bildet sich über das Konstruieren bzw. Lösen von Problemsituationen in Form eines Schemas aus (vgl. Seel 2001: 409 f.; Moser 2003: 185), indem Handlungsentwürfe als Schema konstruiert und mental simuliert werden und daraus kausale Erklärungsmuster für ein Phänomen abgeleitet werden (siehe Abb. 4-1). Das wiederum bedeutet, dass ähnliche Phänomene, die durch den spezifischen mentalen Modellfilter erkannt werden, auf bekannte Erklärungsmuster zurückgeführt werden in Form von Heuristiken (vgl. Seel 1991: 20; World Bank 2015)⁴⁶ und zu routinierten Handlungs- bzw. Verhaltensmustern führen, aus denen die sogenannten Alltags-Modelle oder Alltagsvorstellungen hervorgehen (vgl. Liedtke 2013: 35; Dann 1983: 83).⁴⁷ Folglich unterliegen mentale Modelle als subjektive Wahrnehmungsfilter einer eingeschränkten Rationalität, führen zu einer kognitiven Verzerrung und ggf. zu einem irrationalen Verhalten (vgl. Kahneman 2011). Dabei gehört die Rekognitionsheuristik mit dem Als-Ob- oder Wenn-Dann-Erklärungsmuster zu der am häufigsten genutzten Heuristik (vgl. Gigerenzer/Gaissmaier 2006), d.h. die Struktur eines Sinnesreizes wird wahrgenommen, eine Regel(-mäßigkeit) erkannt und Schlussfolgerungen (Inferenzen) gezogen (vgl. Mantzavinos et al. 2004: 76; Seel 1991: 20).⁴⁸ Voraussetzung für eine richtige Schlussfolgerung ist dabei ein Meta-Wissen (vgl. Seel 1991: 63). Die wahrgenommene Regelmäßigkeit kann entweder zu einer inhaltlichen Analogiebildung führen, z.B. durch Metaphern, zu einer strukturellen, z.B. durch Stoffkategorien, oder zu einer analogen (vgl. Seel 1991: 120, 125; Moser 2003: 185). Repräsentiert ist das Wissen in den mentalen Modellen symbolisch-propositional, indem sinnhafte Verbindungen aus Begriffs- und Bedeutungsnetzwerken hergestellt werden, oder bildhaft-analog, d.h. das Bilder oder Vorstellungen als Operator für eine symbolische Codierung genutzt werden (Metaphern) (vgl. Aprea 2013: 102; Seel 1991: 158).⁴⁹ Dabei

⁴⁶ "This effect of mental models gives rise to the availability heuristic. The heuristic entails basing judgments on information and scenarios that immediately come to mind, rather than on using all information appropriately." (World Bank 2015: 72)

⁴⁷ Während Erklärungsansätze von Alltags-Modellen auf Laienwissen basieren, gehen sie in theoretischen Modellen auf Expertenwissen zurück, um ein wissenschaftliches Phänomen zu begründen (vgl. Seel 1991: 7).

⁴⁸ Bei der Urteilsbildung sind zwei Heuristik-Typen besonders bedeutsam: 1. „Take-the-best“-Heuristik, bei der die Gründe gewichtet werden und 2. die „Tallying“-Heuristik, bei der alle Gründe bis zu einer Schwelle addiert werden und dann eine Entscheidung getroffen wird (vgl. Gigerenzer/Gaissmaier 2006). Umgangssprachlich findet man diese Heuristik beispielsweise in der Redewendung ‚das Maß ist voll‘.

⁴⁹ Die komplexen Netzwerke bestehen aus verbalem, visuellem und handlungsbezogenem Wissen, das hierarchisch in deklaratives und bereichsspezifisches Wissen organisiert ist (vgl. Reinfried 2006: 39 f.; Seel 1991: 20). Verfügt ein mentales Modell bereits über einen Lösungsplan, z.B. durch Erfahrung, dann wird das mentale Modell zu einem Schema modelliert (vgl. Seel 2001: 409 f.).

erfolgen die Bedeutungszuschreibungen durch semantische Operatoren („semantic operators“, Johnson-Laird 1983: 412) wie Zeit, Raum, Möglichkeit, Zulässigkeit, Kausalität/Begründung und Absicht. Beispielsweise lassen sich durch die Operatoren Zeit und Raum Vorgänge in den mentalen Modellen simulieren oder durch die Operatoren Zulässigkeit und Möglichkeit über moralische Fragen nachdenken (vgl. Johnson-Laird 1983: 413).

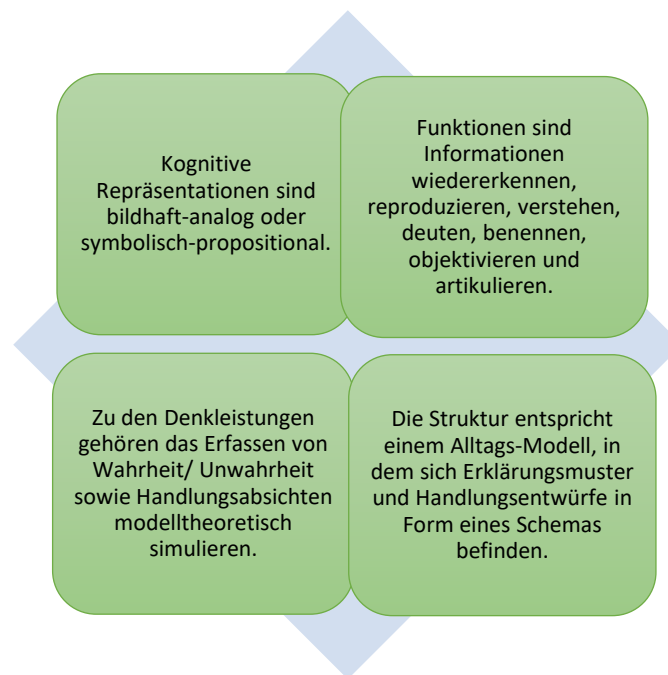


Abbildung 4-1: Aufbau eines mentalen Modells

Das Konzept der mentalen Modelle gibt einen Einblick in die Black-Box des ökonomischen Verstehensprozesses. Denn um eine Anschlussfähigkeit der neuen Informationen an die Präkonzepte zu erzielen, muss die Beschaffenheit der Alltagsvorstellungen und ferner das Erklärungsmuster des Alltags-Modells berücksichtigt werden. Wie gesehen, wird im Vor- und Grundschulalter über ökonomische Bewusstseinsprozesse entlang von Analogien die Beschaffenheit individueller Alltags-Modelle ausgebildet und geprägt (vgl. Haider et al. 2012: 474). Ab dem Jugendalter beginnt jeder Verstehensprozess bei den Alltagsvorstellungen und den damit verbundenen Prämissen in den Präkonzepten. Entwicklungspsychologisch geht dieser Lernprozess auf das transformative Lernen zurück, indem in den Präkonzepten verschiedene Verknüpfungen und Abstraktionen zu neuen Konzeptualisierungen führen und den graduellen Verstehensprozess begründen.⁵⁰ Dieser graduelle Verstehensprozess verläuft

⁵⁰ “This re-conceptualisation requires a more holistic approach which focuses on a series of interconnected and progressively more abstract concepts, through which improved understanding of the subject is developed over a period of time (possibly several years or more).” (O’Donnell 2009: 196)

nach dem modelltheoretischen Ansatz des Threshold Concepts entlang von Konzeptwechseln, indem es durch die Auseinandersetzung mit einem Fachkonzept und dem damit verbundenen wissenschaftlichem Modell zu einer Transformation des Alltags-Modells zu einem Disziplin-konzept kommt. Entscheidend für eine Transformation – mehr noch – für einen Konzeptwechsel ist die Anschlussfähigkeit des Fachkonzepts an das Präkonzept und damit die richtige Einordnung. Beispielsweise braucht man ein grundlegendes ökonomisches Ordnungswissen (Meta-Wissen) als Denkgerüst, um den Wirtschaftskreislauf zu verstehen.

Entscheidend für einen Konzeptwechsel sind nach Duit (1995) vier Bedingungen: 1. Unzufriedenheit mit bestehenden Vorstellungen, 2. die neuen Vorstellungen sind verständlicher, 3. einleuchtender und 4. fruchtbarer (vgl. Duit 1995: 98). Darüber hinaus braucht es ein 5. Meta-Wissen in Form einer Rahmentheorie, um verschiedene Aspekte in einem Konzept zu reinterpretieren und zu transformieren (vgl. Haider et al. 2012: 474). Beispielsweise kann die Berechnung und die Aussage des Brutto-Inlands-Produkts (BIP) nur vor dem Hintergrund des Wirtschaftskreislaufs als Rahmentheorie ökonomisch verstanden werden. Um diese Rahmentheorie zu konstruieren, braucht es 6. die Initiierung reflexiver Prozesse, um ein Bewusstsein für die Grundannahmen in den Alltags-Modellen zu schaffen (vgl. Watson/Konicek 1990: 682). Entscheidend für ein Konzeptwechsel sind dabei die Vorannahmen in den mentalen Modellen zu bestimmten ökonomischen Phänomenen, um die richtige Anschlussfähigkeit zu erreichen. Das heißt, die Vorannahmen, die dem Alltags-Modell zugrunde liegen, müssen dem Lernenden bewusst sein, um die bisherige Heuristik zu überwinden⁵¹ und falsche Analogiebildungen zu identifizieren. Folgt man dieser Logik, dann bedeutet das, dass je stärker die Annahme beispielsweise eine Hypothese im Alltags-Modell (Basisbereich) mit der grundlegenden Idee des wissenschaftlichen Modells (Zielbereich) übereinstimmt, desto besser vollzieht sich der Konzeptwechsel zum wissenschaftlichen Modell (vgl. Reinfried/Tempelmann 2014: 33). Angewendet auf den Verstehensprozess in Lehr-Lernsituationen bedeutet das, dass Lernende den Wissenskonstruktionsprozess nachvollziehen müssen, indem sie einen Sinnkonflikt bei einer Erklärung wahrnehmen. Dieser Sinnkonflikt kann durch einen Widerspruch oder eine Problemstellung initiiert werden und führt dazu, dass den Lernenden ihre Vorannahmen aus dem Präkonzept bewusstwerden (vgl. Reinfried/Tempelmann 2014), sie einen Zugriff auf ihre Präkonzepte erhalten und diese neu strukturieren und konzeptualisieren. Dieser bewusste und reflexive Zugang zu den

⁵¹ “Certain preconditions for conceptual change must exist if the barriers in the path to understanding are to be overcome.” (Watson/Konicek 1990: 682)

Präkonzepten ist die Voraussetzung für einen Verstehensprozess durch Umstrukturierung und kann von Lehrenden nur durch die Initiierung einer Problemsituation oder einem Sinnkonflikt ausgelöst werden. Zusammengefasst wurde herausgestellt, dass ein Verstehensprozess besonders gut gelingt, wenn Lernende an erfahrungsbasierte Vorstellungen anknüpfen, indem sie ein metakognitives Bewusstsein für die eigenen Verstehensbedingungen ausbilden. Im nächsten Teilkapitel geht es dann darum, in welcher Abhängigkeit der Verstehensprozess und die Urteilsbildung zueinanderstehen.

4.1.4. Verstehen und Urteilen in Abhängigkeit der Präkonzepte

Die Verstehens- und Urteilsbildung korreliert nach Dux (2004) mit dem Vorverständnis, insbesondere die Erfahrung einer Person prägt die Möglichkeiten der kognitiven Verarbeitung und damit die Urteilskompetenz (vgl. Dux 2004: 191). Die Möglichkeit zur kognitiven Verarbeitung sieht er in der Reflexion der Handlung, die sich zum einen in der jeweiligen Handlungskompetenz zeigt, zum anderen im Prozess der Moralgense. „Die Moral folgt einer ontogenetischen Entwicklung, die in zweifacher Weise bedingt ist: zum einen durch die Entwicklung der Handlungs- und Interaktionskompetenz, zum anderen durch die daran gebundenen, aber sich in eigenen Strukturen mitentwickelnde kognitive Kompetenz.“ (Dux 2004: 204) Dabei ist die Voraussetzung des Erwerbs der kognitiven Bewusstseins- sowie der Reflexionsebene die Perspektivübernahme (vgl. Dux 2004: 19, 193 f.). Dux macht bemerkenswerter Weise deutlich, dass es eine strukturelle Grenze der Moralentwicklung gibt, die er darin sieht, dass sich die Moralstufen nach Kohlberg nur bis Stufe 4 empirisch nachweisen lassen und die darauffolgenden Stufen abhängig sind von gesellschaftlichen Bedingungen. Demnach ist die Entwicklung der gesellschaftlichen Daseinsform abhängig von der Reflexivität der Subjekte und nur eine reflektierte Innenwelt kann eine Außenwelt koordinieren (vgl. Dux 2004: 237). Das heißt, um eine Verstehens- und Urteilsbildung zu vollziehen, braucht es eine kognitive Bewusstseins-ebene, um die eigenen Vorannahmen zu reflektieren, verschiedene Perspektiven kognitiv nachzuvollziehen und eigene Vor-Urteile zu generieren, die die Voraussetzung für eine reflexive Urteilsbildung sind.

Um sich die eigenen Präkonzepte bzw. Vor-Urteile bewusst zu machen und artikulieren zu können, braucht es erstens eine Problemorientierung, aus der eine Leitfrage hervorgeht (vgl. Thein 2017: 55), und zweitens müssen die propositionalen Strukturen des Vor-Urteils wie Argumente, Tatsachen, Regeln oder Prinzipien reflexiv überprüft, ergänzt, korrigiert oder untermauert werden, um nach und nach Gründe für die Vor-Urteilsbildung auszubilden. Dabei dienen nach Thein Kategorien „als analytische Ordnungsbegriffe zur Strukturierung von

Verstehensleistungen und als normative Maßstabsbegriffe zur Grundlegung der Urteilsbildung“ (Thein 2017: 49). Der Verstehens- und Urteilsprozess vollzieht sich dabei aber nicht linear, sondern zirkulär und immer in Rückbezug auf die Leitfrage (vgl. ebd.: 73). Thein bezeichnet diesen Prozess treffenderweise als „problemreflexive Urteilsbildung“ (ebd.: 73), bei dem Lernende mit theoretischen Konzepten konfrontiert werden. Durch die Bewusstwerdung kommt es 1. zu einer sachlich-argumentativen Auseinandersetzung mit Thesen und Argumenten, 2. zur argumentativen Abwägung sowie 3. zur Einnahme einer verstehenden und kritischen Position gegenüber anderen Positionen. Ziel des Verstehens- und Urteilsbildungsprozesses ist, dass Lernende befähigt werden ein, „argumentativ fundiertes Urteil zur Ausgangsfrage“ (ebd.: 51) formulieren zu können.

Die Urteils- und Verstehensausbildung umfasst vier Phasen:

1. Hinführungsphase: Entwicklung der Problemstellung aus anschaulichen Materialien mit kontroverser Gehalt sowie Formulierung der Leitfrage. Grundlage in dieser Phase ist der Diskurs, indem Probleme, Fragen oder Hypothesen formuliert werden, die aus der Problemsituation hervorgehen; Unterscheidung zwischen deskriptivem und normativem Urteil;
2. Vor-Urteilsphase: Eigene Positionierung in Bezug auf die Leitfrage, Bewusstwerdung der eigenen Vor-Urteilsstruktur wie Intuition, Argumente und Prinzipien durch die Formulierung und Strukturierung eigener Hypothesen und Argumente (erst im Diskurs, dann schriftlich);
3. Erarbeitungsphase: Auseinandersetzung mit eigenem Vor-Urteil und moralischer/ethischer Position, sinnhaftes Verstehen eines Textes zur Problemstellung, d.h. Gedankengänge, Hauptaussagen und Argumentationsstruktur mit anschließender Darstellung und Vergleich der eigenen Vor-Urteilsstruktur gegenüber der aus einem Text;
4. Urteilsbildende Problemreflexion: Problemreflexion vor dem Hintergrund der Leitfrage sowie den herausgearbeiteten argumentativen Prinzipien aus der Erarbeitungsphase, Ausformulierung des eigenen Urteils, d.h. argumentativ begründen, weshalb man zu einer bestimmten Beurteilung und Bewertung hinsichtlich der Leitfrage kommt, anschließend Diskurs über eine fiktive Lösung (vgl. Thein 2017: 51, 80 f.).

Als „Katalysatoren zur Aktivierung von Präkonzepten“ (Thein 2017: 99) schlägt Thein Medien in Schrift oder Darstellungen wie Karikaturen, Bilder, Filme oder Literatur als Tool vor, um die

Struktur der Präkonzepte herauszuarbeiten sowie weitere Operationalisierungen, um die jeweilige Phase des Verstehens- und Urteilsprozesses zu initiieren (Tabelle 4-1).

Tabelle 4-1: Vier-Phasenmodell des Verstehens- und Urteilsprozesses mit Operatoren

(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Thein 2017)

Phase des Verstehens- und Urteilsprozesses	Operationalisierung durch Tools
Hinführungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Beschreiben eines/r Bildes/Karikatur/Darstellung - Erörtern/Diskutieren der Problemstellung, die sich aus der Darstellung ableitet und Formulierung der Leitfrage
Vor-Urteilsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Begründen der eigenen Positionierung in Bezug auf die Leitfrage - Vergleichen der eigenen Argumente mit denen anderer - Prinzipien- und Kriterienherleitung aus dem argumentativen Diskurs zur Beurteilung der Problemstellung
Erarbeitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - Erarbeitung der Thesen und Argumentationsstruktur aus dem Material sowie Klärung der Intention des Autors, anschließend Vergleich mit der eigenen Positionierung
Urteilsbildende Problemreflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Beurteilen verschiedener Positionen (Autor, Mitschüler, Selbst) in Bezug auf die Leitfrage, erst in schriftlicher Darstellung, beispielsweise in einem Essay, und dann im Diskurs mit anderen, wie Diskussionen oder Debatten - Entwicklung einer fiktiven Lösung der Problemstellung

Nach Thein dienen Kategorien und Denkinstrumente zur Erschließung eines Sinnzusammenhangs bzw. zur Verstehenserschließung. Demnach sind Präkonzepte und das damit verbundene Hintergrundwissen mit den jeweiligen Deutungen, Hypothesen und Vorurteilen die Voraussetzung des Urteilbildungsprozesses. Das heißt, um beurteilen zu können, was gerecht ist, braucht es ein Vor-Urteil darüber, was eine gerechte Verteilung bedeutet. Vor diesem Hintergrund müssen die propositionalen Strukturen wie Prinzipien oder Annahmen herausgearbeitet werden, da sie das normative Element der Urteilsbildung sind. Ferner dient das kontextuale und situierte Hintergrundwissen als Bedingung, um argumentieren, kommunizieren und urteilen zu können und ist die Grundlage des Verstehens- und Urteilbildungsprozesses (vgl. Thein 2017: 52).

4.1.5. Fazit

Das Konzept einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass Stoffkategorien als Denkinstrumente stärker ausgeschöpft werden, indem diese reflexiv, d.h. Sinn-verstehend für Lernende aufbereitet werden. Das führt zu der Notwendigkeit, dass Lehrende aber die Verstehensbedingungen durch die Struktur der Präkonzepte lerndiagnostisch erfassen müssen, um auf diese gezielt einzuwirken. Hierfür wurde erstens die Struktur der Präkonzepte mit Hilfe der mentalen Modelle dargestellt und zweitens das Modell zur

Verstehens- und Urteilsbildung nach Thein herangezogen, um eine didaktische Idee davon zu entwickeln, wie Lehrende die Vorannahmen ihrer Lernenden bewusst werden lassen können und darüber eine reflexive Verstehens- und Urteilsbildung initiieren.

Die Ausführungen haben die Beschaffenheit der Alltagsvorstellungen näher ergründet, insbesondere die Struktur der Präkonzepte vor dem Hintergrund des Konzepts der mentalen Modelle. Die mentale Modellbildung ist ein Prozess, bei dem Objektrepräsentationen aus Sinnesreizen konstruiert werden, indem strukturelle Analogien zwischen Basis- und Zielbereich entschlüsselt oder konstruiert werden, an die sich die Inferenzbildung anschließt sowie die Restrukturierung vom Präkonzept zu einem Postkonzept (vgl. Seel 1991: 49, 126, 132). Dabei korreliert die Dichte der Verbindungen und Vernetzungen in einem Konzept mit dem Bewusstsein für bestimmte Domänen (vgl. Nadkarni 2003: 345; Johnson-Laird 1983: 449)⁵² und erklärt, weshalb Individuen über komplexe bzw. weniger komplexe mentale Modelle für eine Domäne verfügen (vgl. Nadkarni 2003: 336).⁵³ Deutlich wurde, dass es eine Bewusstwerdung der Vorannahmen in den Präkonzepten braucht, um einen Zugang zu den Verstehensbedingungen zu schaffen. Denn abhängig von der Beschaffenheit der Präkonzepte ist erst die Anschlussfähigkeit einer neuen Information möglich und damit die sinnhafte Einordnung des Fachkonzepts in das Präkonzept. Ferner bedarf es der Explikation der Vorannahmen aus den Alltags-Modellen, um das Vorwissen lerndiagnostisch zu erfassen, insbesondere die propositionalen Strukturen und deren Beziehungsnetzwerke aus Prinzipien, Annahmen, subjektiven Theorien und Heuristiken. Zudem wurde im Kapitel herausgestellt, dass die Vorannahmen in den Alltags-Modellen einer strukturellen Analogiebildung unterliegen, die im Idealfall durch Sinnkonflikte, z.B. durch das Erkennen falscher Analogiebildungen, lerndiagnostisch erfasst werden kann. Lehrende müssen hierfür Instruktionshilfen geben, damit Lernende strukturelle Ähnlichkeiten, zwischen Präkonzept (Alltags-Modell) und Fachkonzept (wissenschaftliches Modell) durch Reflexions- und Bewusstseinsprozesse herstellen können, denn während sich ökonomische Bewusstseinsprozesse bei Kindern im Vor- und Grundschulalter entlang von Alltagsvorstellungen bzw. Vorstellungswelten ausbilden, bilden sie sich bei jungen Erwachsenen durch transformative Verstehensprozesse aus, indem sich Alltagsvorstellungen als Präkonzepte in Auseinandersetzung mit Fachkonzepten zu Postkonzepten transformieren.

⁵² “The density of this map is obtained by dividing the number of links in the map by the number of concepts in the map.” (Nadkarni 2003: 345)

⁵³ Der Befund zeigt sich in der Praxis dann in Form von komplexen oder einfachen Lösungen (vgl. Nadkarni 2003: 336).

4.2. Denk- und Handlungsmuster als Transformation informeller Institutionen

4.2.1. Hinführung

Im vorherigen Teilkapitel ging es um die Befähigung des Lernens bzw. Verstehens auf kognitionspsychologischer und lerntheoretischer Ebene vor dem Hintergrund der Präkonzepte. Anknüpfend an die individuelle Ebene soll es in diesem Teilkapitel um die institutionelle Ebene gehen, insbesondere wie sich Denkmuster evolutionär über die Transformation informeller Institutionen ausgebildet und weiterentwickelt haben.

Douglass C. North hat als einer der ersten Ökonomen die Wissensorganisation in der Gesellschaft mit seinem kognitions-institutionalistischen Ansatz begründet und die Entwicklung sozialer Institutionen analysiert.⁵⁴ In der institutionenökonomischen Analyse wird der Zusammenhang zwischen individuellen Denk- und Lernprozessen, Verhaltensweisen und der kulturellen Weitergabe von Institutionen mit der sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura und dem Konzept der geteilten mentalen Modelle begründet. Die Übertragung von Verhaltensweisen erfolgt sowohl über individuelle als auch über soziale mentale Lernprozesse, indem Individuen das Verhalten ihrer Umwelt beobachten und eine Vorstellung darüber bekommen, welche Verhaltensweisen sich in bestimmten Situationen als nützlich erweisen und dem Individuum modellhaft dienen können (vgl. Mantzavinos et al. 2004: 77; Denzau/North 1994).⁵⁵

Das folgende Kapitel knüpft am kognitions-institutionalistischen Ansatz von North et al. an und erweitert diesen. Ausgehend von dem Verhältnis zwischen Denk- und Verhaltensmustern (als informelle Institutionen) sowie der reflexiven Prozesse, die sich in den mentalen Modellen vollziehen, wird das Konzept der geteilten mentalen Modelle lerntheoretisch um Ansätze des indirekten Lernens durch Institutionen („Vicarious Learning“) sowie dem Reflexionsmodell nach Jack Mezirow erweitert. Dabei wird der These gefolgt, dass sich individuelle Lernprozesse wie sie Denzau und North (1994) in ihrem institutionenökonomischen Ansatz beschreiben nicht in zwei, sondern in drei Lernphasen vollziehen: Während sie in der ersten Lernphase das Lernen am Modell beschreiben, in dem ein primäres Mindset aus Kategorien und Konzepten angelegt wird, vollzieht sich in der zweiten Lernphase die Umstrukturierung der Konzepte und Kategorien auf Grundlage des bestehenden Institutionen-Sets (subjektive Theorien, Deutung,

⁵⁴ “We must develop a more analytic understanding of societal institutions and examine in some depth how they evolve.“ (Mantzavinos et al. 2004: 77)

⁵⁵ “The evolution of shared mental models – that is, shared or collective learning – depends on the group size and therefore different within organizations and in the society overall.“ (Mantzavinos et al. 2004: 77)

Verhalten). Diese Umstrukturierung kann sich m.E. nur durch einen mehrphasigen und mehrstufigen Reflexionsprozess vollziehen und wird als dritte Lernphase, das transformative Lernen, bezeichnet. Sie begründet die Aus- und Weiterbildung informeller Institutionen.

Der zweite Teil des Kapitels ist wie folgt aufgebaut: Im ersten Abschnitt (4.2.2.) geht es um das Lernen durch Institutionen. Hierbei wird insbesondere das Lernen am Modell vorgestellt (4.2.2.1.), die kognitive Umstrukturierung durch transformative Prozesse (4.2.2.2.) und dass Bewusstseinsprozesse Gestaltgesetzen unterliegen (4.2.2.3.). Im zweiten Abschnitt (4.2.3.) geht es um den Erwerb informeller Institutionen nach Denzau und North und im dritten Abschnitt (4.2.4.) wird thematisiert, wie sich informelle Institutionen gesellschaftlich als Ergebnis reflexiver Prozesse ausgebildet und weiterentwickelt haben. Das Kapitel schließt mit einem kurzen Fazit ab (3.2.5.).

4.2.2. Lernen durch Institutionen

4.2.2.1. Lernen am Modell

Die Ausbildung von Institutionen basiert auf der sozial-kognitiven Lerntheorie eines „Lernens am Modell“ nach Albert Bandura, insbesondere dem Beobachtungslernen bzw. dem indirekten Lernen (vgl. Almeida 2011: 842 f.; Woolfolk 2014: 354). Bekannt ist aus der Kognitionspsychologie, dass beim Lernen am Modell das Verhalten anderer als Modell genutzt wird, indem es direkt über das Handeln erworben (Imitation) oder indirekt übernommen wird (Beobachtung) (vgl. Woolfolk 2014: 358). Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie besteht eine Wechselbeziehung zwischen sozialem Einfluss (Feedback), Selbstwirksamkeit (Ziele) und Leistungsergebnis (Verhalten) (vgl. Woolfolk 2014: 355). Die Voraussetzung für das Lernen am Modell ist erstens, dass dem Beobachter seine Beobachtung, d.h. das exemplarische Verhalten, bewusst ist (vgl. Almeida 2011: 846) und es zu einer Aufmerksamkeitszuwendung kommt. Die zweite Voraussetzung ist, dass die Informationen oder das Verhalten mental oder verbal kognitiv repräsentiert wird, damit das Individuum es erinnert. Drittens ist es notwendig, dass das Verhalten ausgeführt wird und dass es viertens motiviert wird, zu wiederholen (vgl. Almeida 2011: 839; Woolfolk 2014: 358).⁵⁶ Nach dem Lernprozess erfährt das Individuum idealerweise eine Informationsrückkopplung bzw. ein Feedback durch sich selbst oder andere und vollzieht einen Abgleich zwischen den eigenen Vorstellungen und dem Modell, dass zu einer Modifizierung des Präkonzepts führt. Das heißt, bei diesem Lernprozess werden zunächst

⁵⁶ Damit ein Individuum motiviert ist, ein Verhalten zu wiederholen, bedarf es Verstärkermechanismen wie Belohnung, Bestrafung oder Reputation (vgl. Woolfolk 2014: 358).

die beobachteten strukturellen Merkmale wie Regeln oder Prinzipien übernommen und eigene daraus weiterentwickelt, beispielsweise indem Deutungen, Sprachstile, Arbeits- oder Verhaltensstandards, aber auch moralische Beurteilungskriterien (vgl. Hochloff 2019: 200) übernommen und eigene Wahrnehmungsregeln und -prinzipien durch reflexive Prozesse wie Selbstreflexion oder Selbstinstruktion konstruiert werden und über ein Lernen am Modell hinausgehen.⁵⁷

Entscheidend für ein indirektes Lernen („Vicarious Learning“, Almeida 2011: 839)⁵⁸ ist dabei die Beziehung zwischen Individuum und dem erfolgreichen Verhalten des Modells. Wenn sich das modellhafte Verhalten gesellschaftlich bewährt hat und für den Beobachter nachvollziehbar bzw. sinnvoll ist, dann zieht er oder sie eine symbolische Verbindung zwischen erfolgreichem Verhalten und kognitiver Interpretation und übernimmt es als Verhaltensmuster. Ein gesellschaftlich oder sozial akzeptiertes Verhaltensmuster ist dabei das Ergebnis eines institutionellen Inputs und Outputs (vgl. Almeida 2011: 839–846), aus dem ein regelmäßiges Verhalten entsteht und damit eine Gewohnheit (Habituation).⁵⁹ Das Wissen, dass der Gewohnheit zugrunde liegt, bezeichnet Almeida als kognitive Trägheit (vgl. Almeida 2011: 847 f.) und wird implizit erworben (implizites Wissen). Das gesellschaftlich akzeptierte Verhalten stellt ein habitualisiertes Modellverhalten dar, das in der Gesellschaft eine kognitive Übereinstimmung erfährt⁶⁰ und nach Almeida als Institution definiert wird.⁶¹ Daraus resultiert, dass beim indirekten Lernen ein habitualisiertes Verhalten von allen gleich gedeutet und verstanden wird (vgl. Almeida 2011: 839, 847, 849). Diesen Lernprozess bezeichnet Almeida als rekonstitutiven Erklärungsprozess („reconstitutive downward causation“, Almeida 2011:

⁵⁷ Dabei dient auch die Interaktion mit anderen (vor allem mit kompetent wahrgenommenen) als Modell, wodurch grundlegende kognitive Strukturen und Denkprozesse ausgebildet werden. Zum Beispiel werden Ideen, Überzeugungen, Denkfiguren oder Begriffe ausgetauscht und durch Ko-Konstruktionen internalisiert (vgl. Tudge/Winterhoff 1993: 62; Woolfolk 2014: 53 f.).

⁵⁸ “Vicariously, people are motivated to behave as a model; when they succeed, models are reinforced.” (Almeida 2011: 839) “The central point is to emphasize the relationship between people and institutions from a vicarious learning perspective, which includes cognitive abilities and theorizing procedures of people based on vicarious observation and reinforcement.” (ebd.: 840)

⁵⁹ Dabei bezieht sich Almeida auf Veblen (1899), nach dem die gegenwärtigen Institutionen, auf den „Habits“ und den Entscheidungen von gestern basieren und sich in der gegenwärtigen Interaktion von Institutionen und Individuen zeigen, da sich evolutionär das Verhalten mit dem größten Effekt durchgesetzt hat (vgl. Almeida 2011: 841, 846).

⁶⁰ Habitualisierte Verhaltensweisen werden durch das erfolgreiche Handeln und durch den Schneeballeffekt in Gruppen weitergegeben. Bei Almeida heißt es: “The spread of habits potentiated by snowball effects present in groups and in the social power of models. A habit well-disseminated in a society is a behavior widely accepted and supported by cognitive consonance.” (Almeida 2011: 848) Dabei führt die gesellschaftlich kognitive Übereinstimmung dazu, dass ein habitualisiertes Verhalten akzeptiert wird und umgekehrt als vorausschauendes Verhalten erwartet wird.

⁶¹ “After vicarious learning experiences, habits are formed and institutions arise as outgrowth of those habits.” (Almeida 2011: 852)

849), indem durch das indirekte Modelllernen grundlegende kognitive Schlüsselkonzepte bzw. ein Institutionen-Set angelegt wird (vgl. Almeida 2011: 850; Friel 2017: 212).⁶² Routinierte Verhaltensmuster oder Konventionen dienen aber nicht nur als gesellschaftliche Orientierung, sondern übernehmen in Entscheidungsprozessen auch eine gesellschaftliche Legitimationsfunktion und dienen damit als Selbstverstärker (vgl. ebd.: 847, 850), um beispielsweise an einer verkehrsrühigen Straße, mit mehreren Menschen, über eine rote Ampel zu laufen. Das wiederum führt zu der Konsequenz, dass sich aus einer individuellen kognitiven Übereinstimmung („personal cognitive consonance“, Almeida 2011: 850) eine gesellschaftlich kognitive Übereinstimmung („social cognitive consonance“, Almeida 2011: 850) ausgebildet und im Laufe der Zeit weiterentwickelt hat.⁶³

Beispielsweise war das Rauchen in den 1960er Jahren mit einer Lebensart verbunden, die die gesundheitlichen Folgen des Rauchens ausgeblendet hat. 50 Jahre später wird Rauchen als stark gesundheitsschädlich wahrgenommen und (größtenteils) gesellschaftlich abgelehnt. Ähnlich zeigt sich dies im veränderten nachhaltigen Konsum. Galt Nachhaltigkeit in den 1980er Jahren als ein vielfach belächeltes (alternatives) Lebenskonzept, so wird es heute als sozioökonomisch besser gestellte sowie aufgeklärte Lebensart verstanden, die eine individuelle und gesellschaftliche Übereinstimmung in der Interaktion mit anderen erfährt. Unterstützt und prognostizierbar werden Entscheidungsprozesse dann durch Symbole wie beispielsweise das Bio-Siegel. Wenn etwas gesellschaftlich nicht akzeptiert ist, führt dies zu einer kognitiven Dissonanz zwischen Verhalten und Deutung/Überzeugung wie es beispielsweise Raucher zeigen, die trotz einer chronischen Lungenerkrankung weiterräumen (vgl. Almeida 2011: 843). Erst wenn die neue Verhaltenslegitimation nachvollziehbarer oder bewährter als die alte ist, kommt es zu einem Umdenken und damit zu einem Konzeptwechsel. Anders formuliert, die kognitive Struktur verändert sich durch eine Deutungsveränderung, die auf eine Transformation der Perspektive zurückgeht.

4.2.2.2. Umstrukturierung bestehender Denkmuster

Wie bereits erwähnt, finden Lernprozesse auf individueller und sozialer Ebene statt und werden über Institutionen vermittelt. Entwicklungstheoretisch bilden Kinder im Vor- und Grundschulalter zunächst grundlegende Schlüsselkonzepte durch Beobachtung aus und stellen

⁶² “Reconstitutive downward causation is impossible without a prior system of concepts.” (Almeida 2011: 850) Dabei stellt das „prior system of concepts“ die grundlegenden Konzepte bzw. Schlüsselkonzepte dar, die bereits in Kapitel 3.2.3. als Präkonzepte definiert wurden.

⁶³ “Institutions express such typifications related to foreseeable regularities in behavior of people; they are consequences of what had been experienced in the society through time.” (Almeida 2011: 852)

Analogien zwischen einem beobachteten Modell und dem mentalen Modell her (vgl. Haider et al. 2012: 474). Angelehnt an Almeida bildet sich über das indirekte Lernen ein Institutionen-Set aus, indem mentale Modelle konstruiert werden. Das Konzept der mentalen Modelle geht, wie bereits in Kapitel 3.1. erwähnt, auf Johnson-Laird zurück⁶⁴ und wurde in unterschiedlichen Disziplinen weiterentwickelt wie es Seel und Kollegen (1991) in der Erziehungswissenschaft getan haben oder North und Kollegen (1994, 2004) in der Institutionenökonomik. Dahinter steht die Idee, dass eine Objektrepräsentation über Sinnesreize in den mentalen Modellen konstruiert wird und strukturelle Analogien zwischen mentalen und beobachteten Modell erkannt oder geformt werden (vgl. Seel 1991: 49, 126, 132) und das mentale Modell die Aufgabe eines Wahrnehmungsfilters übernimmt (vgl. Kahneman 2011; Denzau/North 1994). Nachdem die Schlüsselkonzepte im Kindesalter angelegt wurden, gehen aus diesen im jungen Erwachsenenalter Alltags-Modelle und Heuristiken hervor, weshalb bei der Erfassung bekannter Strukturen auch bekannte Erklärungsmuster herangezogen werden (vgl. Seel 1991: 20; World Bank 2015). Der beschriebene Umstrukturierungsprozess vollzieht sich nach Jack Mezirow (1997) bei jungen Erwachsenen durch transformative Lernprozesse, indem es auf unterschiedlich abstrakten Reflexionsebenen zu Modifizierungen von Denk- und Verhaltensmustern kommt (vgl. Mezirow 1997: 165). Hierbei kommt es zu Umstrukturierungen durch Re-Konzeptualisierungen, d.h. zu Verknüpfungen und Abstraktionen, die sich in den mentalen Modellen graduell vollziehen (vgl. O' Donnell 2009).⁶⁵ Ausgelöst wird der Umstrukturierungsprozess durch eine kognitive Dissonanz, d.h. wenn eine neue Information dazu führt, das mentale Modell in Frage zu stellen, etwas als unlogisch wahrgenommen wird oder ergänzend im Sinne einer neuen Sichtweise („Aha-Effekt“). Dem Individuum wird die Abweichung zwischen alter subjektiver Theorie und der damit verbundenen Wenn-Dann-Heuristik (Wahrnehmungsregel) und neuer Information bewusst und dies stellt den Ausgangspunkt für einen Konzeptwechsel im mentalen Modell dar.

4.2.2.3. Bewusstseinsprozesse entlang von Gestaltgesetzen

Die Entschlüsselung von Informationen findet zunächst durch den Wahrnehmungsfiler statt, indem durch bereits bekannte Merkmale wie Farben oder Begriffsnetzwerke die Informationen

⁶⁴ “They enable individuals to make inferences and predictions, to understand phenomena, to decide what action to take and to control its execution, and above all to experience events by proxy; they allow language to be used to create representations comparable to those deriving from direct acquaintance with the world; and they relate words to the world by way of conception and perception.” (Johnson-Laird 1983: 397)

⁶⁵ “This re-conceptualisation requires a more holistic approach which focuses on a series of interconnected and progressively more abstract concepts, through which improved understanding of the subject is developed over a period of time (possibly several years or more).” (O'Donnell 2009: 196)

entschlüsselt (Bottom-Up) und durch kognitive Konzepte sinnhaft eingeordnet und interpretiert werden (Top-Down) (vgl. Raso 2018: 10; Goldschmidt et al. 2018).⁶⁶ Dabei unterliegt der Verstehensprozess sowohl sozial-kognitiven Lernprozessen als auch institutionellen Prozessen, die auf Wahrnehmungsregeln zurückgehen und sich mit Hilfe des gestalttheoretischen Ansatzes im Folgenden erklären lassen.

Nach dem gestalttheoretischen Ansatz werden wahrgenommene Informationen von Objekten, Personen oder sozialen Zusammenhängen nach Wahrnehmungsprinzipien entschlüsselt, eingeordnet und strukturiert. Dabei gehen die Wahrnehmungsprinzipien auf sogenannte Prägnanzprinzipien oder Gestaltgesetze zurück, mit denen wir beispielsweise Unregelmäßigkeiten wahrnehmen. Zu den Gestaltgesetzen gehören das Gesetz der Nähe sowie das Gesetz der Geschlossenheit, weshalb zusammengehörige Elemente als Einheit wahrgenommen werden. Darüber hinaus gibt es das Gesetz der Einfachheit und das Gesetz der Symmetrie. Die Einhaltung der Regelmäßigkeiten stellen dabei Gefordertheiten in Form einer Berichtigung von Strukturen (Strukturgefordertheiten) dar, woraus Handlungsaufforderungen resultieren, z.B. ein schiefes Bild gerade hinzuhängen (Symmetriegesetz). Charakteristisch für die Wahrnehmungsprinzipien sind, dass sie dazu führen 1. eine Situationen schnell zu erfassen, 2. der Wahrnehmung prägnante und interdependente Schemata unterliegen, die ein stimmiges Gesamtbild konstruieren und daraus ein kontextgebundenes Verhalten ableiten, 3. die Prägnanztendenz ein übergeordnetes Prinzip beschreibt und sich in der Entstehung sozialer Regeln, Gruppenwahrnehmungen, Kategorisierungen sowie in der sozialen Interaktion offenbart und 4. die Kognition von Emotion und Motivation beeinflusst, aus denen unsere Wahrnehmung und Interpretation von Situationen und Prozessen hervorgeht (vgl. Kubon-Gilke 2018: 67). Demnach gehen die Gestaltgesetze erstens auf die Analogiebildung aufgrund von wahrgenommenen Regelmäßigkeiten zurück und zweitens auf ähnliche mentale Wahrnehmungsstrukturen durch die Interaktion. Die ähnlichen Wahrnehmungsstrukturen bzw. -regeln erklären wiederum ein standardisiertes Denkmuster, das aus gemeinsamen Deutungs- und Wertevorstellungen hervorgeht. Mit dem Konzept der Strukturgefordertheit sind gestalttheoretische Vorstellungen wie Einstellungen, Emotionen, Motive und Handlungsweisen verbunden, weshalb beim Denken und Lernen Informationen nie isoliert betrachtet werden, sondern als Teil eines Gesamtprozesses. Zum Beispiel werden Regelabweichungen in sozialen

⁶⁶ Der Analyse- und Syntheseprozess bei Weidenmann (1990) ähnelt der Zuordnung des Bottom-Up- und Top-Down-Prozesses in Goldschmidt et al. (2018). Nach Weidenmann stellt der Bottom-Up-Prozess ein ‚Verstehen erster Ordnung‘ dar und der Top-Down-Prozess ein ‚Verstehen zweiter Ordnung‘ (vgl. Weidenmann 1990; Raso 2018: 10 f.).

Zusammenhängen als unregelmäßig oder ungerechtfertigt interpretiert, weil moderne Gesellschaften Gerechtigkeit nach geltenden moralischen Regeln bewerten (vgl. Kubon-Gilke 2018: 50–56). Daraus resultiert, dass Gestaltgesetze sogenannten Wahrnehmungsregeln unterliegen und zwar in der Form, dass die Sinnesreize Informationen nach Symmetrie, Einfachheit oder Klarheit wahrnehmen, selektieren und übergeordnete Prinzipien daraus ableiten. Die Strukturgedertheit gibt dann einen Rückschluss auf das mentale Organisationsprinzip entlang von Schemata, Regeln und Kategorien (vgl. Kubon-Gilke 2018: 72 f.). Um nun einen Gestaltwechsel (*gestalt switch*), d.h. eine Umlenkung der Wahrnehmung durch eine Umstrukturierung (Schema-Regel-Kategorie-Deutung-Verhalten) zu erreichen, bedarf es einer kognitiven Dissonanz zwischen der eigenen Wahrnehmung bzw. Deutung und der Problemstruktur. Dabei kann der *gestalt switch* als Schwellenkonzeptwechsel gedeutet werden (vgl. Kubon-Gilke 2018: 378; Sender 2017: 62), indem die bestehende kognitive Repräsentation, die mit dem Problem in Verbindung steht, bewusst wahrgenommen wird und eine Umstrukturierung durch Umzentrierung initiiert wird (in Kapitel 5.1. wird der Schwellenkonzeptwechsel umfassend dargestellt).

4.2.3. Wahrnehmungsregeln und der Erwerb informeller Institutionen

Wie eingangs erwähnt, analysiert Douglass C. North (1990, 1992, 1994, 2005) in seiner institutionenökonomischen Analyse das Wechselverhältnis von Kognition, mentalen Modellen und Institutionen und untersucht insbesondere die Frage, wie Denk- und Lernprozesse mit individuellen Handlungen und Institutionen zusammenhängen. In seinem Ansatz stellt er das Rationalitätsprinzip infrage, wonach die häufigsten Entscheidungsprozesse in politischen und ökonomischen Marktsituationen von Unsicherheit geprägt sind (vgl. Denzau/North 1994: 3; Beckmann 2009: 53). North erweitert das ökonomische Rationalitätsmodell deshalb um das Konzept der mentalen Modelle. Mentale Modelle stellen für ihn Restriktionen menschlicher Wahrnehmung dar bzw. sind für ihn der WahrnehmungsfILTER, der alles Verstehen, Entscheiden und Handeln beeinflusst (vgl. Beckmann 2009: 53; Friel 2017: 212).⁶⁷ Gleichwohl dient der WahrnehmungsfILTER auch der Komplexitätsreduktion, so dass Individuen nur die Sinnesreize erfassen, die ihnen bekannt sind. Daraus leitet sich für North eine Mustererkennung ab, mittels derer regelmäßige Strukturen und Zusammenhänge durch Analogien erkannt und Erwartungen

⁶⁷ “He [Douglass North; Anmerkung des Verfassers] contends that there are formal and informal institutions, whereby the former are devised rules and the latter are conventions and codes of behavior. They constrain actors through sets of incentives and disincentives that channel human behavior in a particular direction, thereby creating stable structures that promote efficiency in human interactions by reducing uncertainty and transaction costs.” (Friel 2017: 212).

konstruiert und/oder Entscheidungen getroffen werden (vgl. Hochloff 2019: 21). Je größer die Unsicherheit durch die Wissensbeschränkung ist (vgl. Hochloff 2019: 178), desto irrationaler ist das Handeln (vgl. Denzau/North 1994: 12). Umgekehrt bedeutet dies, je unsicherer die Situation, desto mehr werden bekannte Denk- und Verhaltensmuster genutzt (vgl. Döring 2009: 158).⁶⁸ Die Denk- und Verhaltensmuster gehen dabei auf individuelle und soziale Lernprozesse zurück, da Wissen, Werte und verhaltensrelevante Faktoren durch Imitation und Modifizierung auf die jeweils nächste Generation übertragen werden. Während sich die individuellen Lernprozesse über die Ausbildung und Modifizierung mentaler Modelle vollziehen, bilden sich über die sozialen Lernprozesse die geteilten mentalen Modelle („shared mental models“) aus (vgl. North 1992: 44; Denzau/North 1994: 15), über die Individuen aufgrund eines gemeinsamen kulturellen Hintergrundes, Erfahrungen und Lernprozesse verfügen (vgl. Denzau/North 1994: 15; Beckmann 2009: 53). Daraus folgt, dass geteilte Konzeptkonstruktionen durch gemeinsame Ko-Konstruktionen zu geteilten Diskursmustern führen, insbesondere, wenn Individuen einen gemeinsamen Fokus haben und sich daraus gemeinsame Sinnkonstruktionen ergeben.⁶⁹ Ko-Konstruktionen bedeuten neben einem wechselseitigen Verstehen das Akzeptieren und das Inkorporieren anderer Denkmuster (vgl. van den Bossche et al. 2011: 286 f.).⁷⁰

Nach Denzau und North besteht dabei eine kognitive Verbindung zwischen mentalen Modellen und Institutionen: Während die mentalen Modelle als internale Repräsentationen Einstellungen oder Überzeugungssysteme beinhalten, drücken sich externale Repräsentationen durch Verhaltensstandards aus – beides stellen informelle Institutionen dar (vgl. North 2005: 49; Hochloff 2019: 182). Demnach vollzieht sich der kognitive Institutionalismus („cognitive institutionalism“, Mantzavinos et al. 2004: 75) durch soziale bzw. experimentelle Lernprozesse, bei denen Institutionen und Regeln zu den informellen Institutionen gehören und Entscheidungsprozesse unter Unsicherheit kanalisieren (vgl. Mantzavinos et al. 2004; Denzau, North 1994: 12).⁷¹ Institutionen übernehmen die Funktion der Sicherung, indem es einen

⁶⁸ Hinter dem Konzept der begrenzten Rationalität steht Zeit- und Informationsknappheit. Dieses erklärt pfadabhängige Denk- und Verhaltensmuster, die dazu führen, Entscheidungen vor dem Hintergrund bekannter Problemlösungen zu treffen (vgl. Döring 2009: 159).

⁶⁹ Zu dieser Schlussfolgerung kommt auch Daniel Friel (2017), demzufolge geteilte Institutionen auf geteilte Denkfiguren bzw. Rahmungen zurückgehen. “They claim that institutions define preferences and power in society, while also providing the shared meanings and cognitive frames that shape how human interpret the behavior of others. They shape preferences and even determine what people can imagine themselves doing.” (Friel 2017: 2012)

⁷⁰ “Shared mental models are developed when agreement is reached around the (co-)constructed understanding.” (van den Bossche et al. 2011: 288)

⁷¹ North macht in seiner Analyse deutlich, dass die Wissensvermittlung auf die Übernahme und Modifizierung mentaler Modelle zurückgeht und weniger auf Versuchs- und Irrtumsprozesse (vgl. Döring 2009: 163).

Handlungsrahmen in Form von Verhaltensstandards durch Regeln gibt, die das Handeln begrenzen und dem Individuum als Ordnungsfunktion dienen (vgl. Hochloff 2019: 179). Dabei bilden sich informelle Institutionen über kognitiv verankerte Verhaltensregeln wie moralische Werte, soziale Sanktionen oder Normen aus und werden als informelle Regeln im Laufe der Sozialisation vermittelt, d.h. durch Eltern, Freunde oder Medien und formell durch öffentliche Einrichtungen wie Schulen oder Behörden. Im Gegensatz zu den informellen Institutionen zählen zu den formalen Institutionen Handlungsbeschränkungen wie Verfassungsregeln, Gesetze oder Verträge (vgl. Hochloff 2019: 179; Döring 2009: 154; Mantzavinos et al. 2004: 77–79).

Die individuellen Lernprozesse wie sie Denzau und North (1994) in ihrem institutionenökonomischen Ansatz als Umstrukturierung bzw. Neuorganisation beschreiben, vollziehen sich dabei in zwei Phasen.⁷² In der ersten Phase lernen Kinder indirekt („at birth with one informed extensively by various forms of indirect learning“, Denzau/North 1994: 15) durch die Beobachtung, um dann sinnhafte mentale Strukturen auszubilden, die als Wahrnehmungsfilter dienen. Die sinnhafte Struktur zeigt sich in Form von Schemata, in denen sich die subjektiven Theorien oder auch „half-baked theories“ (Denzau/North 1994: 3) befinden und die Wahrnehmungsstruktur der Alltags-Modelle formen (vgl. ebd.: 13). Bei Denzau und North findet sich zudem der Hinweis auf die graduelle Entwicklung der Wahrnehmungskategorien, nach denen Kinder lernen, ihre Lebenswelt zu deuten. Für die Entwicklung der Wahrnehmungskategorien sind vor allem die Handlungsfeedbacks entscheidend, die zu Reflexionsprozessen führen und die Individuen befähigen ihre Lebenswelt zu interpretieren (vgl. Denzau/North 1994: 3, 13).⁷³ In der zweiten Phase werden entlang bestehender Konzepte und Kategorien, die eigenen Deutungen verändert und die Umstrukturierung führt zu einer veränderten Nutzung des Wissens.⁷⁴ Denzau und North beschreiben es so, dass der Wechsel der Ideen vor dem Hintergrund bestehender Kategorien stattfindet und eine Umstrukturierung darstellt und ferner als konzeptuelle Veränderung beschrieben wird. Dabei entstehen durch Update-Prozesse neue Verbindungen zwischen

⁷² “There are two conceptually distinct levels at which learning occurs, each with important implications for the effects of the learning. First, learning entails developing a structure by which to make sense out of the various signals received by the senses. [...] Building on these categories we form mental models to explain and interpret the environment [...]” (Denzau/North 1994: 13)

⁷³ “Both the categories and the mental models will evolve to reflect the feedback derived from new experiences – feedback that may strengthen and confirm our initial categories and models or that may lead to modifications; in short, learning.” (Denzau/North 1994: 13)

⁷⁴ “Learning which preserves the categories and concepts intact, but which provides changed ideas about details and the applicability of the existing knowledge is the second level of learning.” (Denzau/North 1994: 13)

Kategorien und Konzepten, die Denzau und North als Neuorganisation bzw. als kognitive Überschreibung („representational redescription“, Denzau/North 1994: 14) bezeichnen.⁷⁵

Hierbei bilden sich Institutionen aber nicht durch zwei Lernphasen aus, sondern durch drei Lernphasen. Das heißt, in der ersten Lernphase werden mentale Modelle durch Kategorien und Konzepte zunächst konstruiert (Lernen am Modell), in der zweiten Lernphase vollzieht sich entlang der Kategorien und Konzepte eine Reorganisation bzw. Umstrukturierung („representational redescription“ oder „reorganization of mental models“) und in der dritten Phase bilden sich durch die Reflexion mentaler Modelle informelle Institutionen aus („institutions are a reflection of the evolving mental models“, Denzau/North 1994: 22). Aus dem Wechselspiel von internalen und externalen Repräsentationen gehen folglich die informellen Institutionen hervor. Denn während sich in der ersten und zweiten Phase die Konstruktion der mentalen Modelle vollzieht, führt die Interaktion zu geteilten mentalen Modellen und das Ergebnis dieser Wechselbeziehung (aus mentalen Modellen und geteilten mentalen Modellen) ist die konzeptuelle Umstrukturierung.⁷⁶ Der Lernprozess vollzieht sich inkrementell („usually evolve incrementally“, Denzau/North 1994: 22) und lässt auf einen entwicklungspsychologischen Lernprozess schließen, den Denzau und North als graduellen Konzeptwechsel („gradual change“) bezeichnen (vgl. auch Fiori 2002: 103 f.).⁷⁷ Ferner wird bei North und seinen Ko-Autoren die Umstrukturierung als ein evolutionärer Lernprozess beschrieben, der auf das kulturelle Lernen zurückgeht und Konzepte hinsichtlich des Nutzens neu strukturiert, modifiziert oder verwirft. Das Ergebnis des kulturellen Lernens zeigt sich dann als Transmission des Wissens und zeichnet sich durch die Art bzw. Komplexität der Problemlösungskompetenz aus.⁷⁸

Zwei Aspekte in den Ausführungen von North et al. bedürfen weiterer Klärung: Erstens subsumieren sie unter dem Lernprozess die Reorganisation von Kategorien und Konzepten. Diese ist mit einer Deutungs- und Perspektiventransformation verbunden⁷⁹, und daher eher als

⁷⁵ “At the individual level, the representational redescription is a reorganization of the categories and concepts and is a form of learning distinct from the parameter updating that is occurring in the ‘normal learning’ phase.” (Denzau/North 1994: 13)

⁷⁶ “The connection between mental models and both ideologies and institutions crucially depends on the product and process of representational redescription.” (Denzau/North 1994: 21)

⁷⁷ “Punctuated equilibrium involves long periods of slow, gradual change punctuated by relatively short periods of dramatic changes, which we can presume to be periods of representational redescription.” (Denzau/North 1994: 22 f.)

⁷⁸ “As collective learning takes place at the societal level, the problem-solving capacity of the society, encompassing both theoretical-scientific and practical knowledge, grows and is transmitted over time.” (Mantzavinos/North/Shariq 2004: 77)

⁷⁹ “[...] the normal learning period is long relative to the often sudden shift in viewpoint that accompany representational redescription.” (Denzau/North 1994: 14)

Konzeptwechsel zu verstehen.⁸⁰ Zweitens stellen sie zwar klar, dass Lernen ein komplexer Modifizierungsprozess ist, bei dem das mentale Programm in Problemsituationen angewendet wird und durch seine Umwelt ein Feedback erfährt (vgl. Mantzavinos et al. 2004: 76), jedoch haben sie die Auswirkungen des Feedbacks auf das Individuum und die Gesellschaft nicht näher ausgeführt: “A mental model can best be understood as the final prediction that the mind makes or expectation that it has regarding the environment before getting feedback from it. Depending on whether the expectation formed is validated by the environmental feedback, the mental model can be revised, redefined, or rejected altogether.” (Mantzavinos et al. 2004: 76).⁸¹ Das Feedback übernimmt damit eine determinierende Rolle für den Erfolg oder das Scheitern eines Handelns und führt zu einer Stabilisierung oder Modifizierung des mentalen Modells.

4.2.4. Informelle Institutionen als Ergebnis reflexiver Prozesse

Denzau und North folgen der Annahme, dass informelle Institutionen durch Feedback zu kognitiven Modifizierungen, Restrukturierungen oder Verwerfungen führen. Dies setzt Reflexionsprozesse voraus, die durch Feedback oder kognitive Dissonanzen initiiert werden können. Nach dem Reflexionsmodell von Jack Mezirow vollziehen sich Restrukturierungen bis hin zu einem Konzeptwechsel durch reflexive und transformative Prozesse. Entscheidend für die Transformation ist die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, das über einen fünfphasigen Reflexionsprozess ausgebildet wird. Demnach kommt es in der ersten Phase zu einer kognitiven Dissonanz („disorienting dilemma“), beispielsweise durch einen Zweifel, der zu einem kognitiven Konflikt führt. In der zweiten Phase entsteht dann ein kritisches Bewusstsein („critical consciousness“) zwischen bestehendem und neuem Wissen, an die sich die dritte Phase der kritischen Reflexion („critical reflection“) anschließt und die in drei Reflexionsdimensionen unterteilt wird (Inhalt, Prozess, Prämissen). Dabei gehören die ersten beiden Dimensionen (Inhalt, Prozess) zur präreflexiven Phase, in der die Art und Weise der Problemlösung reflektiert wird, indem das Problem wahrgenommen und der Inhalt oder das Problem auf Grundlage des kognitiven Perspektivenschemas auf seine Gültigkeit überprüft wird (Validitätsüberprüfung).⁸² Anschließend wird das Ergebnis mit dem Schema im Alltagsmodell abgeglichen, verifiziert und hinsichtlich der neuen Information erweitert

⁸⁰ “[...] learning within a given set of concepts and learning which changes the structure of concepts and mental models suggest a widely known approach [...]” (Denzau/North 1994: 13)

⁸¹ Wenn im schlechtesten Fall, trotz Nutzung mehrerer mentaler Modelle, keine Problemlösung möglich ist, dann werden Inferenzen durch Analogien, d.h. aus Situationen in der sich die Lösung als nützlich und sinnvoll erwiesen hat, gebildet (vgl. Mantzavinos et al. 2004: 76).

⁸² Die Problemlösungsreflexion erfolgt hypothetisch-deduktiv, indem ein Problem und die dahinterstehenden Argumente und Erklärungen erfasst werden, an die sich wiederum eine Hypothesenüberprüfung und eine Neuformulierung der Annahmen anschließt (vgl. Mezirow 1997: 83).

(Perspektivenerweiterung). Wird das Ergebnis nach Abgleich mit dem Schema jedoch als falsch oder ungerechtfertigt wahrgenommen (vgl. Mezirow 1997: 84–90), kommt es zu einer Neubewertung der Bedeutung und diese initiiert die dritte Reflexionsdimension, die Prämissenreflexion. Die Prämissenreflexion stellt die eigentliche Reflexion dar, weil es erst durch die Neubewertung der Vorannahmen, beispielsweise der Wenn-Dann-Heuristik, zu einer Restrukturierung kommt und damit zu einer Perspektiventransformation (vgl. Mezirow 1997: 164). In der vierten Phase findet eine kritische Selbstreflexion der eigenen Vorannahmen statt, an die sich die fünfte Phase des kritischen Diskurses anschließt (vgl. Calleja 2014: 131).⁸³ Der fünfphasige Reflexionsprozess ist iterativ, da jede prospektive Reflexion auf einer retrospektiven aufbaut (vgl. Mezirow 1997: 82–86, 90) und ein Reflexionswissen ausbildet, beispielsweise ein Problemlösungswissen.

Als letzte Erweiterung des North'schen Ansatzes lässt sich mit den bisherigen Ausführungen erklären, dass es kulturell ähnliche Gestalt- und Wahrnehmungsregeln gibt, weil diese sich über Generationen hinweg als nützlich erwiesen haben und als implizites Wissen in den mentalen Modellen vorliegen. Bereits das mystische Bild der ‚unsichtbaren Hand‘ ist ein Wahrnehmungsprinzip, bei dem der Markt – der von Individuen gestaltet wird – das Geschehen so lenkt, dass es für die Akteure nützlich ist. Diese Wahrnehmungsregel führen Denzau und North (1994) darauf zurück, dass Menschen lernen, Dinge als relevant oder nützlich wahrzunehmen und durch das informelle Lernen ein intuitives Wissen zu einem institutionellen Reflexionswissen ausgebildet wird.⁸⁴ Das intuitive Wissen entspricht folglich einem impliziten Wissen, weshalb Wahrnehmungsregeln bzw. Gestaltprinzipien sich evolutionär als nützliche Selektionsprinzipien erwiesen haben.⁸⁵ Zusammengefasst lassen sich Wahrnehmungsregeln als informelle Institutionen deuten, die sich evolutionär durch iterative Reflexionsprozesse zu routinierten Verhaltensweisen ausgebildet haben und nach dem Reflexionsmodell nach Mezirow der vor-reflexiven bzw. unbewussten Reflexionsebene zuzuordnen sind.

⁸³ Ein kritischer und rationaler Diskurs ist nach Mezirow prägend für ein reflektiertes Denken, weshalb Erwachsene erst ab dem 30. Lebensjahr über ein dialektisches Denken verfügen, ab dem 40. Lebensjahr über ein differenziertes Bewusstsein und ab dem 50. Lebensjahr über ein übergeordnetes Systemdenken (vgl. Merriam 2004: 64).

⁸⁴ “The invisible hand result is now obvious and intuitive not because it is simple, but because we are trained to see it when it may be present or useful.” (Denzau/North 1994: 7)

⁸⁵ Dabei wird meine Annahme, dass informelle Institutionen auf ein implizites Wissen zurückgehen, von Daniel Friel (2017) unterstützt. “Interactions are more efficient because perceptions and understandings are implicit and do not have to be explained or negotiated.” (Friel 2017: 212)

4.2.5 Fazit

Die Ausführungen machen deutlich, dass ein Widerspruch zwischen internaler Repräsentation (Ideologie), externaler Repräsentation (Verhaltensmuster) und neuer Information zu einem kognitiven Konflikt führt und idealerweise zur Bewusstwerdung der zugrundeliegenden Struktur. Bei diesem wird die kognitive Repräsentation, die mit dem Problem in Verbindung steht, bewusst wahrgenommen und erfährt eine Umstrukturierung durch Umlenkung der Wahrnehmungsstrukturen. Die zugrundeliegenden Wahrnehmungsstrukturen bzw. -regeln haben sich dabei evolutionär als nützliche Selektionsprinzipien ausgebildet und lassen sich den informellen Institutionen zuordnen. Anders formuliert: informelle Institutionen drücken sich durch routinierte Verhaltensweisen aus und basieren auf einem impliziten Wissen in den mentalen Modellen bzw. Präkonzepten. Es braucht ein reflexives Bewusstsein, um das implizite Wissen, das über ein Modelllernen vermittelt wird, zu hinterfragen und sich so in gesellschaftliche Denk- und Verhaltensmuster transformieren können. Im nächsten Kapitel wird an diesen Gedanken angeknüpft und die theoretische und praktische Grundlage für ein reflexives Bewusstsein vorgestellt.

5. Umsetzung einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik

5.1. Verstehensprozesse und ihre modelltheoretische Darstellung

5.1.1. Hinführung

Aus den bisherigen Kapiteln ging hervor, dass die Erfassung des Vorverständnisses von Schüler*Innen weitaus weniger Relevanz in der ökonomischen Bildung erfährt als die Leistungsmessung. Mehr noch, die Literatur zeigt an dieser Stelle einen blinden Fleck, denn weder die Arbeiten zum Threshold Concept, noch die zur wirtschaftsdidaktischen Lerndiagnostik haben den strukturellen Konzeptwechsel, der einen Verstehensprozess abbildet, näher beforscht. Im Rahmen dieser Arbeit wird der These gefolgt, dass die Verstehensbedingungen abhängig sind von der Struktur der Präkonzepte, d.h. abhängig davon, welches Vorverständnis Kinder und junge Erwachsene durch ihre Präkonzepte mitbringen, gelingt oder misslingt ihnen eine sinnhafte Einordnung des Fachkonzepts in das Präkonzept und damit ein Schwellenkonzeptwechsel. Der Schwellenkonzeptwechsel stellt dabei einen konzeptuellen Umstrukturierungsprozess dar, der sich durch einen mehrphasigen Reflexionsprozess vollzieht. Nach Jack Mezirow werden unter dem Begriff der Reflexion höhere mentale Prozesse verstanden, zu denen beispielsweise das Schlussfolgern, die Bildung von Analogien oder die Überprüfung von Problemlösungen gehören (vgl. Mezirow 1990: 5). Dieser Reflexionsprozess bewirkt die Transformation objektiver und subjektiver Konzepte und schafft neue Verstehensbedingungen durch das Hinterfragen der eigenen Vorannahmen (vgl. Kitchenham 2008: 117). In der Literatur lassen sich verschiedene Modelle zur Erfassung der Reflexionsfähigkeit finden (u.a. Lundgren/Poell 2016; Cobb 2017; Kember et al. 2008, 2000; Peltier et al. 2005; Black/Plowright 2010; Wallmann et al. 2008; Kreber 2005) sowie einige wenige Studien, die sich mit dem Transformationsprozess vor dem Hintergrund des Threshold Concepts und des reflektierten Denkens auseinandersetzen, z.B. von Chen und Rattray (2017). Arbeiten, die sich mit dem strukturellen Transformationsprozess vom Prä- zum Postkonzept entlang reflexiver Prozesse beschäftigen, fehlen jedoch.

Ausgehend von der Annahme, dass über die Auseinandersetzung mit einem Fachkonzept ein reflexiver Transformationsprozess initiiert wird, erfolgt ein Konzeptwechsel entlang eines zyklischen Reflexionsprozesses und verändert dadurch die *Frames of references* (King/Kitchener 2004: 9) bzw. die Verstehensbedingungen. Die veränderten Verstehensbedingungen führen wiederum zu einer progressiven Abstraktion des Erkenntniswissens. Um nun einen Konzeptwechsel auszulösen, müssen die eigenen Annahmen

bzw. Deutungssysteme durch Reflexionsprozesse hinterfragt werden (vgl. Larrivee 2000; Aepli/Lötscher 2016).

Das Teilkapitel stellt eine konzeptuelle Erweiterung des Threshold Concepts dar, insbesondere zeigt es auf, wie sich ein kritischer Reflexionsprozess entlang von drei Reflexionsschleifen zyklusartig vollzieht, um einen strukturellen Konzeptwechsel herbeizuführen. Für die modelltheoretische Erweiterung wird das Threshold Concept nach Meyer und Land (2003) genutzt, um einen Verstehensprozess abzubilden, das Reflexionsmodell nach Mezirow (1990) wird aufgegriffen, um ein transformatives und reflexives Lernen bei Erwachsenen darzustellen und das Modell zur Erfassung der kritischen Urteilsfähigkeit von King und Kitchener (1994, 2004) wird eingearbeitet, um die unterschiedlichen Urteils-Konzepte, nach denen sich die Beurteilung ausrichtet, strukturell zu bestimmen. Ziel des Kapitels ist die Ergründung der Verstehensbedingungen, insbesondere die Klärung der Frage, wie die metakognitiven Prozesse der Transformation und Reflexion zu einer bewussten Rekonzeptualisierung bzw. Schwellenkonzeptwechsel führen.

Der erste Teil des Kapitels ist wie folgt aufgebaut: In einem ersten Schritt (5.1.2.) wird der Verstehensprozess in Anlehnung an das Threshold Concept modellhaft dargestellt. In einem zweiten Schritt (5.1.3.) werden ausgewählte Reflexionskonzepte vorgestellt: das reflexive Denken als Reflexionsprozess (5.1.3.1.) und die Reflexion durch Transformation (5.1.3.2.). In einem dritten Schritt (5.1.4.) folgt die Synthese, die Restrukturierung durch Reflexionsloops, in der modelltheoretisch dargestellt wird, wie sich der konzeptuelle Umstrukturierungsprozess im Threshold Concept durch einen zyklischen Reflexionsprozess vollzieht. Das Kapitel schließt mit einem Fazit ab (5.1.5.).

5.1.2. Threshold Concept

In Kapitel 4.1. wurde bereits eingeführt, dass der Lernzuwachs bzw. die Akkommodation das Zusammenspiel aus Konzeptzuwachs und Konzeptwechsel ist (vgl. Duit 1995: 98). Ein ökonomisches Verstehen sollte vor diesem Hintergrund aus einer konstruktivistischen Tradition hergeleitet werden, wie es das Threshold Concept als Conceptual-Change-Ansatz bietet. Die Idee des Lernschwellenkonzepts bzw. Threshold Concepts geht auf Meyer und Land (2003) zurück und wurde seitdem fortlaufend weiterentwickelt (z.B. Duit/Treagust 2003; Cousin 2006, 2008; Marton/Pong 2005; Davies/Mangan 2005, 2007; Land/Meyer/Smith 2008; Meyer/Land/Baillie 2010; Scheja 2010; Bradley et al. 2015; Shanahan 2016). Dabei findet das Threshold Concept nicht nur Aufmerksamkeit und Anwendung in der Wirtschaftsdidaktik,

sondern auch in anderen Fachdidaktiken wie in der Biologie, Mathematik oder Informatik (Tucker 2014; Sender 2017). Die Literatur um das Threshold Concept lässt sich nach derzeitigen Forschungsstand in vier Untersuchungsbereiche unterteilen wie Tabelle 5-1 zeigt. Zu den Untersuchungsgegenständen gehören: 1. Messung durch Konzeptidentifizierung, 2. Entwicklung von Lehr-Lernsituationen, insbesondere mit den Schwerpunkten Schlüsselkonzepte und Curriculumentwicklung, 3. reflexive Entscheidungsfindung, 4. transformatives Lernen. Dabei werden unter der Kategorie Messung aber nicht nur Testformate subsumiert, die disziplinspezifische Schlüsselkonzepte messen, sondern auch Ansätze aus der Lerndiagnostik, wodurch Rückschlüsse über das domänenspezifische Verständnis der Lernenden (Bradley 2015) gezogen werden können, wie beispielsweise das Erfassen von Fehlkonzepten (Vosniadou 2012).

Tabelle 5-1: Einteilung der Threshold Concept-Literatur

<p>Messung durch Konzeptidentifizierung</p>	<p>Brückner/Zlatkin-Troitschanskaia: Threshold Concepts for Modeling and Assessing Higher Education Students' Understanding and Learning in Economics, 2018</p> <p>Bradley et al.: Increasing Knowledge by Leaps and Bounds, 2015</p> <p>Aprea/Sappa: Variations of Young Germans' Informal Conceptions of Financial and Economic Crises Phenomena, 2014</p> <p>Walker: A Cognitive Approach to Threshold Concept, 2013</p> <p>Wright/Gilmore: Threshold Concepts and Conception: Student Learning in Introductory Management Courses, 2012</p> <p>Vosniadou: Reframing the classical approach to conceptual change: Preconceptions, misconceptions and synthetic models, 2012</p> <p>Scheja/Pettersson: Transformation and Contextualisation Conceptualising: Students' Conceptual Understandings of Threshold Concepts in Calculus, 2010</p> <p>Lucas/Mladenovic: The Identification of Variation in Students' Understandings of Disciplinary Concepts: The Application of the SOLO Taxonomy within Introductory Accounting, 2009</p>
<p>Entwicklung von Lernsituationen: Kategorien als Schlüsselkonzepte und Curriculumentwicklung</p>	<p>Shanahan: Threshold concepts in economics, 2016</p> <p>Burch et al.: Identifying and Overcoming Threshold Concepts and Conceptions, 2015</p> <p>Vidal et al.: Designing and Teaching Business & Society Courses From a Threshold Concept Approach, 2015</p> <p>Land et al.: Learning in the Liminal Space: a Semiotic Approach to Threshold Concepts, 2014</p> <p>Tucker et al.: Edwards Learning Portals: Analyzing Threshold Concept Theory for LIS Education, 2014</p> <p>Land et al.: Threshold Concepts within the disciplines, 2008</p> <p>Davies/Mangan: Threshold Concepts and the Integration of Understanding in Economics, 2007</p>

Reflexive Entscheidungsfindung	Meyer: Threshold Concepts and Pedagogic Representation, 2016 Hibbert/Cunliffe: Responsible Management: Engaging Moral Reflexive Practice Through Threshold Concepts, 2015
Transformatives Lernen	Meyer et al.: Threshold Concepts and Transformational Learning, 2010 Martin et al.: Structured Decision Making as a Conceptual Framework to Identify Thresholds for Conversation and Management, 2009 Chi: Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorial shift, 2008 Duit/Treagust: Conceptual Change, A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning, 2003

Die Einteilung macht deutlich, dass es nur wenig Literatur (Aprea 2014; Vosniadou 2012; Duit/Treagust 2003) über die Erforschung subjektiven Vorwissens bzw. Präkonzepte im Rahmen des Threshold Concepts gibt. Lediglich Vosniadou (2012) hat die Präkonzepte und deren konzeptuelle Veränderung modelltheoretisch näher untersucht, jedoch nicht wie sich ein Konzeptwechsel strukturell vollzieht und wie sich dieser als Verstehensbedingung auf den Verstehensprozess auswirkt.

Nach der Logik des Threshold Concepts erfahren Lernende über die Auseinandersetzung mit Fachkonzepten eine Transformation ihrer subjektiven Konzepte („transformed understanding“, Tucker 2014: 151) und vollziehen dabei einen Schwellenkonzeptwechsel („conceptual change“), der zu einer veränderten fachspezifischen Denkweise führt (Davies/Mangan 2007; Shanahan 2016; Sender 2017: 26). Mit diesem Umstrukturierungsprozess vollzieht sich ein struktureller und konzeptioneller Transformationsprozess. Indem Lernende eine disziplinspezifische Perspektive einnehmen, wird ihr konzeptuell-disziplinspezifisches Denken zunehmend abstrakter und führt zu einer Beurteilungstransformation, dem „conceptual shift“ (Cousin 2006: 86)⁸⁰ oder „fundamental shift“ (Shanahan 2016: 511). Nach Shanahan bildet sich das disziplinspezifische Denken bzw. das „Denken wie ein Ökonom“ darüber aus, dass sich disziplinspezifische Konzeptwechsel vollziehen und diese mit einer Veränderung der Urteilsfähigkeit und Einstellung einhergehen. “In a discipline like economics, the emphasis is on the necessary conceptual and personal changes that a student of economics must make, before they come to ‘think like an economist’ and perhaps later, to be seen as, and to see themselves as, ‘an economist’.” (Shanahan 2016: 511)

⁸⁰ “Grasping a threshold concept is transformative because it involves an ontological as well as a conceptual shift. We are what we know. New understandings are assimilated into our biography, becoming part of who we are, how we see and how we feel.” (Cousin 2006)

Die drei Stufen des Schwellenkonzepts (Basis-, Fach-, Modellierungskonzept) lassen sich dabei mit den fünf Stufen der allgemeinen Kompetenzentwicklung von Dreyfus und Dreyfus (1987) erweitern, zu denen die Stufe des 1. Novizen, 2. des fortgeschrittenen Anfängers, 3. des Kompetenten, 4. des Gewandten und 5. des Experten gehören sowie mit den vier Stufen der entwicklungstheoretischen Lernbereiche der beruflichen Kompetenzentwicklung von Rauner (2004). Zu diesen gehören 1. das Orientierungs- und Überblickswissen, 2. das Zusammenhangswissen, 3. das Detail- und Funktionswissen und 4. das erfahrungsbasierte fachsystematische Vertiefungswissen. Demnach würde das Orientierungswissen eines Novizen einem subjektiven Wissen entsprechen (Präkonzept), das Zusammenhangswissen einem Basiswissen („basic concept“) eines fortgeschrittenen Anfängers, das Funktionswissen bzw. disziplinspezifische Wissen („discipline threshold concept“) einem Kompetenten sowie das Detailwissen („discipline threshold concept“) einem Gewandten und das fachsystematische Vertiefungswissen einem modellierungsspezifischen Wissen („modelling concept“) eines Experten (vgl. Rauner 2004: 6; Davies/Mangan 2007: 6; Davies/Mangan 2005: 5 f.). Der entwicklungstheoretische Transformationsprozess entspricht daher einem Schwellenkonzeptwechsel bzw. einer domänenspezifischen Umstrukturierung und drückt sich in der unterschiedlich strukturellen Wissensorganisation bei Novizen und Experten aus (vgl. Reinfried/Tempelmann 2014: 32; Seel 1991: 194).



Abbildung 5-1: Verzahnung des Threshold Concepts mit den entwicklungstheoretischen Kompetenzstufen

Ein Schwellenkonzeptwechsel vollzieht sich über drei Phasen (präliminal, liminal, postliminal), bei dem es zu einem schrittweisen Wechsel des Präkonzepts über ein Vermittlerkonzept bzw.

Schwellenkonzept zu einem Synthesekonzept kommt und neue Ideen zu bestehenden hinzugefügt werden und sich daraus ein Postkonzept herausbildet (Reinfried/Tempelmann 2014: 32; Seel 1991). Das Threshold Concept setzt am Basiskonzept an, jedoch beginnen Lernende ihren Verstehensprozess bereits eine Stufe vorher und damit auf der Stufe der Präkonzepte. Präkonzepte stellen, wie bereits erwähnt, die Basis für die Konstruktion⁸⁷ zu einer subjektiven Theorie her (vgl. Reinfried/Tempelmann 2014: 32), indem sie mit Hilfe von Begriffen eine Vorstellung über ein Fachkonzept zu einer subjektiven Theorie (Heuristik) ausbilden (vgl. Conrad 2014: 9).⁸⁸ In der ersten, der *präliminalen Phase* findet zunächst ein Basiskonzeptwechsel statt, indem grundlegende fachliche Gedankengänge, Inhalte und Begriffe verstanden werden (Davies/Mangan 2007: 714 f.) und Fachbegriffe, Kontexte, Perspektiven oder Ideen in das Präkonzept integriert werden, ohne dass das Basiskonzept aufgegeben werden muss. Demnach wird das Basiskonzept verknüpft, erweitert oder ausdifferenziert, beispielsweise können Preise von Kosten unterschieden werden (vgl. Davies/Mangan 2007: 715). Erst wenn die Lernvoraussetzungen nicht mehr ausreichen, um ein Problem zu lösen, gelangen die Lernenden in die liminale Phase, der sogenannten Unsicherheitsphase. In der zweiten, der *liminalen Phase* findet ein Schwellenkonzeptwechsel hin zu einem disziplinspezifischen Denken statt, in dem Lernende fachspezifische Konzepte und Perspektiven nutzen und sich beginnen von ihren Präkonzepten zu lösen. Erst die Lösung von den Präkonzepten zu einem Schwellenkonzept ermöglicht einen Schwellenkonzeptwechsel, so dass sich eine neue Konzeptstruktur ausbilden kann und diese Transformation ein übergeordnetes Verständnis fachspezifischer Inhalte herbeiführt (vgl. Bradley et al. 2015: 89).⁸⁹ Ein Schwellenkonzept ist dabei durch folgende Merkmale gekennzeichnet: es ist (1) *transformativ*, weil sich durch die Auseinandersetzung mit dem Fachkonzept das Denken und die Wahrnehmung zum Präkonzept verändert; es ist (2) *integrativ*, weil es einen gemeinsamen Sinnzusammenhang aus unverbundenen Ideen (implizites Wissen) zu fachspezifischen Inhalten, Theorien, Modellen oder Anwendungen herstellt und die jeweiligen Wechselbeziehungen in bestehende Fachkonzepte integriert; es ist (3) *irreversibel*, weil ein Perspektivwechsel zu einer unumkehrbaren Deutungstransformation führt und sich für Lernende (4) *verunsichernd* und (5) *beschwerlich* anfühlt, weil es einen

⁸⁷ Glynis Cousin (2008) bezeichnet die mentalen Konstruktionen auch als Sinnzusammenhangsstrukturen, den „sense-making activities“ (Cousin 2008: 265), die zentral sind für einen Konzeptwechsel.

⁸⁸ Subjektive Theorien haben eine identitäre Funktion, weil sie immer mit Deutungen und Annahmen verbunden sind und das schwere Sich-Lösen von den Präkonzepten erklären (vgl. Vosniadou 2012).

⁸⁹ Ein Schwellenkonzeptwechsel lässt sich lerntheoretisch in die ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ einordnen (vgl. Land/Meyer/Baillie 2010: 14, 19).

kognitiven Konflikt zwischen Alltags-Modell und Fachkonzept gibt und bisherige Denk- und Handlungsmuster in Frage stellt (vgl. Cousin 2006).⁹⁰ In neueren Arbeiten (Meyer/Land/Baillie 2010) lassen sich zudem weitere Merkmale finden, zu denen das „reconstitutive feature“ (Meyer/Land/Baillie 2010: 11) gehört, das eine Perspektiventransformation meint, und der „discursive mode“ (Meyer/Land/Baillie 2010: 21), das eine Deutungs- und Beurteilungstransformation meint. Um nun eine weitere Abstraktionsstufe zu erreichen ist es notwendig, dass Lernende einen Perspektivwechsel vollziehen, um eine Distanz, beispielsweise zwischen den Perspektiven des Konsumenten und des Produzenten, zu schaffen. Erst diese Distanz ermöglicht die Abstraktion, so dass beispielsweise die hinter dem ökonomischen Prinzip des komparativen Kostenvorteils stehenden Konzepte wie Tausch, Spezialisierung und Gewinn erkannt werden und in den unterschiedlichen Kontexten angewendet werden können. In der dritten, der *postliminalen Phase* befinden sich Lernende in der Transformationsphase, in der sie einen weiteren Schwellenkonzeptwechsel hin zu einem modellierungsspezifischen Denken erfahren, indem sie die disziplinspezifischen Konzepte anwenden, modulieren und aus dem neuen fachspezifischen Denk- und Handlungsmustern heraus agieren. Ein Beispiel hierfür wäre, dass sie aus ihrer spezifischen Denkweise heraus Gleichgewichtszustände nicht nur erklären und daraus Schlussfolgerungen ziehen, sondern Modelle abwandelnd gestalten und Konzepte weiterdenken können (vgl. Davies/Mangan 2007: 715). Sichtbar wird ein Schwellenkonzeptwechsel bzw. das Überschreiten einer Lernschwelle in der von Individuen benutzten Sprache, in der Anwendung ökonomischer Instrumente und in disziplinspezifischen Perspektiven (vgl. Shanahan 2016: 511).

Um nun einen Konzeptwechsel auszulösen, braucht es 1. einen Sinnkonflikt durch eine falsche Annahme, 2. einen Sinnkonflikt zwischen fehlerhaftem Alltags-Modell und wissenschaftlichem Modell oder 3. einen Sinnkonflikt durch die Verwendung falscher Begriffe/Kategorien. Während der erste Konzeptwechseltyp durch die Revision der Annahmen bzw. Deutungen selbst oder durch Instruktion korrigiert werden kann und der dritte Konzeptwechseltyp durch die Bildung einer neuen Kategorie entsteht (vgl. Chi 2008: 61–82), ist bislang unklar, wie es zu einer Transformation von Alltags-Modellen beim zweiten Konzeptwechseltyp kommt.

⁹⁰ Die Verunsicherung geht darauf zurück, dass ein/mehrere Präkonzept(e) nicht vollständig ist/sind oder fehlt/fehlen, dass es ein/mehrere Fehlkonzept(e) gibt oder keine Fachperspektive vorhanden ist, mittels derer das Fachkonzept durchdrungen werden kann (vgl. Burch et al. 2015).

Aus den bisherigen Ausführungen lässt sich ableiten, dass der transformative Lernprozess ein gradueller Prozess über drei Verstehensstufen ist, der sich mit dem Threshold Concept modelltheoretisch rekonstruieren und erweitern lässt. Eine Verstehenstransformation vollzieht sich demnach über zwei parallel verlaufende Ebenen: Auf struktureller Ebene durchläuft jeder Konzeptwechsel drei Phasen (präliminal, liminal, postliminal) und vollzieht sich auf konzeptueller Ebene über drei Verstehensstufen (Basis-, Fach-, Modellierungskonzept) und zwei Schwellenkonzeptwechsel, d.h. der erste Schwellenkonzeptwechsel findet zwischen Basis- und Fachkonzept statt und der zweite Schwellenkonzeptwechsel zwischen Fach- und Modellierungskonzept und ist in Abbildung 5-2 modellhaft dargestellt.

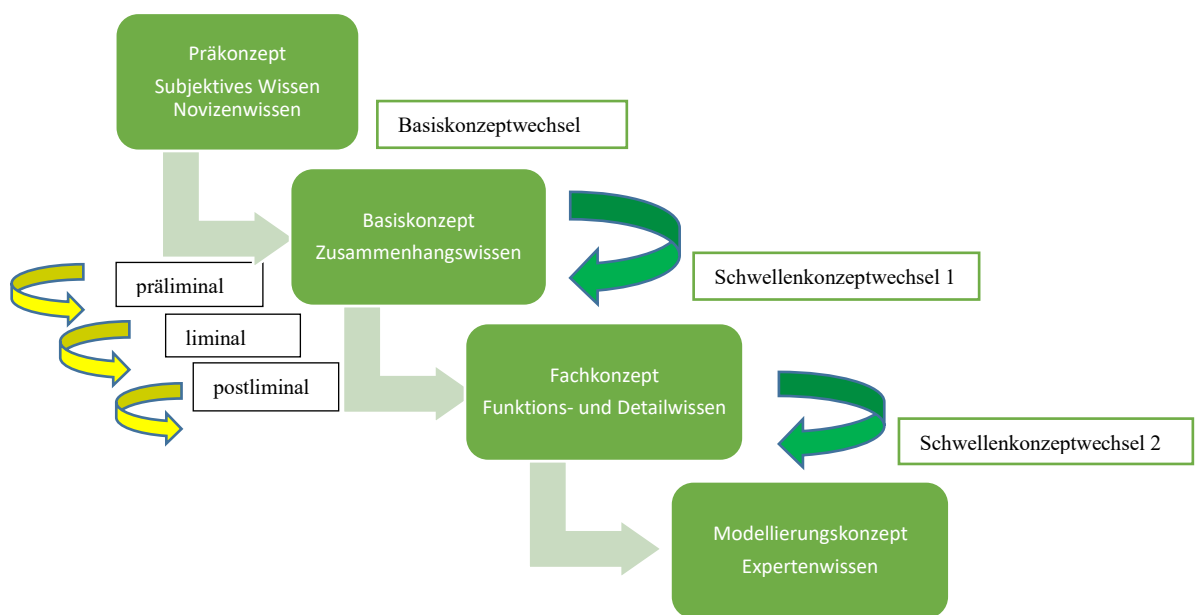


Abbildung 5-2: Strukturelle und konzeptuelle Restrukturierung: Stufentheoretische Verzahnung des Threshold Concepts mit den Kompetenzstufen und den Phasen eines Schwellenkonzeptwechsels

Entscheidend für einen Konzeptwechsel sind die Vorannahmen in den Präkonzepten zu bestimmten ökonomischen Phänomenen, die Lernende in eine (Lern)-Situation mitbringen. Lernende müssen ihre Vorannahmen im Präkonzept reflektieren, um die bisherige Heuristik zu überwinden und falsche Analogiebildungen zu identifizieren. Die Bewusstwerdung der subjektiven Theorie im Präkonzept wird dabei durch einen inhaltlichen Widerspruch bzw. Sinnkonflikt ausgelöst und durchläuft einen Reflexionsprozess. Wie sich der Reflexionsprozess von einem Präkonzept über das Basis- zum Fachkonzept vollzieht, wird im nächsten Teilkapitel geklärt.

5.1.3. Reflexionskonzepte

5.1.3.1. Reflexives Denken

Das reflexive Denken ist als Akzentuierung aus verschiedenen Konzepten zur Reflexion⁹¹ hervorgegangen (Dewey 1910), u.a. über das Verbalisieren bewusster Gedanken (Polanyi 1967), der Reflexion als technischen Handlungsprozess (Schön 1983), der Reflexion als Lernzyklus (Kolb 1984), der in mehreren Phasen unterteilt wird (Boud et al. 1985) bis hin zur kritischen Reflexion als taxonomisch höchste kognitive Denkleistung (vgl. Mezirow 1990; Tsingos et al. 2014; Aeppli/Lötscher 2016: 79 f.). Die verschiedenen Akzentuierungen verdeutlichen, dass es schwierig ist, eine allgemeine Definition zur Reflexion zu geben, auch wenn viele Definitionen auf Dewey, Schön oder Mezirow zurückzuführen sind. Jedoch besteht eine größere Übereinstimmung in den einschlägigen Definitionen aus der Kognitionspsychologie, die davon ausgehen, dass die Reflexion zu einer strukturellen Veränderung führt und sich auf Verhaltensmuster auswirkt (vgl. Aeppli/Lötscher 2016: 80 f.). Dass reflexives Denken ein metakognitiver Entwicklungsprozess ist, wird in der Definition von Silcock (1994) besonders treffend formuliert: “Basically, reflective practice is seen as maturing of the earliest form of constructive change. Reflection-in-action is ‘practical intelligence’ – an integration of mature judgements with sense-motor skills. In reflective thinking or ‘reflective intelligence’, the same restructuring process operates, but on actions transformed developmentally into representations.” (Silcock 1994: 276 f.)

Die Begriffe „reflektiertes Denken“ oder „reflektierte Urteilsfähigkeit“ sind Begriffe, die in enger Verbindung mit dem Begriff „kritisches Denken“ stehen. Das kritische Denken stellt nach Moon (2008) eine tiefe Form der Reflexion dar und umfasst die kritische Evaluation einer Handlung bzw. eines Problemlösungs- oder Entscheidungsprozesses und deren Beurteilungsqualität (vgl. Moon 2008: 28)⁹², insbesondere die Bewusstwerdung moralischer und ethischer Implikationen und deren Konsequenzen (vgl. Larrivee 2000: 294). Jeder Reflexionsprozess stellt immer einen Problemlösungsprozess dar und entspricht einem

⁹¹ Nach Toom, Husu und Patrikainen (2015) lässt sich die Literatur zur Reflexion in folgende vier Bereiche unterteilen: 1. Zeitlicher Ablauf einer Reflexion und dessen Eigenschaften, 2. Beteiligung und Wirkung u.a. von Gefühlen oder Einstellungen, 3. Gründlichkeit und Stringenz in der Auseinandersetzung, 4. Kategorisierung von Formen der Reflexion. Angelehnt an diese Unterteilung lässt sich das von hier vorgestellte erweiterte Reflexionsschema als eine Kombination von eins und vier verorten.

⁹² “[...] critical reflection is akin to the definition of reflection, but probably what is described as deeper forms of reflection. Critical evaluation and possibly appraisal too, emphasise the judgement of quality of something and so on.” (Moon 2008: 28)

vollständigen Handlungsprozess (vgl. Bogard et al. 2013: 472)⁹³ oder auch einem Reflexionszyklus (vgl. Aeppli/Lötscher 2016: 83), wie er auf Schön (1983) zurückgeht. Anders formuliert – jeder Reflexionsprozess vollzieht sich in Reflexionsschleifen, sogenannten Reflexionsloops, die die differenzierte Ausbildung von Alltags-Modellen unterstützen. Nach Bogard et al. (2013) braucht es hierfür vier Phasen: In der ersten Phase wird das Problem identifiziert, bestehendes Wissen wird aktiviert und eine Strategie entwickelt, („Threshold I: developing a procedural model“, Bogard 2013, 490)⁹⁴, in der zweiten Phase („Threshold II: developing a structural model“, ebd. 2013, 491)⁹⁵ wird ein strukturelles Wissen aufgebaut, indem relevante Informationen ermittelt, verglichen und ergänzt werden, in der dritten Phase („Threshold III: developing a executive model“, ebd. 2013, 492)⁹⁶ wird das Problemlösungswissen angewendet und in der vierten Phase („Threshold IV: developing beliefs and argumentation“, ebd. 2013, 493)⁹⁷ erfolgt die Evaluierung des Problemlösungsprozesses und die Transformation der Vorannahmen und Deutungen. Wenn die Annahmen jedoch nicht hinterfragt werden, verharrt man in einer Reflexionsschleife (vgl. Larrivee 2000: 295).

Weiterentwickelt haben Hong und Choi (2011) die Idee des Reflexionszyklus in ihrem Reflexionsmodell. Demnach gibt es im Reflexionsprozess zu unterschiedlichen Zeitpunkten ein unterschiedliches Wissen über ein Objekt. Dieses ist wiederum mit unterschiedlichen Reflexionsniveaus verbunden und wird durch unterschiedliche Reflexionsloops initiiert (vgl. Hong/Choi 2011: 689, 691, 698). Während der erste Reflexionsloop das Problem analysiert, reflektiert der zweite Loop die Rahmenbedingungen, z.B. Ziel, Funktion, Limitierungen, und der dritte Loop reflektiert den gesamten Prozess beispielsweise in Hinblick auf ethische/moralische Kriterien (vgl. ebd.: 699 f.). Dabei zeigt ein reflektiertes Denken unterschiedliche Reflexionsmuster: 1. das induktive Muster erfolgt durch Erfahrungswissen, wie beispielsweise bei der Übernahme traditioneller Begründungen, 2. das deduktive Muster erfolgt theoriegeleitet, d.h. die Reflexion orientiert sich an theoretischen Aspekten,

⁹³ Ein reflexives Denken ist ein selbstgenerierter zirkulärer Prozess, bei dem Informationen selektiert werden, Deutungen und Interpretationen nach Bekanntem erfolgen, Schlussfolgerungen gezogen werden, zu einer Modifizierung der Annahmen führen und mit dem Handlungsvollzug abschließen (aktiv/simulierend) (vgl. Argyris 1990; Larrivee 2000: 295; Toom et al. 2015: 321).

⁹⁴ “Doing so was critical for learners who had low activation of prior knowledge and had little else but the tools from which to set up the problem.” (Bogard et al.: 490)

⁹⁵ “Learners used their procedural model of tools to build domain knowledge and discern missing elements that related to the solution. The domain processes included information seeking and comparing.” (Bogard et al.: 491)

⁹⁶ “Executive operations infused procedural and structural models, which increased learners’ perception of critical concepts underlying the problem and awareness of the factors impacting the problem. Operations within the threshold included combining relevant information, inferring possible solutions, and testing assumptions.” (Bogard et al.: 492)

⁹⁷ “The final threshold involved refining beliefs about the problem and developing an argument. [...] The dominant process for this threshold included testing hypotheses and synthesizing-evaluating.” (Bogard et al.: 493)

beispielsweise bei der Beurteilung, ob es sich um ein Oligopol handelt, 3. das statische Muster erfolgt über eine Wenn-Dann-Heuristik und 4. aus dem dynamischen Reflexionsmuster gehen konzeptuelle bzw. neue Ideen hervor (vgl. Toom et al. 2015: 333). Die Einteilung der Reflexionsmuster eins bis vier lässt dadurch eine stufentheoretische Ausbildung vermuten, ferner dass es Entwicklungsphasen eines reflektierten Denkens gibt. Dabei wird die These von den empirischen Befunden unterstützt, u.a. dass es überhaupt eine kognitiv-strukturelle Entwicklung (Piaget) gibt sowie eine entwicklungsbedingte Wissensrestrukturierung (Baxter Magolda) und eine kritische Urteilsfähigkeit (King, Kitchener) (vgl. Baxter Magolda 2009: 622). In der Literatur besteht jedoch eine Kontroverse über die Art der Hierarchisierung, insbesondere in Bezug auf die Reflexionsstufen (vgl. Hartmann 2004: 82, 150 f.). Entsprechend sollten Reflexionsstufen nicht als starres Gebilde verstanden werden, sondern als Heuristik, um Abgrenzungen hinsichtlich der Reflexionsqualität sowie Rückschlüsse über kognitive Reflexionsstrukturen treffen zu können.

5.1.3.2. Reflexion durch Transformation

Wie bereits in Kapitel 4.2.4. vorgestellt, vollziehen sich nach Jack Mezirow (1997) transformative Lernprozesse im jungen Erwachsenenalter dadurch, dass es auf unterschiedlich abstrakten Reflexionsebenen zu Modifizierungen von Denk- und Verhaltensmustern kommt. Mezirow geht in seiner Lerntheorie davon aus, dass sich die Denkstruktur bei jungen Erwachsenen zunächst über Schemata ausbildet (entlang von Kategorienbildungen, Gewohnheiten, impliziten Regeln) und anschließend über Perspektiven, nach denen es höher geordnete Schemata aus subjektiven Theorien bzw. Netzwerke aus Argumenten wie Annahmen oder Überzeugungen gibt, die das Deutungs- und Beurteilungssystem prägen und die Entwicklungsstufen unterliegen (vgl. Mezirow 1990: 2). Dabei unterscheidet Mezirow Lernprozesse von Kindern und Erwachsenen dergestalt, dass Kinder kulturelle Strukturen in Form eines kognitiven Programms aufbauen, während Erwachsene das Programm und die dahinterstehenden Annahmen durch reflexive und transformative Lernprozesse überprüfen (vgl. Mezirow 1997: 78, 164). Des Weiteren unterscheidet Mezirow das transformative Lernen vom reflexiven Lernen dadurch, dass das reflexive Lernen überprüfend bzw. bestätigend ist und dass das transformative Lernen hingegen zu einem veränderten Bedeutungs- und Perspektivenschema führt und seine Annahmen neu ausrichtet (vgl. Mezirow 1997: 92). Weiterentwickelt und empirisch überprüft wurde Mezirows Reflexionsmodell insbesondere von Kember et al. (1999, 2008) sowie von Kitchenham (2006).

Dabei haben Kember et al. die fünf Reflexionsphasen von Mezirow auf sieben Phasen erweitert:

I. Vor-reflexive Ebene

In der ersten Phase kommt es zu einer intuitiven und unbewussten Handlung („Habits Action“), in der zweiten Phase zu einem subjektivem Bewusstsein der Handlung („Introspection“) und in der dritten Phase zu einer routinierten Handlung („Thoughtful Action“).

II. Quasi-reflexive Ebene

In der vierten Phase wird der Inhalt eines Problems (das aus der Handlung folgt) erfasst („Content Reflection“), in der fünften Phase wird der Prozess bzw. wie sich der Inhalt vollzieht („Process Reflection“) analysiert und in der sechsten Phase wird der Sinnzusammenhang aus Problemgehalt und -prozess reflektiert („Content and Process Reflection“).

III. Reflexive Ebene

In der siebten Phase werden die Vorannahmen hinterfragt und neu ausgerichtet. Hieraus geht eine Transformation der Perspektive hervor („Premise Reflection“) (vgl. Kember 1999).

Der transformative Reflexionsprozess führt wiederum zu einem unterschiedlichen Niveau des Erkenntniswissens und der Beurteilung (vgl. Mezirow 1997: 105–107). Vor diesem Hintergrund wird in den nächsten Abschnitten der Zusammenhang zwischen dem Reflexions- und Beurteilungsniveau und der Wissensstruktur erläutert und modelltheoretisch verzahnt.

5.1.4. Restrukturierung durch Reflexionsloops

Um nun von einer Reflexionsebene auf die nächste zu gelangen, braucht es Reflexionsloops, die zur Ausbildung unterschiedlicher Wissensniveaus (absolutes Wissen, transitionales Wissen, unabhängiges Wissen, kontextuales Wissen, vgl. Baxter Magolda 2002; Chen/Rattray 2017: 276, 282) führen.⁹⁸ Aus der Literatur lässt sich ableiten, dass eine Restrukturierung durch eine Perspektiventransformation dann erreicht wird, wenn ein kontextuales Wissen aufgebaut ist. Entscheidend für die Restrukturierung der Wissensarten ist das reflektierte Denken (vgl. Baxter Magolda 1992, 2002). Nach Baxter Magolda gibt es unterschiedliche Arten des Erkenntniswissens, dass sich vor allem zwischen dem 18. bis 30. Lebensjahr differenziert

⁹⁸ “Absolute knowing: the stage of acceptance – accept what is presented without critical consideration. Transitional knowing: the stage of awareness – recognise what they know and how they know it. Students acknowledge that not all statements are out of question. Independent knowledge: the stage of clarification – distinguish their own knowing from others’. Referring to experiences and the wider environment, students are able to consider different perspectives or interpretations of the same idea. Contextual knowledge: the stage of evaluation – deeply reflect on their knowing in the frame of reference or context. Students are able to evaluate different perspectives by drawing on adequate evidence for meaning construction.” (Chen/Rattray 2017: 279)

ausbildet. Mit ungefähr 18 Jahren verfügen Heranwachsende über ein Wissen, dass nach der Schulausbildung als „absolut“ wahrgenommen wird und zwischen dem 19. bis 21. Lebensjahr in ein transitionales Wissen übergeht. Ungefähr zwischen dem 22. bis 25. Lebensjahr entwickelt sich dieses zu einem unabhängigen Wissen und zwischen dem 26. bis 30. Lebensjahr zu einem kontextualen Wissen (vgl. Baxter Magolda 2002: 93–97). Das Modell Baxter Magoldas wurde von Chen und Rattray (2017) weiterentwickelt, demnach bildet sich eine Wissenstransformation über drei liminale Phasen aus dem Threshold Concept von Land und Meyer aus: In der ‚sub-liminalen Phase‘ besteht zunächst ein absolutes Wissen, das als ausreichend wahrgenommen wird und noch keinen Konflikt zwischen alter und neuer Information hervorruft. Dann folgt die ‚prä-liminale Phase‘, in der das Erkenntniswissen transitional ist, d.h. teils wird etwas als sicher wahrgenommen, teils als unsicher. Erst in der liminalen Phase führt der Zweifel zu einem kognitiven Konflikt und verändert die Wissensstruktur zu einem unabhängigen Wissen, das teils auf Fachwissen basiert, teils auf eigenen Annahmen, an die sich die ‚post-liminale Phase‘ anschließt und sich das Wissen zu einem kontextualen, vor dem Hintergrund eines Meta-Wissens bzw. Überblickwissens von einem Fachkonzept, umstrukturiert.

Zudem zeigt sich auf der strukturellen Ebene ein Zusammenhang zwischen impliziten Erkenntniswissen, kognitiver Schematisierung und moralischer Urteilsfähigkeit (vgl. Pirttilä-Backman/Kajanne 2001). Die Autoren Pirttilä-Backman und Kajanne haben in ihrem Modell, das sich an das Modell der reflektierten Urteilsfähigkeit („reflexive judgement model“) von King und Kitchener (1994, 2004)⁹⁹ anlehnt, gezeigt, dass sich eine kritische Urteilsfähigkeit über sieben Reflexionsstufen und drei Reflexionsebenen (vor-reflexiv, quasi-reflexiv, reflexiv) in Abhängigkeit eines strukturellen Erkenntniswissens ausbildet und sich in den kognitiven Repräsentationen abbildet. Das heißt, auf der vor-reflexiven Ebene vollzieht sich die Wissensrepräsentation strukturell von einer einfachen Repräsentation (Stufe 1) hin zu einer Systemrepräsentation (Stufe 3). Auf dieser ersten Ebene zeigt sich folglich eine Entwicklung von der Überzeugung der absoluten Richtigkeit hin zu einer Unsicherheit des eigenen Wissens. Dabei orientiert sich die Urteilsfähigkeit in der vor-reflexiven Ebene an Autoritäten. Auf der quasi-reflexiven Ebene zeigt sich die Wissensrepräsentation zunächst als einfache Abstraktion

⁹⁹ Für die empirische Überprüfung haben King und Kitchener Interviewantworten ausgewertet, die aus einem Problemlösungsprozess hervorgingen. “For each step in this progression (which call stages, as defined below) the RJM includes description of individuals’ views of knowledge and concepts of justification, showing the relationship between the epistemological assumptions people hold and the way they make judgements about controversial (ill-structured) issues.” (King/Kitchener 2004: 6)

(Stufe 4) hin zu einem System aus Systemrepräsentationen bzw. einer abstrakten Landkarte (Stufe 5), deren Beurteilungen auf Basis situativer Informationen erfolgen sowie auf Grundlage des subjektiven Gefühls. Auf der reflexiven Ebene zeigt sich das Wissen als abstraktes System (Stufe 6), aus dem Prinzipien abgeleitet werden (Stufe 7). Das Wissen, das aus dem Problemlösungsprozess generiert wird, stellt das Fachwissen dar, aus dem theoretische Kriterien hervorgehen und das als Orientierung für eine reflektierte Urteilsfähigkeit dient. Zusammengefasst zeigt Tabelle 5-2 eine Parallelführung aus Reflexionsebenen und -phasen, Wissensart und Wissensstruktur sowie der Urteils-Konzeptstruktur und weist eine Hierarchisierung von Verstehens-, Reflexions- und Beurteilungsniveau auf.

Tabelle 5-2: Parallelführung von Reflexionsphasen, -ebenen, Wissensart, -struktur und Urteils-Konzeptstruktur

Reflexionsebenen und -phasen (Kember)	Wissensart (Baxter Magolda)	Wissensstruktur (Pirttilä-Backman/Kajanne)	Urteils-Konzeptstruktur (King/Kitchener)
Vor-reflexive Ebene 1.-3. Phase: Gewohnheit, Emotionales Bewusstsein, Routine	Absolutes Wissen – unreflexiv	1. Stufe: Einfache Repräsentation 2. Stufe: Landkarten-Repräsentation 3. Stufe: System-Repräsentation	Vor-reflexives Denken (Stufen 1-3): Urteilskompetenz orientiert sich an Autoritäten 1.-2. Stufe: Wissen ist absolut und resultiert aus der direkten Beobachtung, z.B. von Autoritäten wie Lehrer, Eltern, Geistliche, Wissenschaftler; keine Abstraktion; Übernahme einer Sichtweise (Lernen am Modell) <i>Urteils-Konzept:</i> Annahmen brauchen keine Begründung, weil von einem gesicherten Wissen ausgegangen wird, z.B. werden Annahmen nicht hinterfragt, sondern korrespondieren mit dem Deutungssystem der Autoritäten 3. Stufe: Wissen ist sicher, häufig verbunden mit einer subjektiven Überzeugung <i>Urteils-Konzept:</i> Existieren in einer Domäne verschiedene Antworten, dann dient die Autorität als Orientierung; in Domänen, in denen man unsicher ist, gelten subjektive Annahmen; Begründung geht auf ein Gefühl zurück, ob etwas falsch oder richtig ist (Übergang in die liminale Phase)

<p>Quasi-reflexive Ebene</p> <p>4. Phase: Erfassung Problemgehalt/ Inhalt</p>	<p>Transitionales Wissen - teils unsicheres, teils sicheres Wissen</p>	<p>4. Stufe: Einfache Abstraktion/System aus System-Repräsentationen</p>	<p>Quasi-reflexives Denken (Stufen 4-5): Urteilskompetenz basiert teilweise auf situationalem/selektivem Wissen</p> <p>4. Stufe: Wissen ist unsicher, widersprüchlich und/oder idiosynkratisch - Deutungssystem ist an Person gebunden</p> <p><i>Urteils-Konzept:</i> Annahmen resultieren aus einer idiosynkratischen Evidenz, d.h. man wählt einen Beweis, der die eigene Deutung rechtfertigt</p>
<p>5. Phase: Prozessreflexion</p>		<p>5. Stufe: Abstrakte Landkarte</p>	<p>5. Stufe: Wissen wird in Abhängigkeit des Kontextes oder der Domäne verstanden und gefiltert durch die persönliche Wahrnehmung</p> <p><i>Urteils-Konzept:</i> Annahmen basieren auf kontext- oder domänenspezifischen Interpretationen und können sich gegen andere Interpretationen abgrenzen</p>
<p>6. Phase: Sinnzusammenhang, Problemgehalt und -prozess</p>	<p>Unabhängiges Wissen - Entwicklung eigener Annahmen, basiert nur teils auf Fachwissen</p>	<p>6. Stufe: Abstraktes System</p>	<p>Reflexives Denken (Stufen 6-7): Urteilskompetenz ist faktenbasiert und geht aus einen Problemlösungsprozess hervor</p> <p>6. Stufe: Wissenskonstruktion durch Problemlösung sowie auf Basis verschiedener Informationsquellen</p> <p><i>Urteils-Konzept:</i> Annahmen resultieren aus dem Vergleich zwischen Evidenz und der Interpretation weiterer Perspektiven</p>
<p>Reflexive Ebene</p> <p>7. Phase: Prämissen-reflexion</p>	<p>Kontextuales Wissen - konstruiertes Wissen durch Fachwissen</p>	<p>7. Stufe: System aus generellen Abstraktionen/ Prinzipien</p>	<p>7. Stufe: Wissen wird aus dem Problemlösungsprozess generiert; aus diesem gehen wissenschaftliche Kriterien hervor; Heranziehen weiterer Perspektiven, Methoden oder Instrumente</p> <p><i>Urteils-Konzept:</i> Wahrscheinlichkeit einer Annahme wird berücksichtigt sowie die wissenschaftlichen/ theoretischen Beweise; Interpretation und Schlussfolgerung richten sich nach diesen Faktoren</p>

Demnach vollzieht sich ein Konzeptwechsel durch reflexive und transformative Prozesse, in dem auf jeder Konzeptstufe (*Basis-, Fach-, Modellierungskonzept*) das Wissen von absoluten zu kontextuellem Erkenntniswissen über Reflexionskaskaden ausgebildet und am Ende einer siebenphasigen Reflexionskaskade das nächste Wissensniveau erreicht wird. Dabei gehen aus dem Reflexionsprozess unterschiedliche Beurteilungsprinzipien hervor, nach denen sich die kritische Urteilsfähigkeit ausrichtet. Eine Reflexionskaskade vollzieht sich in sieben Reflexionsphasen, die durch drei liminale Phasen unterteilt sind und die jeweilige Konzeptstufe bezeichnen (*Prä-, Synthese- und Postkonzept*). Dabei werden die drei liminalen Phasen durch

drei unterschiedliche Reflexionsloops initiiert. Der erste reflektiert das Problem in seiner Ganzheit („single-loop reflective thinking“), der zweite den Handlungsprozess („double-loop reflective thinking“, Argyris/Schön 1974, 1978), und der dritte die ethischen/moralischen Motive der Handlung („triple-loop reflective thinking“, Hong/Choi 2011). Nach Akbar Hammad (2003) korreliert das Wissensniveau strukturell mit der Art des Lernens und den Reflexionsschleifen nach Argyris und Schön. Demnach stellt der einfache Loop die Anwendung gegenwärtigen Wissens dar, der doppelte Loop die Handlungsumsetzung mit Hilfe eines theoretischen Vorgehens und der dritte Loop die Handlungsumsetzung unter bestimmten Bedingungen bzw. Prinzipien (vgl. Hammad 2003: 2003). Gleichzeitig stellen die drei Reflexionsloops drei Reflexionsniveaus dar. Demnach gehört die Problemerkennung als niedrigstes Reflexionsniveau zur technischen Reflexion, die Reflexion des Problemprozesses als mittleres Reflexionsniveau zur praktischen Reflexion und die kritische Reflexion als höchstes Reflexionsniveau zur Meta-Reflexion (vgl. Leijen et al. 2012: 205). Die Abbildung 5-3 zeigt im Folgenden einen strukturellen Konzeptwechsel, der sich durch eine Reflexionskaskade vollzieht.

Prä-Liminale Phase (Präkonzept)

1. Prozess wird durch kognitive Dissonanz initiiert, beispielsweise durch einen Zweifel.
2. Zweifel führt zu einem kognitiven Konflikt zwischen bestehendem und neuem Wissen.

Liminale Phase (Synthesekonzept)

3. Routinierte Handlung erfolgt und wird begleitet von einem ersten Zweifel des gewohnten Denkmusters.
4. Auf der reflexiven Bewusstseinssebene vollzieht sich die Reflexion des Inhalts bzw. Problemgehalts (Um was geht es?).
5. Reflexion des Problemprozesses (Nach welcher Art und Weise vollzieht sich das Problem?), erster Reflexionsloop.
6. Reflexion des Sinnzusammenhangs von Inhalt und Prozess, zweiter Reflexionsloop (Perspektivenerweiterung).

Post-Liminale Phase (Postkonzept)

7. Reflexion der Prämissen (Welche subjektiven Theorien unterliegen der Erfassung des Inhalts?), dritter Reflexionsloop (Perspektiventransformation).

Abbildung 5-3: Siebenphasige Reflexionskaskade vom Prä- zum Postkonzept

5.1.5. Fazit

Das Kapitel stellt eine Übersicht sowie eine modelltheoretische Erweiterung in der konzeptorientierten Lerndiagnostik auf zwei Ebenen dar: Auf der strukturellen Ebene vollzieht

sich ein Schwellenkonzeptwechsel durch zyklische Reflexionsprozesse, der mit Hilfe von Heuristiken und Modellen dargestellt und erweitert werden konnte. Auf konzeptueller Ebene erfolgen allgemeine Verstehensprozesse entlang von drei Verstehensstufen, die sich durch lebenszeitunabhängige reflexive und transformative Lernprozesse vollziehen. Jeder konzeptuelle Transformationsprozess vollzieht sich über drei Ebenen (vor-reflexiv, quasi-reflexiv, reflexiv) und sieben Phasen (unbewusste Routine bis hin zur kritischen Reflexion), die durch drei Reflexionsloops (Problemerkennung, -prozess, Evaluation) ausgelöst werden. Zudem korrelieren die unterschiedlichen Reflexionsebenen und -strukturen mit der Art und der Struktur des Wissens (absolutes bis kontextuales Wissen) sowie mit den Stufen der kritischen Urteilsfähigkeit (autoritäres bis theoretisches Urteils-Konzept). Die Zusammenführung zeigt eine graduelle als auch strukturelle Korrelation und verdeutlicht, dass es Entwicklungsphasen eines reflexiven Denkens gibt.

Zudem sollte durch die vorangegangenen Kapitel und diesem deutlich werden, was die Eckpunkte einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik sind:

- Voraussetzung eines kognitiven Verstehens und Urteilens sind das Vorwissen und damit die Einbeziehung struktureller Denkweisen und -figuren in den Präkonzepten. Abhängig von den Denkfiguren, die über reflexive Prozesse ihre Struktur ausbilden, müssen Lehrende die Denkstruktur ihrer Lernenden lerndiagnostisch erfassen. Hierfür müssen Lehrende die Sinnkonstruktionen bzw. subjektiven Theorien in den Präkonzepten aufgreifen, rekonstruieren und unterschiedliche Sozialisationsprozesse (Familie, Schule, Berufsausbildung, Studium usw.) berücksichtigen, denn aus der jeweiligen Sozialisation heraus entstehen unterschiedliche Erfahrungen, die die Alltagsvorstellungen prägen.
- Um ein ökonomisches Denkgerüst aufzubauen, braucht es die Vermittlung ökonomischer Denkweisen sowie reflexive Prozesse, die dann auf unterschiedlich lebensnahe Situationen oder simulative Gedankenszenarien angewendet werden können. Durch die Vermittlung ökonomischer Denkweisen wird dann ein domänenspezifisches Verstehen ausgebildet, mit dessen Hilfe sich ökonomische Phänomene domänenspezifisch analysieren, sinnhaft verstehen und reflexiv beurteilen lassen.
- Reflexions- und Verstehensprozesse lassen sich modelltheoretisch durch das Modell des transformativen und reflexiven Lernens darstellen und die Verstehensausbildung durch das Threshold Concept. Zudem wird das Modell der reflektierten Urteilsfähigkeit

hinzugezogen, mit deren Hilfe sich die Ausbildung der Urteilsfähigkeit rekonstruieren lässt. Die Zusammenführung aus Wissens-, Reflexions- und Urteils-Konzeptstrukturen lässt dabei eine stufentheoretische Ausbildung vermuten. Es wurde eine Systematik entwickelt, die diesen strukturellen Prozess in einem Reflexionsmodell abbildet und modelltheoretisch erweitert. Zudem wurde herausgearbeitet, dass es spezifische Reflexionsloops braucht, um die strukturgegenetischen Verstehensstufen zu vollziehen.

- Außerdem braucht es die Verzahnung aus Hermeneutik und Ökonomik als Basis für einen verstehensorientierten Unterricht. Diese Verzahnung kann man auf die verstehende Nationalökonomie von Werner Sombart zurückführen. Es wurde aufgezeigt, was ein ökonomisch-hermeneutisches Sinn-Verstehen kennzeichnet. Demnach wird eine Gesamterkenntnis nur durch die Verbindung aus verstehender und wissenschaftlicher Erkenntnis erreicht. Diese Einsicht ist die Grundlage einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik. Zwar sind gegenwärtige Rahmenlehrpläne sowie Lernfelder handlungsorientiert aufgebaut, es werden aber verstehend-reflexive Verbindungen nicht ausreichend hergestellt, um gesellschaftliche Herausforderungen und damit verbundene Komplexitätssteigerungen reflexiv zu erfassen. Vielmehr braucht es eine ganzheitliche Herangehensweise der Vermittlung, damit Lernende nicht nur handlungsorientiert in einer Gesellschaft funktionieren, sondern diese auch mitgestalten und sich reflexiv mit lebenssituativen und gesellschaftlichen Inhalten wie beispielsweise der Digitalisierung und den damit verbundenen Fragen zu Industrie 4.0, Künstliche Intelligenz, E-Mobilität, Social-Media usw. auseinandersetzen. Um eine ganzheitliche Herangehensweise zu vermitteln, braucht es die Einbeziehung pluraler Zugänge in der Ausbildung von angehenden Wirtschaftslehrer*innen, um einen Inhalt multiperspektivisch zu beleuchten sowie einen methodischen Pluralismus in der beruflichen Lehr-Lern-Forschung.¹⁰⁰ Es gilt die monotheoretische Ausrichtung, wie sie durch die Lehrbilder auch im Lehramtsstudium vermittelt werden, zu überwinden (vgl. hierzu Peukert 2018).¹⁰¹ Ferner kommen Taiga Brahm und Tobias Jenert (2019) zu der These, dass Studierende lernen müssen, die theoretischen Annahmen, die den

¹⁰⁰ Nach Brahm (2015) braucht es einen stärkeren methodischen Pluralismus in der beruflichen Lehr-Lernforschung, insbesondere in der Gestaltung von Forschungsdesigns und deren methodische Passung zu den jeweiligen Forschungszielen sowie stärkeren Querbezügen zwischen quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden (vgl. Brahm 2015: 12).

¹⁰¹ Peukert (2018) kam in seiner Studie „Eine kritische Analyse an deutschen Hochschulen vorherrschender Einführungen in die Mikro- und Makroökonomie und plural-heterodoxe Alternativlehrbücher“ zu dem Ergebnis, dass Einführungslehrbücher sowohl in die Mikro- als auch Makroökonomie an deutschen Hochschulen überwiegend monotheoretisch ausgerichtet sind. Alternative Denkschulen, in denen z.B. Gerechtigkeit, ökologische oder sozialpolitische Aspekte thematisiert werden, sind eher unterrepräsentiert.

ökonomischen Modellen zugrunde liegen, kritisch zu reflektieren, um keine verzerrte und monotheoretische Perspektive auf die Ökonomik zu entwickeln (vgl. Brahm/Jenert 2019: 447), denn ökonomische Annahmen werden in der Lehre häufig als Kausalkette vermittelt, obwohl sie sozial konstruiert sind und letztlich ein Narrativ darstellen. Zusammengefasst muss sich die Fachdidaktik mit der Öffnung der Fachwissenschaft für andere Zugänge einsetzen und Lehrende müssen eine ganzheitliche Perspektive vermitteln.

- Ferner verdeutlicht die konzeptuelle Erweiterung des Threshold Concepts durch die Zusammenführung von Wissensart, Reflexions-, Wissens- und Urteils-Konzeptstruktur, dass es reflexive Praktiken bzw. Reflexionstools braucht, um Reflexionsprozesse auszulösen und die nächste Entwicklungsstufe in einem ökonomischen Verstehensprozess zu erreichen. Das heißt, als Lehrender erhält man zwar Rückschlüsse über die Reflexionsstruktur der jungen Erwachsenen im Sinne einer lerndiagnostisch konzeptuellen Erfassung, es braucht jedoch gezielte Instruktionen, um Reflexionsprozesse durch Reflexionsloops auszulösen und die nächste Entwicklungsstufe in einem ökonomischen Verstehensprozess zu erreichen. Hierfür ist eine Systematik notwendig, nach der sich der Einsatz von Reflexionstools richtet. In der Praxis zeigt sich, dass am Ende einer Unterrichtsstunde häufig spontane Reflexionsimpulse durch Lehrende ausgelöst werden, die aber wenig zielführend sind.¹⁰² Nach Yaffe (2010) sind drei signifikante Tools bekannt, die ein reflexives Denken befördern: der Reflexionsmonolog, der die Bewusstwerdung darstellt, der Reflexionsdialog, in dem Perspektiven ausgetauscht werden, und die Meta-Reflexion als kritische Reflexion (vgl. Yaffe 2010: 387). In der Literatur lässt sich jedoch keine Systematik finden, nach der sich der Einsatz von Reflexionstools in Abhängigkeit des Reflexionsniveaus richtet. Anders formuliert: Es braucht unterschiedliche Impulse und damit unterschiedliche Reflexionstools, um einen einfachen, doppelten oder dreifachen Reflexionsloop auszulösen.

¹⁰² “Not all forms of reflection were equally useful. For example, reflections that occur spontaneously during classroom activities tend to be momentary, fleeting, intuitive, and tacit.” (Yaffe 2010: 386)

5.2. Das Auslösen von reflexiven Verstehensprozessen

5.2.1. Hinführung

Im vorherigen Teilkapitel wurde herausgestellt, dass es reflexive Praktiken bzw. Reflexionstools braucht, um fachspezifische Reflexionsprozesse und damit verbundene ökonomische Verstehensprozesse auszulösen. Ferner benötigen Reflexions-Novizen Instruktionen, um ein reflektiertes Denken auszubilden, beispielsweise indem ein Mentor gemeinsam mit den Novizen die Verbindung verschiedener Konzepte beleuchtet oder entsprechende Nachfragen stellt (vgl. Peltier et al. 2005: 255). Das Teilkapitel ist so aufgebaut, dass in der Hinführung vorgestellt wird, welche Art Tools ein kritisches Denken fördern (5.2.1.), dann folgt die Entwicklung eines modelltheoretisch erweiterten Reflexionsschemas, nach dem auf jeder Reflexionsebene ein Reflexionsloop mit Hilfe spezifischer Reflexionstools ausgelöst und ein Reflexionsprozess systematisch durchlaufen wird (5.2.2.). Anschließend wird das Reflexionsschema mit einem didaktischen Rahmen verzahnt (5.2.3.).

Nach Moon (2008) ist die kritische Reflexion eine Lernaktivität, die durch verschiedene Tools eine Katalyse erfährt und Wissensstrukturen durch transformative Prozesse umstrukturiert (vgl. Moon 2008: 33; Knipfer et al. 2013: 32 f.).¹⁰³ Dabei argumentiert Moon, dass insbesondere schriftliche Formate nach einer erlebten Handlung ein gutes Reflexionstool sein können, um Erlebtes gedanklich zu reflektieren und zu strukturieren.¹⁰⁴ Vor diesem Hintergrund, scheinen selbst formulierte schriftliche Formate wie Narrative sich als Reflexionstool gut zu eignen. Narrative sind meistens biographische Erzählungen bzw. Erlebnisberichte und unterstützen simulative Prozesse, beispielsweise um sich etwas vorstellen zu können, sie befördern das subjektive Gefühl, etwas „richtig“ verstanden zu haben, sie dienen der Komplexitätsreduktion (vgl. Priddat 2017) und der Konstruktion von Denkfiguren. Eine Denkfigur entspricht dabei einer narrativen Fiktion bzw. Wahrscheinlichkeitsrahmung, die wiederum zu einer Verstehensbedingung bzw. einem Bezugssystem (*Frames of references*) oder Vorstellungswelt wird.¹⁰⁵ Dabei gilt: Je häufiger die Denkfigur oder die Vorstellungswelt mit anderen geteilt wird

¹⁰³ “Critical thinking is an aspect of the activity of thinking. It is a form of learning in that it is a means of generating new knowledge by processing existing knowledge and ideas using what we have called the ‘tools of manipulation of knowledge’ (e.g. analysis, understanding, synthesis). We might call critical thinking itself a ‘multiple’ tool for the manipulation of knowledge.” (Moon 2008: 33)

¹⁰⁴ “The action may be on outcome of initial representation of the critical thinking in written or other forms. As such the action will be secondary form of representation and we should remember that each transformation into a new representation will involve a change of the original thinking – and may well involve more learning. The written representation that precedes the action may, for example, be in the form of a learning journal (a tool to support the learner’s reflections on her own learning).” (Moon 2008: 28)

¹⁰⁵ Denn je besser sich etwas vorstellen lässt, desto wahrscheinlicher lässt sich etwas verstehen bzw. auch missverstehen, z.B. wenn eine falsche Denkfigur konstruiert wird.

(*shared mental models*), desto wahrscheinlicher erscheint ein Zukunftsszenario und erhält eine narrative Plausibilität – auch von ökonomischen Annahmen (vgl. Priddat 2014; Brahm/Jenert 2019).¹⁰⁶ Zudem unterstützen Metaphern dabei, eine Denkfigur zu konstruieren, wie beispielsweise die Begriffe „Finanzblase“ oder „-spritze“ (vgl. Daux-Combaudom 2017), aber auch dabei, umfassende ökonomischer Modelle zu konstruieren („Modelle sind Metaphern, sonst nichts.“, McCloskey 2015: 112). Jedoch kann die verkürzte Darstellung durch Narrative oder Metaphern sowie ihr emotionaler Zugang zu einem Thema Vorurteile schüren und damit die Gefahr von Populismus, Ideologisierung sowie Mobilisierung befördern (vgl. Müller/Precht 2019).

Die Literatur zeigt, dass am Ende eines Lernprozesses eine systematische und kritische Gedankenführung besonders gut durch schriftliche Narrative wie beispielsweise Essays, Portfolios oder Wikis erreicht wird (vgl. Tsingos et al. 2014; Moon 2008; Brahm/Seufert 2007).¹⁰⁷ Schriftliche Narrative kommen in den sozialen Medien häufig als Kommentare, Blogs oder Hashtags vor, werden dem digitalen Storytelling zugeordnet und gehören zu den vielfach genutzten Narrativen junger Erwachsener. Das digitale Storytelling eignet sich als Auslöser von Lern- und Reflexionsprozessen besonders gut, weil es komplexe Zusammenhänge vereinfacht darstellt und einen emotionalen Bezug zum Thema wie Empathie, Identifizierung, Widerspruch, Angst, Empörung u.ä. auslöst (vgl. Slopinski 2015: 6 f.). Es unterstützt, wie bereits erwähnt, die Ausbildung von Denkfiguren, beispielsweise wenn ein Bild gesehen oder eine Überschrift gelesen wird (vgl. auch Brahm/Seufert 2007, 21), und strukturiert das Wissen. Um nun Denkfiguren in den Präkonzepten durch Reflexionsprozesse zu transformieren, braucht es Reflexionstools wie Dilemmata, Bemerkungen, andere Sichtweisen, Interpretationen, Generalisierungen oder metakognitive Prozesse wie das Analysieren (vgl. Lundgren et al. 2017: 305–309). Dabei unterstützen Narrative den konstruktivistischen Lernprozess (Zellweger/Brahm 2008), so dass es mit Hilfe von Reflexionstools beispielsweise zum Erkennen von Sinnzusammenhängen kommt, aber auch zu Ko-Konstruktionen,

¹⁰⁶ Die narrative Fiktion ökonomischer Annahmen lässt sich bereits in den „Fiktionsgesetzen“ von Werner Sombart finden, weil sie Wenn-Dann-Heuristiken entsprechen, wie z.B. Angebot und Nachfrage. Lernende müssen die zugrundeliegenden Vorannahmen bei der Verwendung ökonomischer Kategorien oder Prinzipien reflektieren, um eine Sinn-verstehende Beurteilung zu treffen.

¹⁰⁷ Brahm und Seufert (2007) haben eine systematische Gegenüberstellung von elektronischen (E) Assessments und Portfolios gemacht und dabei folgende Unterschiede herausgearbeitet: Das E-Assessment dient zur Beurteilung von Lernprozessen, gibt eine Standortbestimmung über das vorhandene Wissen und gehört zum formalen Lernen. Es wird als summatives Testformat in der Lerndiagnostik eingesetzt, beispielsweise kann durch ein Online-Quiz die Selbsteinschätzung unterstützt werden. Das E-Portfolio wird hingegen stärker zur Dokumentation und systematischen Reflexion verwendet und gehört zum informellen Lernen. Es wird als formatives Testformat in der Lerndiagnostik zur Erfassung des Entwicklungsstandes eingesetzt (vgl. Brahm/Seufert 2007, 7, 18, 23).

Perspektivübernahmen oder Feedback-Prozessen.¹⁰⁸ Letzteres sind Rückkopplungen, die meines Erachtens über Reflexionsschleifen ausgelöst werden, aus denen weitere Lernschleifen hervorgehen und deren Ergebnisse sich in veränderten Lernstrategien oder in einer besseren Performance zeigen (vgl. auch Carless 2019: 1–4, 8 f.).¹⁰⁹ Daraus folgt, dass Lehrende unterschiedliche Reflexionsschleifen bei ihren Lernenden mit Hilfe differenzierter Reflexionstools auslösen müssen.¹¹⁰ Ferner hebt Carless hervor, dass Feedback-Phasen in Curricula systematisch eingebaut werden müssten, um Reflexionsschleifen zu initiieren und Feedback-Prozesse zu überprüfen. Dafür braucht es geeignete Reflexionsmethoden (vgl. ebd.: 9). In der Literatur lässt sich ein Leitfaden¹¹¹ finden, der dieser Forderung nachkommt und lerntheoretisch auf dem Lernzyklus nach Kolb, den Lernschleifen nach Argyris und Schön sowie dem Bewusstseins-Kompetenz-Lernmodell nach Burch aufbaut und eine Systematik vorschlägt, nach der die Auswahl der Reflexionstools erfolgt (vgl. Gordijn et al. 2018: 16).¹¹² Der Leitfaden verfügt über eine allgemeindidaktische Struktur, jedoch nicht über eine wirtschaftsdidaktische Ausrichtung und keine Taxonomie, die einen binnendifferenzierten Rückschluss über die Verortung des Lernprozesses, d.h. auf welcher Reflexionsebene ein Lernender sich befindet, ermöglicht. Im Folgenden soll daher eine Systematik entwickelt und vorgestellt werden, die an der jeweiligen Wissensstruktur der Präkonzepte ansetzt und Reflexionskaskaden auf den jeweiligen Reflexionsebenen, durch die Initiierung spezifischer Reflexionsloops und -tools, auslöst.

¹⁰⁸ “Reflections can be stimulated by social constructivist learning process: interaction with peers or teachers and co-construction of ideas. Productive reflections often involve higher-order processes of self-regulation.” (Carless 2019: 4)

¹⁰⁹ “A loop implies an end-point, whereas a spiral implies something more ongoing and developmental. [...] This temporal and iterative nature of feedback spirals is one of its distinctive features. The process is spiral because learning is conceived as a series of cycles building on student engagement with previous feedback experiences and facilitating continuously more sophisticated starting-points. Viewing feedback as a series of spirals prepares the ground for double-loop learning and tackling unresolved learning puzzles in that insightful feedback frequently has a gradual cumulative impact.” (Carless 2019: 8 f.)

¹¹⁰ “Promoting student uptake of feedback and the closing of feedback loops is facilitated by positioning assessment and feedback as fundamental elements of curriculum design.” (Carless 2019: 3)

¹¹¹ Reflection Methods. Practical Guide for Trainers and Facilitators (Gordijn et al. 2018, 2012).

¹¹² Nach Gordijn et al. gibt es vier Reflexionsstufen:

1. Stufe: Einstieg ins Thema (*Getting started*) (1.1.), Vernetzung und Interaktion (*Networking and interaction*) (1.2.), Meinungsbildung und Diskussionsbeginn (*Forming opinions and starting debate*) (1.3.);
2. Stufe: Überblick des Inhalts (*Gaining an overview*) (2.1.), Strukturierung und Analyse (*Structuring and analysing*) (2.2.), Kreativität (*Stimulating creativity*) (2.3.);
3. Stufe: Inspiration (*Contemplating*) (3.1.), Motivation (*Energising the participant*) (3.2.);
4. Stufe: Anwendung (*Future application*) (4.1.) (vgl. Gordijn et al. 2018: 30).

5.2.2. Entwicklung eines modelltheoretisch erweiterten Reflexionsschemas

Um spezifische Tools für die Reflexionsloops zu finden, muss die jeweilige Reflexionsebene und -struktur berücksichtigt werden. Dabei lassen sich in Anlehnung an die Reflexionsebenen *Routine*, *Verstehen*, *Reflexion* und *kritische Reflexion* nach Kember et al. (2008) die Reflexionsformen nach Leijen et al. (2012) und Toom et al. (2015) finden, mit deren Unterteilung ein Rückschluss auf die Reflexions- und Wissensstruktur möglich wird. Toom et al. haben die erste Reflexionsebene *Routine* den Reflexionsformen der *Introspektion* und *Assoziierung* zugordnet, da eine neue Information durch eine Assoziation wiedererkannt wird, auf die eine routinierte Handlung folgt. Die zweite Reflexionsebene *Verstehen* lässt sich der Reflexionsform der *Integration* zuordnen, da eine neue Information in bekannte Denkstrukturen integriert wird. Die dritte Reflexionsebene *Reflexion* lässt sich den Reflexionsformen der *Überprüfung* und *Modifizierung* zuordnen, in der die Passung zwischen alter und neuer Information überprüft und die eigene subjektive Theorie modifiziert und restrukturiert wird. Die vierte und letzte Reflexionsebene *kritische Reflexion* lässt sich der Reflexionsform der *Transformation* zuordnen, in der die Überprüfung der eigenen subjektiven Theorie zu einer Umgestaltung der alten Denkstruktur führt und damit zu einer Rekonzeptualisierung. Im Unterschied zu Toom et al. haben Leijen et al. (2012) ihre Reflexionsformen nach der Reflexionsqualität unterschieden, zu denen die *Beschreibung*, *Erklärung*, *Selbstüberprüfung*, und *Diskussion* gehören (vgl. Leijen et al. 2012: 206). Beispielsweise lässt die Verwendung der Reflexionsform *Beschreibung* darauf schließen, dass ein Lernender zwar etwas beschreiben, aber noch keine Zusammenhänge erklären kann.

Zudem besteht ein Zusammenhang zwischen den Reflexionsformen und Reflexionsmustern. Während das induktive Reflexionsmuster den Reflexionsformen *Introspektion*, *Assoziierung* und *Integration* bzw. *Beschreibung* zugeordnet werden kann, weil die Reflexion sich an der eigenen subjektiven Theorie orientiert, können die Reflexionsformen *Erklärung*, *Selbstüberprüfung*, und *Diskussion* bzw. *Transformation* dem deduktiven Reflexionsmuster zugeordnet werden, weil die Beurteilung über ein theoretisches Konzept erfolgt (vgl. Toom et al. 2015: 333). Des Weiteren lassen sich die Reflexionsformen den drei Reflexionsloops zuordnen. Demnach kann der *erste Loop* der Reflexionsform *Beschreibung* zugeordnet werden, bei dem ein Problem erfasst und bestehendes Wissen miteinander verbunden wird. Daraus lässt sich ein Reflexionstool ableiten, dass ein Problembewusstsein schafft, beispielsweise durch eine kritische Bildanalyse oder ein Narrativ. Der *zweite Loop* lässt sich der Reflexionsform *Erklärung* zuordnen und umfasst die Problemanalyse bzw. Erfassung des Problemprozesses.

Hierfür braucht es ein Reflexionstool, das den Probleminhalt überprüft, z.B. auf Richtigkeit, und durch die Instruktion des Lehrenden mit einem oder mehreren Fachkonzepten ergänzt wird. Anschließend wird der erarbeitete Inhalt in verschiedenen Formaten erklärt und angewendet, beispielsweise in Planspielen, Fallstudien oder durch das Hören weiterer Perspektiven wie im World Café. Der *dritte Loop* lässt sich den Reflexionsformen Überprüfung und Diskussion zuordnen. Diese umfassen die Evaluation und befördern die Ausbildung einer reflektierten und kritischen Urteilsbildung. Hierfür braucht es Reflexionstools, die helfen, die eigenen Annahmen im Kontext gesellschaftlicher Annahmen reflexiv zu betrachten, zu diskutieren (Pro/Contra-Debatte) und kreativ darzustellen, z.B. literarisch (Essay, Blog-Beitrag), szenisch (Poetry Slam, Theater, Film) oder graphisch (Cartoon). Da Lernende auf unterschiedliche Art und Weise ihre Denkfiguren ausbilden, braucht es auch unterschiedliche Darstellungsweisen (oral, schriftlich, graphisch, darstellend). Das lässt vermuten, dass je abstrakter die Darstellung der kognitiven Repräsentation ist, desto kreativer sollte der Zugang zum Thema sein und die damit verbundene kritische Reflexion. Anders formuliert, während orale und schriftliche Repräsentationen zu den einfach strukturierten Abstraktionen gehören, zählen die graphischen und szenischen Repräsentationen zu den komplexer strukturierten Abstraktionen. Erst durch das Erreichen der Transformationsphase am Ende der kritischen Reflexion kommt es zu einer Restrukturierung, durch die Lernende eine neue Abstraktionsebene erreichen, und sich auf unterschiedliche Art und Weise ausdrücken können, z.B. mittels einer Satire, eines Cartoons oder durch eine Literaturkritik (vgl. Moon 2008: 29). Die Tabelle 5-3 zeigt eine Zusammenführung von Reflexionsebenen, -formen, -mustern, -qualität, Phasen des Verstehens- und Urteilsprozesses, Reflexionsloops, -tools und Repräsentationen zu einem eigenständig modelltheoretisch erweiterten Reflexionsschema. Nach diesem Reflexionsschema wird auf jeder Reflexionsebene eine Reflexionskaskade durchlaufen, in dem ein Reflexionsloop mit Hilfe spezifischer Reflexionstools ausgelöst wird. Dabei ist die hier dargestellte Auswahl an Reflexionstools beispielhaft, d.h. sie können durch ähnliche Reflexionstools ergänzt bzw. erweitert werden, um die nächste Reflexionsebene zu erreichen.

Tabelle 5-3: Zusammenführung von Reflexionsebenen, -loops und -tools zu einem modelltheoretisch erweiterten Reflexionsschema

Reflexions- ebenen (Kember 2008)	Reflexionsformen und -muster (Toom et al. 2015)		Reflexions- qualität (Leijen et al. 2012)	Phasen des Verstehens- und Urteils- prozesses (Thein 2018)	Reflexions- loops (Hong/Choi 2011)	Reflexions- tools	Repräsen- tationen (Moon 2008)
Routine	Introspektion, Assoziierung	Induktiv					Orale Repräsen- tationen wie Diskussio- nen
Verstehen	Integration	Induktiv	Beschrei- bung	Hinführungs- phase Problem- beschrei- bung; Leitfrage formulieren	Single-Loop Problem- erfassung	Problem- bewusstse- in schaffen mit Hilfe von Fotos, Film, „Begriff der Woche“, Mind Map, Blogs	Schriftliche Repräsen- tationen wie kritische Berichte, Satiren, Essays oder Metaphern
Reflexion	Überprüfung, Modifizie- rung	Deduktiv	Erklärung	Vor-Urteils- und Erarbei- tungsphase Begründung der eigenen Position und Vergleich mit anderen Positionen; Herleitung eigener Prinzipien und Kriterien zur Beurteilung	Double- Loop Problem- prozess	Inhaltliche Auseinan- dersetzung mit einem/ mehreren Fach- konzept/en z.B. im World Café, Thesen- interview, Planspiel, Fallstudien	Graphische Repräsen- tationen wie Cartoons oder Sketche
Kritische Reflexion	Transfor- mation	Deduktiv	Überprü- fung (Selbst) Diskussion (Andere)	Urteils- bildende Reflexion Beurteilen verschiede- ner Positionen in Bezug auf die Leitfrage; Fiktive Lösung des Problems	Triple-Loop Evaluation	Eigene Annahmen im Kontext gesellschaft- licher Annahmen reflexiv diskutieren Pro/Contra- Debatte, Film, Poetry Slam, Essays	Darstellen- de Repräsen- tationen durch Rollenspie- le oder Filme

Um ein Beispiel zu geben: Wenn die Reflexion des Lernenden einer Erklärung (Reflexionsform) entspricht, dann wendet er ein für ihn bekanntes Fachkonzept bzw. Begriffe aus dem Fachkonzept an, um eine Handlung zu erklären (deduktives Reflexionsmuster). Dabei findet ein Abgleich im Sinne einer Überprüfung zwischen Bekanntem (Präkonzept) und Unbekanntem (Fachkonzept) statt, aus der eine Modifizierung des Fachkonzepts hervorgeht. Es bedarf nun der Initiierung des zweiten Reflexionsloops (Double-Loop), indem Reflexionstools eingesetzt werden, die das bis hierhin erworbene Wissen und die damit verbundenen Annahmen in Frage stellen, z.B. indem ein Statement gelesen und auf seine Richtigkeit überprüft wird (z.B. die Identifizierung von Fake News).

5.2.3. Verzahnung des Reflexionsschemas mit einem didaktischen Rahmen

Das digitale Storytelling nach Slopinski (2015) soll als didaktischer Rahmen für die hier vorgestellte Unterrichtseinheit dienen. Erstens, weil es Lernende dabei unterstützt, Wissen oder Annahmen entlang eines selbst verfassten Narrativs zu strukturieren, und sie über den Schreibprozess beginnen, die eigenen Vorannahmen kritisch zu reflektieren. Zweitens, weil das Format als vollständiger Handlungsprozess für eine Unterrichtseinheit eingesetzt werden kann, um Reflexionskaskaden entlang von Reflexionsloops zu initiieren. Das digitale Narrativ knüpft dabei an die Lebenswelt der Lernenden an und wird in vier Phasen unterteilt: 1. der (Tagebuch-)Eintrag (*Blogging*), 2. die Verschlagwortung und Strukturierung (*Tagging/Structuring*), 3. das Schreiben eines Narrativs und das Führen eines Diskurses (*Writing/Telling*) und 4. der *Transfer* (vgl. Slopinski 2015: 4). Übergeordnet dient das digitale Storytelling als didaktischer Reflexionsrahmen und ist in Tabelle 5-4 schematisch dargestellt. Demnach lassen sich die Bausteine des digitalen Storytellings der Makroperspektive zuordnen, die Reflexionsebenen, die Reflexionsqualität, die Reflexionsloops und die Phasen des Verstehens- und Urteilsprozesses der Mesoperspektive und siebenphasigen Reflexionskaskaden (die jeweils durchlaufen werden müssen) der Mikroperspektive.

Tabelle 5-4: Didaktischer Reflexionsrahmen

Mikroperspektive	Mesoperspektive				Makroperspektive
Reflexionskaskaden (Kember et al. 1999)	Reflexions- ebenen (Kember, 2008)	Reflexions- qualität (Leijen et al. 2012)	Reflexions- loops (Hong/Choi 2011)	Phasen des Verstehens- und Urteilsprozesses (Thein 2018)	Digitales Storytelling
1. Gewohnheit 2. Emotionales Bewusstsein 3. Routine 4. Erfassung Problemgehalt 5. Prozessreflexion 6. Erfassung des Sinnzusammenhangs von Problemgehalt und -prozess 7. Prämissenreflexion	Verstehen	Beschrei- bung	Single-Loop Problem- erfassung	Hinführungsphase Problembeschrei- bung; Leitfrage formulieren	(1) Blogging: Darstellung als Tagebucheintrag, Mind-Map Sinnkonflikt: Was denken Lernende über den kognitiven Aufhänger (Bild, Titel) bzw. Thema?
1. Gewohnheit 2. Emotionales Bewusstsein 3. Routine 4. Erfassung Problemgehalt 5. Prozessreflexion 6. Erfassung des Sinnzusammenhangs von Problemgehalt und -prozess 7. Prämissenreflexion	Reflexion	Erklärung	Double- Loop Problem- prozess	Vor-Urteils- und Erarbeitungs-phase Begründen der eigenen Position und Vergleich mit anderen Positionen; Herleitung eigener Prinzipien und Kriterien zur Beurteilung	(2) Tagging/ Structuring: Artikel/Blog zum Thema wird verschlagwortet und strukturiert

1. Gewohnheit 2. Emotionales Bewusstsein 3. Routine 4. Erfassung Problemgehalt 5. Prozessreflexion 6. Erfassung des Sinnzusammenhangs von Problemgehalt und -prozess 7. Prämissenreflexion	Kritische Reflexion	Selbstüberprüfung und Diskussion	Triple-Loop Evaluation	Urteilsbildende Reflexion Beurteilen verschiedener Positionen in Bezug auf die Leitfrage; Fiktive Lösung des Problems	(3) Writing/Telling: Text schreiben mit anschließendem Dialog (4) Transfer
--	---------------------	----------------------------------	------------------------	--	--

Um Entscheidungen angemessen beurteilen zu können, braucht es ökonomische Denkstrukturen. Diese ökonomischen Denkstrukturen müssen zunächst durch ökonomische Denkprinzipien wie externe Effekte oder Opportunitätskosten ausgebildet werden, um eine ökonomische Analyse zu vollziehen und in den Denkweisen eines/er Ökonomen/in zu denken. Im nächsten Abschnitt soll es nun darum gehen, exemplarisch vorzustellen, wie sich ein reflexiv-ökonomisches Denken im Wirtschaftsunterricht ausbilden lassen kann. Dabei dient der didaktische Reflexionsrahmen, wie er in Tabelle 5-4 dargestellt wurde, als Instrument zur Verzahnung von Lernprozess und Diagnostik und stellt im Kontext einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik eine Erweiterung für den Wirtschaftsunterricht aus drei Gründen dar: Erstens werden Denkfiguren in den Präkonzepten lerndiagnostisch erfasst, zweitens werden die taxonomischen Reflexionsphasen systematisch im Unterricht durchlaufen und drittens dienen die vier Bausteine zum digitalen Storytelling als methodische Umsetzung und Initiierung der Reflexionsloops und -tools. Zudem wird vermutet, dass durch die Anwendung des Reflexionsschemas ein Rückschluss auf die jeweilige Reflexionsstufe der Lernenden möglich ist.

5.3. Anwendung von Reflexionsloops in der Wirtschaftsdidaktik

5.3.1. Hinführung

Nachdem im Teilkapitel 5.2. eine Systematik zur Unterteilung von Reflexionsebenen, -loops und -tools sowie ein dafür entwickelter didaktischer Reflexionsrahmen vorgestellt wurde, wird in diesem Teilkapitel die Umsetzung des didaktischen Reflexionsschemas anhand des ökonomischen Prinzips der externen Effekte vorgestellt. Zunächst wird in der Hinführung begründet, weshalb das Fachkonzept der externen Effekte für junge Erwachsene bedeutsam ist und wo es beispielhaft im Rahmenlehrplan am Berufskolleg verortet ist (5.3.1.). Daran schließt sich die Erläuterung des Fachkonzeptes an (5.3.2.). Anhand einer Unterrichtseinheit für den Wirtschaftsunterricht wird exemplarisch dargestellt, wie sich Reflexionsloops mit ausgewählten Reflexionstools auslösen lassen und Lernende einen systematischen Verstehensprozess durchlaufen können (5.3.3.). Im Folgendem wird jedoch keine vollständige Unterrichtseinheit vorgestellt, die multidisziplinär ausgerichtet ist im Sinne einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik, sondern es wird lediglich das didaktische Reflexionsschema auf ein ökonomisches Prinzip angewendet, um Reflexions- und Verstehensstufen systematisch zu durchlaufen und um so zu zeigen, wie ein ökonomisches und reflexives Denken in Zusammenhängen für den Wirtschaft-Politik-Unterricht didaktisch aufbereitet werden kann.

Im Teilkapitel 3.2. wurde herausgestellt, dass aus Sicht von Ökonomen das Konzept der externen Effekte ein grundlegendes ökonomisches Prinzip ist. Von allen befragten Ökonomen wurde dieses Konzept als zweithäufigstes ökonomisches Prinzip genannt, das sinnhaft verstanden werden muss, um ökonomische Zusammenhänge zu durchdringen. Auch im Leben junger Erwachsener ist das Thema der externen Effekte ein relevantes Konzept, weil es in alltäglichen Konsumentenentscheidungen einfließt und sich im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie bewegt. So können beispielsweise durch den Kauf regionaler, überregionaler- und/oder übersaisonalen Produkte externe Effekte entstehen. Auch bei der Entscheidung, ein Auto zu benutzen oder den öffentlichen Nah- oder Fernverkehr, kann die Entstehung externer Effekte Relevanz haben. Das Thema externe Effekte verbindet die eigene Lebenswelt und die damit verbundenen Entscheidungen mit den Auswirkungen auf Gesellschaft und Umwelt. Insbesondere hinsichtlich ökologischer Frage ist das Konzept bedeutsam und erfährt eine zunehmende gesellschaftliche Sichtbarkeit, z.B. durch das Kyoto-Protokoll, den Abgas-Skandal oder der globalen Mobilisierung junger Menschen gegen den Klimawandel (Fridays for Future). Im Rahmenlehrplan hat das Thema eine eher untergeordnete Rolle und findet sich nur im Fach Volkswirtschaftslehre (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes

Nordrhein-Westfalen 2007) und im Fach Betriebswirtschaftslehre an der Fachoberschule am Berufskolleg wieder (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014) sowie im Fach Wirtschaft- und Sozialprozesse (WSP) im Rahmen der Berufsausbildung, z.B. beim Automobilkaufmann/-frau oder Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau.

5.3.2. Vorstellung des Fachkonzeptes der externen Effekte

Externe Effekte (oder auch Externalitäten) entstehen, wenn sich ökonomisches Handeln auf die Wohlfahrt unbeteiligter Dritter auswirkt, ohne dass der Verursacher die entstehenden Kosten trägt und/oder der durch die externe Effekte Betroffene entsprechend kompensiert wird. Das Problem von Externalitäten liegt folglich darin, dass in das Entscheidungskalkül des Verursachers nur private Kosten bzw. der individuelle Nutzen oder Ertrag einfließen, ohne dass die gesellschaftlichen bzw. sozialen Kosten/Nutzen berücksichtigt werden (vgl. Kubon-Gilke 2018: 232; Fritsch et al. 2007: 92). Das hat zur Folge, dass durch die Entscheidung einer Person oder eines Unternehmens für eine bestimmte Konsum- oder Produktionsaktivität eine andere Person geschädigt wird und so soziale Kosten entstehen, die – wenn der externe Effekt nicht internalisiert wird – von der Gesellschaft getragen werden müssen. Beispiele wären das Gebell eines Hundes, laute Musik, Dönergeruch in der Bahn, Luftverschmutzung durch Autoabgase oder Fabriken (vgl. Mankiw/Taylor 2014: 333 f.). Bei den genannten Beispielen treffen Privatpersonen oder Unternehmen private Entscheidungen, z.B. einen Döner in der Bahn zu essen, und wägen dabei nur den privaten Nutzen gegen die privaten Kosten ab, ohne die sozialen Zusatzkosten (externer Effekt) für die Gesellschaft zu berücksichtigen, weshalb der Preis nicht die wahren sozialen Kosten einer Entscheidung abbildet (Abb. 5-4).

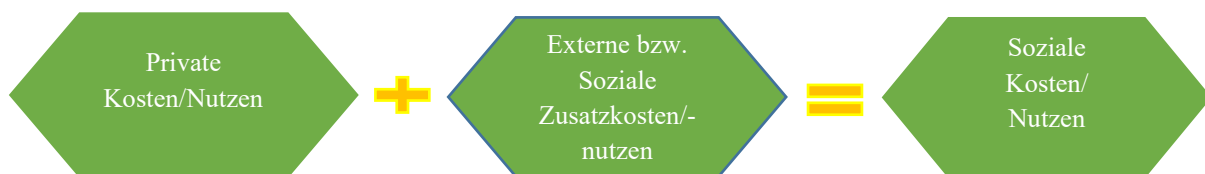


Abbildung 5-4: Zusammenhang zwischen privaten, externen und sozialen Kosten/Nutzen
(Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Fritsch et al. 2007: 93)

Das Ergebnis der jeweiligen Aktivität mag dann zwar für eine Privatperson oder ein Unternehmen effizient sein, ist es aber nicht für die Gesellschaft. Bezogen auf marktliche Prozesse kann man sagen: Der realisierte Marktpreis ist entweder zu hoch oder zu niedrig und hat – da eben die externen Effekte und somit die vollen Kosten bzw. der volle Nutzen nicht mit

abgebildet werden – keine eindeutige Signalfunktion mehr. Die entstandenen Externalitäten aus Produktions- oder Konsumaktivitäten können sich dann positiv oder negativ auf die Produktion und/oder den Konsum Dritter auswirken (vgl. Fritsch et al. 2007: 92). Bei negativ externen Effekten (NEE) werden durch die Produktion oder den Konsum Dritte geschädigt, indem die privaten Kosten niedriger sind als ein Preis, der die sozialen Zusatzkosten berücksichtigen würde, und der private Nutzen größer ist als der gesamtgesellschaftliche Nutzen. Anders formuliert: Der Ertrag des Verursachers ist größer als der Preis, den er für die Produktion eines Gutes zahlt. Oft zeigen sich NEE in Form von Umweltverschmutzungen, d.h. wenn die Herstellung von Gütern und/oder deren Verbrauch umweltbelastend ist und die Gesellschaft dadurch einen Schaden hat (vgl. Kubon-Gilke 2018: 232). Beispielsweise wirkt es sich negativ auf den Fischfang aus, wenn eine Farbenfabrik ihr Abwasser in einen Fluss ableitet und dies zu Wasserverschmutzungen führt. Oder es kommt durch den Ausstoß von Schadstoffen aus einem Kohlekraftwerk zu Luftverschmutzungen, was die Anwohner aus einem nahegelegenen Wohngebiet gesundheitlich schädigt (vgl. Fritsch et al. 2007: 92 f.). Bei positiv externen Effekten (PEE) verhält es sich genau umgekehrt zu den NEE, denn hierbei ist der soziale Zusatznutzen bzw. der soziale Ertrag größer als die privaten Kosten und wirkt sich begünstigend bzw. vorteilhaft auf die Gesellschaft aus. Beispiele hierfür sind u.a. Impfungen, die für die gesamte Gesellschaft förderlich sind, oder der wechselseitige Vorteil von Imkern und Obstbauern (die stärkere Bestäubung durch die Bienen führt zu mehr Nektar, so dass der Honigertrag des Imkers sowie die Anzahl der Blüten des Obstbauers steigen), oder ein Konzert auf einer Freilichtbühne, das man auch außerhalb des Konzertgeländes hört. Letzteres stellt ein Beispiel dafür dar, dass ein Konzert für die einen ein PEE sein kann, für die anderen ein NEE. Dabei können Personen von externem Nutzen bzw. externen Kosten nicht immer ausgeschlossen werden, d.h. jemand kann von einer Nutznießung ohne eine Gegenleistung zu erbringen nicht ausgeschlossen werden (Ausschlussprinzip). Die Nicht-Anwendung des Ausschlussprinzips bei einem NEE zeigt sich beispielsweise beim Trittbrettfahrer-Verhalten, indem eine Person beim Schwarzfahren von der Leistung profitiert, ohne eine Gegenleistung zu erbringen, und die Gesellschaft die Kosten des Schwarzfahrens tragen muss (z.B. durch die schnellere Abnutzung der Bahn) (vgl. Fritsch et al. 2007: 102). Das Trittbrettfahrer-Verhalten tritt vor allem dann auf, wenn eine hohe Anonymität besteht (vgl. Erlei/Leschke/Sauerland 2016: 104) und der erwartete Nutzen einer Person durch die Regelübertretung größer ist als die Kosten der Regelverletzung (vgl. ebd.: 286). Die Nicht-Anwendung des Ausschlussprinzips zeigt sich auch bei Allmendegütern, denn diese können einerseits ohne Entgelt von jedem genutzt werden, andererseits besteht eine Konkurrenz um die Nutzung des Gutes,

beispielsweise bei Fischbeständen in internationalen Gewässern. Da es kein durchsetzbares Recht an den Fischbeständen gibt, gibt es auch keinen Eigentümer, der die Übernutzung, also den negativen externen Effekt, durch andere Akteure verhindern kann. Folglich sieht jeder Fischer nur seinen privaten Nutzen, ohne die externen Kosten durch die Übernutzung des Gutes zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 105 f.). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass bei PEE die Erträge sozialisiert und die Kosten privatisiert werden und bei den NEE die Erträge privatisiert und die Kosten sozialisiert werden.

Grundsätzlich braucht es Anreize, damit die Verursacher die sozialen Kosten bei ihren privaten Entscheidungen berücksichtigen, um diese zu internalisieren (vgl. Kubon-Gilke 2018: 232). Die Internalisierung kann dabei unterschiedlich ausfallen: Zu den privaten Lösungen gehören soziale Normen und moralisches Verhalten wie gegenseitige Rücksichtnahme, Wohltätigkeit oder Eigeninteresse (z.B. zwischen Imker und Obstbauer). Eine formelle Lösung können Verträge sein, beispielsweise eine Vereinbarung über die Anzahl an Obstbäumen und Bienenvölkern oder eine verhandelte Ressourcenallokation zwischen den Beteiligten, wodurch beide einen wechselseitigen Vorteil haben (Coase-Theorem). Jedoch ist es bei gewissen Externalitäten schwierig, einen (Tausch-)Markt zu schaffen, z.B. bei Gerüchen oder Lärm. Solche Externalitäten können dann zur Voraussetzung für die Entstehung von Normen werden, z.B. wenn Handlungen zu Kollektivärgernissen führen. Anders formuliert, wenn soziale Interaktionen keine Effekte auf Dritte haben und keine Externalitäten entstehen, braucht es – zumindest im Zusammenhang ökonomischer Denkmuster – auch keine sozialen Normen (vgl. Voigt 2009: 187).

Zu den öffentlich-privaten Maßnahmen gehören auch die Einrichtung von Eigentumsrechten bzw. Verfügungsrechten einer Person, Gruppe oder Organisation, die über das Recht verfügen, über die Verwendung einer Ressource zu entscheiden (vgl. Mankiw/Taylor 2014: 347–352). Verfügungsrechte dienen als Rechtsrahmen, indem sie zum einen Privatpersonen oder Unternehmen das Recht geben, frei über ein Gut zu entscheiden, zum anderen verhindern sie, dass es zu kollektiven Selbstschädigungen kommt. Jedoch unterliegen Verfügungsrechte einem zeitlichen Wandel, da in interdependenten Volkswirtschaften ständig neue Produkte und Verfahren entstehen, die neue Externalitäten verursachen können, mit neu entstandenen Knappheiten und konfligierenden Interessen verbunden sind und fortlaufend nachgeregelt werden müssen (vgl. Erlei/Leschke/Sauerland 2016: 290, 292). Verfügungsrechte sind dabei analog zu anderen Rechten und umfassen all das, was mit dem Eigentum verbunden ist, beispielsweise das Recht auf reine Luft, eine Tätigkeit auszuüben wie Holz fällen oder ein Land

zu bestellen, auch wenn sich dies nachteilig auf andere auswirkt. Um neu entstandene Externalitäten zu internalisieren, braucht es eine Rechtsordnung, nach der die Verfügungsrechte auf eine Person oder auf ein Unternehmen übertragen werden. Diese Übertragung ist an zwei Bedingungen geknüpft: Erstens müssen Verfügungsrechte spezifiziert sein und zweitens hat jeder die Freiheit, seine Verfügungsrechte zu tauschen (vgl. Richter/Furubotn 2010: 109 f.). Sind die Eigentumsrechte jedoch nicht eindeutig spezifiziert, dann kann es auch üblicherweise niemanden geben, der die sozialen Kosten internalisiert, so dass es zur kollektiven Selbstschädigung kommt wie das Beispiel Fischfang in internationalen Gewässern zeigt (vgl. Richter/Furubotn 2010: 119).¹¹³

Bei Versagen privater und öffentlich-privater Lösungen werden institutionelle Lösungen durch wirtschaftspolitische Maßnahmen benötigt, um die Interessen derjenigen zu schützen, die von den Entscheidungen anderer geschädigt werden (vgl. Mankiw/Taylor 2014: 335). Zu den üblichen wirtschaftspolitischen Maßnahmen gehören: 1. ordnungsrechtliche Regulierungen durch Ge- und Verbote, 2. die Pigou-Steuer (=Verschmutzungssteuer), die ein Unternehmen an den Staat für die Menge an Verschmutzung, die er verursacht, abführen muss, 3. handelbare Umweltzertifikate, d.h. zugeteilte Zertifikate, die zur Verschmutzung berechtigen und die ge- und verkauft werden können und 4. Subventionen, z.B. durch Abwrackprämien, um den Schadstoffausstoß von alten Autos zu reduzieren und einen Anreiz zu setzen, ein neues Auto zu kaufen. Das traditionelle Externalitätenkonzept von Einzelphänomenen wird von einigen Ökonomen dahingehend kritisiert, dass externe Effekte global wirken, interdependent sind, viele Akteure betreffen, lange Zeithorizonte haben usw., weshalb man heute eher von „widespread externalities“ (Kubon-Gilke 2018: 242) spricht.

¹¹³ Ostrom hat jedoch gezeigt, dass es bei Allmendegütern zu lokalen Lösungen kommen kann (Ostrom 1990).

5.3.3. Die Anwendung von Reflexionsloops: Vorstellung einer exemplarischen Unterrichtseinheit

Nach der Vorstellung des Fachkonzeptes soll nachfolgend exemplarisch gezeigt werden, wie sich ein reflexiver Wirtschaftsunterricht, wie er in Abbildung 5-5 gezeigt wird, umsetzen lässt.

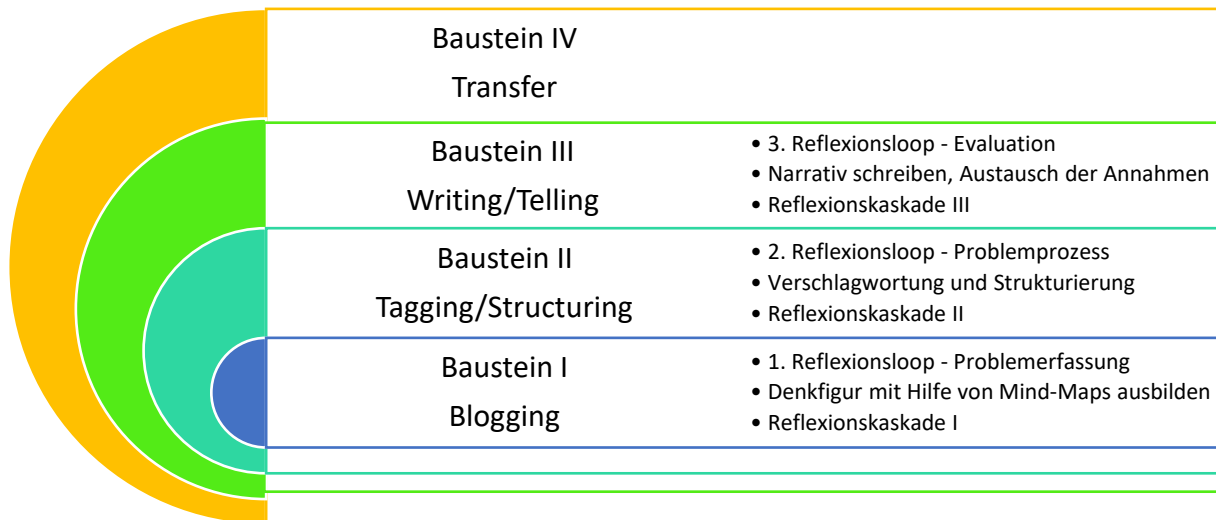


Abbildung 5-5: Digitales Narrativ als didaktischer Reflexionsrahmen

Der *erste Reflexionsloop* vollzieht sich auf der zweiten Reflexionsebene Verstehen und lässt sich der Reflexionsqualität Beschreibung zuordnen sowie dem ersten Baustein Blogging. Ziel des ersten Bausteins ist die Problemerkfassung, indem ein retrospektiver Impuls (Bild, Artikel) ein Bewusstsein für das Problem sowie für die eigenen Annahmen in den Präkonzepten auslöst. Der Impuls knüpft dabei an individuelle Ergebnisse, Erfahrungen oder Lösungssimulationen an, so dass neue Informationen, die aus dem Impuls hervorgehen, in die eigene subjektive Theorie integriert werden. Auf dieser Reflexionsebene können Reflexionstools wie Fotos, Bilder, Karikaturen, Metaphern oder Überschriften ein Problembewusstsein initiieren. Hierfür würde sich beispielsweise das narrative Bildbeispiel „Dönergeruch und laute Musik in der Bahn“ (Abb. 5-6) anbieten. Das Bild knüpft an die Lebenswirklichkeit der Lernenden an und vergegenwärtigt ihnen, dass es einen Konflikt zwischen den Präferenzen bzw. der Entscheidung, einen Döner in der Bahn zu essen und dabei laute Musik zu hören, und den Präferenzen anderer gibt. Alternativ lassen sich Lernaufgaben, beispielsweise Erkundungsaufträge oder Artikel, nutzen. Beispielsweise würde sich hierfür der Artikel „Die Fleischwurstigkeit. Döner im Zug, Borschtsch beim Einchecken? Unsere Autorin träumt von eigenen Abteilen für skrupellose öffentliche Esser“ (Stuff 2019) anbieten, um externe Effekte im öffentlichen Raum zu verdeutlichen. Ein Erkundungsauftrag in einer Parkanlage wäre eine

weitere Möglichkeit, externe Effekte den Lernenden bewusst zu machen (Allmendeproblem), wenn sie beispielsweise beobachten, dass dort geraucht, gegrillt, laut Musik gehört oder Müll liegen gelassen wird.



Abbildung 5-6: Narratives Bildbeispiel: Dönergeruch und laute Musik in der Bahn (B.Z.-Grafik 2013)

Der *erste Reflexionsloop* schafft ein Problembewusstsein für die Unterscheidung von privaten und sozialen Kosten. Die Lernenden arbeiten erstens heraus, dass die sozialen Kosten nicht in die privaten Kosten bzw. in den Preis des Verursachers eingehen, zweitens wird ihnen bewusst, dass sich aus den Präferenzen des Verursachers Einschränkungen für andere ergeben. Im Unterricht werden dann die folgenden Begriffe in eine Wissensstruktur, z.B. einer Mind-Map, zusammengeführt wie Kosten/Nutzen, Nutzen/Schaden, Verursacher/Nichtverursacher, privatisiert/sozialisiert, Verfügungsrechte, Internalisierung, Präferenzen/Restriktionen, Ge- und Verbote, Normen wie gegenseitige Rücksichtnahme, private Entscheidungen/Auswirkungen auf unbeteiligte Dritte usw. Die genannten Begriffe bilden dabei nicht das Fachkonzept mit seinen dahinterliegenden theoretischen Annahmen ab, sondern dienen dazu, an bekannte Situationen anzuknüpfen und mit Hilfe von Beschreibungen oder/und Begriffen eine Mind-Map zu konstruieren. Auf dieser Grundlage kann dann eine beschreibende Kommentierung bzw. ein Blog verfasst werden. Mit Hilfe der Operatoren Beschreiben oder Erörtern lassen sich dann Problemstellungen verbalisieren und Leitfragen formulieren, so dass den Lernenden ihr Verstehens- und Urteilskonzept bewusst wird.

Der *zweite Reflexionsloop* vollzieht sich auf der dritten Reflexionsebene Reflexion und lässt sich der Reflexionsqualität Erklärung zuordnen sowie dem zweiten Baustein Tagging/Structuring. Dieser umfasst die Verschlagwortung und Strukturierung der Problemanalyse, indem erstens eine Recherche zu dem Thema „externe Effekte“ gemacht wird, zweitens Textabschnitte aus ausgewählten Artikeln extrahiert und in eine begriffliche

Netzwerk- und Ordnungsstruktur überführt werden und drittens ein Beitrag bzw. Blog verfasst wird. Ziel des zweiten Bausteins ist neben der Verschlagwortung, die Bewusstwerdung der Zusammenhänge und Beziehungen sowie der Vergleich der Begriffe aus dem ersten Baustein bzw. der eigenen Präkonzepte mit dem Fachkonzept. Die Lernenden visualisieren anschließend ihre Gedanken aus der Extraktion in eine „Tag Cloud“ oder „Concept-Map“. Den Lernenden wird bewusst, dass der Verursacher die Kosten internalisieren müsste, aber die sozialen Kosten von den Unbeteiligten getragen werden. Beispielsweise fühlen sich die Unbeteiligten bzw. Mitreisenden belästigt und zeigen Stresssymptome. Zudem entstehen der Bahn zusätzliche Kosten, weil es einer speziellen Reinigung wegen der heruntergetropften Dönersauce auf Fußboden und Sitzplatz bedarf und weil möglicherweise bisherige Bahnkunden nicht mehr mit der Bahn befördert werden möchten. Parallel zur Strukturierung erfolgt durch die Instruktion des Lehrenden die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Fachkonzept, um ökonomische Denkweisen einzuüben (vgl. auch Kapitel 5.3.1). Nach der inhaltlichen Auseinandersetzung kommt es zur reflexiven Anwendung des Inhalts auf andere Beispiele, indem die Lernenden einen Beitrag, Thesen oder Statements lesen, z.B. über den Glyphosat-Skandal¹¹⁴ oder ein Podcast oder Feature hören, z.B. über die „Friday for Future“-Bewegung, mit der junge Menschen durch ihre Proteste und Aktivitäten für ein besseres Weltklima demonstrieren. Des Weiteren bieten sich Filmausschnitte an, in denen aufgrund externer Effekte Unbeteiligte erkranken, z.B. im Film „Erin Brockovich“¹¹⁵. Nachdem die Lernenden die Texte gelesen und recherchiert haben, können sie die Hauptaussagen aus den Texten fachlich begründen und die Richtigkeit der Darstellung beurteilen. Bei der Reflexionsform Erklärung braucht es als Tool u.a. den Dialog mit anderen, um sich andere Sichtweisen bewusst zu machen und die eigene subjektive Theorie bzw. das Postkonzept möglicherweise zu überprüfen und zu modifizieren, z.B. wenn etwas falsch verstanden wurde. Als Reflexionstool eignen sich hierfür kollaborative Methoden in Partner- oder Kleingruppenarbeit wie das Theseninterview, das World Café oder das Planspiel. Der zweite Baustein umfasst daher die bewusste inhaltliche Auseinandersetzung, ohne dass eine kritische Beurteilung vor dem Hintergrund der eigenen Annahmen erwartet wird. Zudem sollten die Operatoren „Begründen der eigenen Position hinsichtlich der

¹¹⁴ Der Hausmeister Dwayne Johnson hat in den USA den Unkrautvernichtungshersteller Monsanto auf Schadensersatz verklagt, weil er aufgrund der beruflichen Nutzung des Unkrautvernichtungsmittel Roundup, der den umstrittenen Stoff Glyphosat enthält und vermutlich krebserzeugend ist, an Lymphdrüsenkrebs erkrankt ist (vgl. Saatmann 2018).

¹¹⁵ In dem Film geht es darum, dass die Protagonistin Erin Brockovich mithilfe, einen Umweltskandal aufzudecken. Der örtliche Kraftwerksbetreiber in Hinkley lässt sein Abwasser ins Grundwasser ab, so dass das Grundwasser mit Chrom-6 kontaminiert wird und Menschen, die in Hinkley leben, häufiger an Krebs erkranken (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2004).

Leitfrage“ und „Vergleich mit anderen Positionen im inneren sowie äußeren Diskurs“ geführt werden, um eigene Beurteilungsprinzipien auszubilden (Vor-Urteilsphase) sowie theoretische Argumente und Thesen aus dem Material herausarbeiten, die die weitere Positionierung objektivieren (Erarbeitungsphase).

Der *dritte Reflexionsloop* vollzieht sich auf der vierten Reflexionsebene kritische Reflexion und lässt sich der Reflexionsqualität Evaluation zuordnen sowie dem dritten Baustein Writting/Telling. In diesem geht es darum, dass die eigenen Annahmen im Kontext theoretischer Annahmen reflexiv betrachtet, Widersprüche erfasst, Zusammenhänge auf einem neuen Abstraktionsniveau erkannt, multiperspektivisch diskutiert werden und die Lernenden ein vertieftes Reflexionsniveau erreichen. Dies erreichen sie insbesondere dadurch, weil die eigenen Annahmen im Kontext gesellschaftlicher Annahmen und Theorien reflektiert und fachlich beurteilt werden und daraus dann neue Ideen hervorgehen. Den Lernenden wird mit dem dritten Reflexionsloop bewusst, dass es informelle als auch formale Regeln braucht, die entsprechende Anreize setzen, damit Verursacher neben den privaten auch die sozialen Kosten internalisieren. Die Lernenden lernen zu differenzieren, dass es informelle Regeln wie soziale Normen (gegenseitige Rücksichtnahme), kollektiv sanktionierende Kommentare und/oder Blicke durch die Unbeteiligten gibt. Aber es gibt auch formale Regeln wie Ge- oder Verbote, beispielsweise durch ein Verbot im Abteil zu essen, verbunden mit Geldstrafen bei Verschmutzung des Sitzplatzes. Denkbar wäre auch, dass es Abteile in der Bahn gibt, in denen Essen und laute Musik hören erlaubt ist, aber diese bei der Buchung teurer sind als die anderen Abteile. Zudem sollen die Lernenden sich weitere Alternativlösungen zur Internalisierung externer Effekte überlegen und ihre Angemessenheit kritisch beurteilen. Im dritten Baustein geht es um das Verfassen eines eigenen Narrativs, das sich aus den ersten beiden Bausteinen ergibt, d.h. aus der Tag Cloud, der Concept-Map sowie den Hintergrundrecherchen. Formate können in diesem Baustein das Schreiben von Essays, Zeitungs- oder Blogbeiträgen sein, graphische Darstellungen wie Cartoons oder Karikaturen, aber auch szenische Darstellungen wie ein Poetry Slam. Für diese Phase würde sich erst die Auseinandersetzung in Einzelarbeit anbieten (z.B. durch ein Essay oder Blog) und anschließend Partner- und Gruppenarbeiten (z.B. Pro-Contra Debatten). Das Ziel des dritten Bausteins ist eine kritische Reflexion der eigenen Annahmen sowie die Transformation durch eine konzeptuelle Restrukturierung und Rekonzeptualisierung. In Bezug auf die Ausbildung der Verstehens- und Urteilsstruktur sollten die Operatoren argumentative Beurteilung der Leitfrage sowie das Gewichten verschiedener

Positionen in Form von Essays, Diskursen oder anderer Methoden genutzt werden, um sich mit möglichen Alternativlösungen (wenn auch fiktiv) auseinanderzusetzen.

Im vierten Baustein Transfer, wird erwartet, dass die Lernenden das Konzept der externen Effekte auf bekannte Situationen übertragen und eigene Urteilsprinzipien daraus ableiten, um das Verhalten sowohl fachlich als auch ethisch-moralisch zu beurteilen und weitere Überlegungen daraus abzuleiten, wie beispielsweise die Frage, ob es andere Internalisierungsmechanismen gibt, die vielleicht geeigneter wären, oder welche lokalen und globalen Herausforderungen mit externen Kosten verbunden sind oder auch wie eine Über- bzw. Ausnutzung oder das Trittbrettfahren verhindert werden kann.

6. Zusammenfassung und Fazit

Die Arbeit hat Ideen für einen verstehensorientierten Wirtschaftsunterricht entwickelt, die auf dem Konzept der reflexiven Wirtschaftsdidaktik aufbauen. Das Konzept stellt eine Verknüpfung von Bildungsforschung und Wirtschaftsdidaktik her, indem das reflexive Lernen und die Lerndiagnostik aus der Bildungsforschung mit der Vermittlung ökonomischer Denkweisen, der Ideengeschichte und dem ökonomischen Verstehen, wie es in der Wirtschaftsdidaktik verortet ist, verbunden wird. Eine reflexive Wirtschaftsdidaktik hat den Anspruch, ökonomische Phänomene nicht nur erklärend zu erfassen und sinnhaft zu verstehen, sondern auch neu zu konzipieren. Dies gelingt vor allem, wenn Lernende einen Verstehensmoment erfahren, indem objektive Konzepte – vor dem Hintergrund des eigenen Wissens – wahrgenommen werden und es zu einem Schwellenkonzeptwechsel kommt. Das Sinn-Verstehen ökonomischer Phänomene zeigt sich dann in der Verzahnung aus kausalem Erklären und interpretativem Verstehen und wird zum entscheidenden Merkmal einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik (siehe Kapitel 3.1.). Vor diesem Hintergrund ist die Analyse von Grundbegriffen und Prinzipien für einen verstehensorientierten Unterricht unumgänglich, um erstens eine Anbindung an die Lebenswirklichkeit herzustellen, zweitens ökonomische Stoffkategorien als Denkinstrumente stärker auszuschöpfen und drittens eine Verzahnung aus instrumenteller Bildung (durch Rahmen- oder Ausbildungsordnungen) (vgl. auch Kutscha 2019: 3, 9) und sozioökonomischer Reflexion herzustellen (u.a. auch Weber 2013: 7 f.). Ein reflexives und verstehensorientiertes Lernen wird vor diesem Hintergrund zum Schlüssel einer modernen Wirtschaftsdidaktik, um ökonomische Phänomene Sinn-verstehend zu analysieren, zu transformieren und reflexiv zu beurteilen. Zusammengefasst zeichnet sich eine reflexive Wirtschaftsdidaktik dadurch aus, dass sie auf die grundlegenden ökonomischen Denkweisen nicht verzichtet, sondern diese als Ausgangspunkt dienen, um wirtschaftswissenschaftlich fundiert, plural und reflexiv einen ökonomischen Inhalt verstehensorientiert für den Unterricht aufzubereiten.

Das Untersuchungsinteresse der hier vorgestellten Arbeit lag auf der Erfassung der Verstehens- bzw. Lernbedingungen, die im Rahmen der reflexiven Wirtschaftsdidaktik einer ganzheitlich konzeptorientierten Lerndiagnostik zugeordnet wird. Die Forschungsperspektive wurde daher auf eine modelltheoretische Rekonstruktion und Abbildung ökonomischer Verstehensprozesse gerichtet und es wurde herausgearbeitet, wie ein strukturgenetischer Entwicklungsprozess ökonomischen Verstehens und Urteilens aussehen und lerndiagnostisch erfasst werden kann. Ein transformativer Lernprozess und damit auch ein ökonomischer Verstehensprozess vollzieht

sich dadurch, dass subjektive Sinnzusammenhänge, Deutungs- und Handlungsmuster entlang bekannter Sinnstrukturen konstruiert und fortlaufend (re-)konzeptualisiert werden. Ein ökonomisches Sinn-Verstehen bildet sich folglich im Prozess des Heranwachsens heraus, indem Denkweisen und -figuren zu ökonomischen Phänomenen durch Analogien und Metaphern in den Präkonzepten konstruiert werden und u.a. durch Narrative strukturiert werden. Entsprechend bedarf es einer ganzheitlichen Durchdringung ökonomischer Zusammenhänge durch einen dynamischen Ansatz wirtschaftlichen Verstehens in gesellschaftlichen Kontexten unter bestehenden Sozialisationsbedingungen. Oder allgemein mit Dux formuliert: „Eine Theorie der Gesellschaft muss die Gesellschaft über den Bildungsprozess ihrer Strukturen zu verstehen suchen.“ (Dux 2004: 248)

Die Idee einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik greift diese Denklogik für einen verstehensorientierten Wirtschaftsunterricht auf und kristallisiert sich in den folgenden vier Eckpunkten:

1. Ein verstehensorientierter Wirtschaftsunterricht ist ein Ideengerüst für ein ganzheitliches fachdidaktisches Konzept. Der Inhalt wird so konzipiert, dass aus einer hermeneutischen Perspektive ökonomische Phänomene verstehend analysiert werden. Hierfür werden ökonomische Denkweisen als Denkinstrumente vermittelt (Sachverstehen) und der Inhalt auf seinen Sinngehalt analysiert und reflektiert (Sinn- und Seelverstehen). Für die Bestimmung der verstehend-analytischen Herangehensweise wurde die verstehende Nationalökonomie von Werner Sombart als Ideengeberin herangezogen und erweitert.
2. Herausgearbeitet wurde, dass die Verstehensbedingungen und damit die Lernbedingungen von den Präkonzepten abhängig sind. Es braucht ein reflexives Bewusstsein darüber, welche Struktur einem Alltags-Modell zugrunde liegt, damit sich das Präkonzept in Auseinandersetzung mit einem Fachkonzept zu einem Postkonzept transformiert. Zudem bedarf es der kritischen Reflexion der Annahmen, die einem Fachkonzept zugrunde liegen.
3. Eine Erweiterung der bisherigen wirtschaftsdidaktischen Lerndiagnostik ist nötig, um die strukturelle Erfassung des Konzeptwechsels vom Prä- zum Postkonzept zu erfassen sowie die damit verbundene strukturgenetische Ausbildung von Verstehens- und Urteilsstufen zu einem reflexiven Denken zu verstehen. Es wurde modellhaft aufgezeigt, wie ein struktureller Schwellenkonzeptwechsel über eine siebenphasige

Reflexionskaskade erfolgt und so eine Operationalisierung des Konzeptwechsels möglich macht.

4. Zudem wurde ein modelltheoretisches Reflexionsschema entwickelt, das als lerndiagnostisches Instrument dient, um Verstehensbedingungen im Lernprozess zu erfassen (Reflexionsloops). Zugleich dient das Schema als Indikator für die jeweilige Intervention im Unterrichtsprozess, u.a. durch Reflexionstools, um die nächste Verstehensstufe zu erreichen.

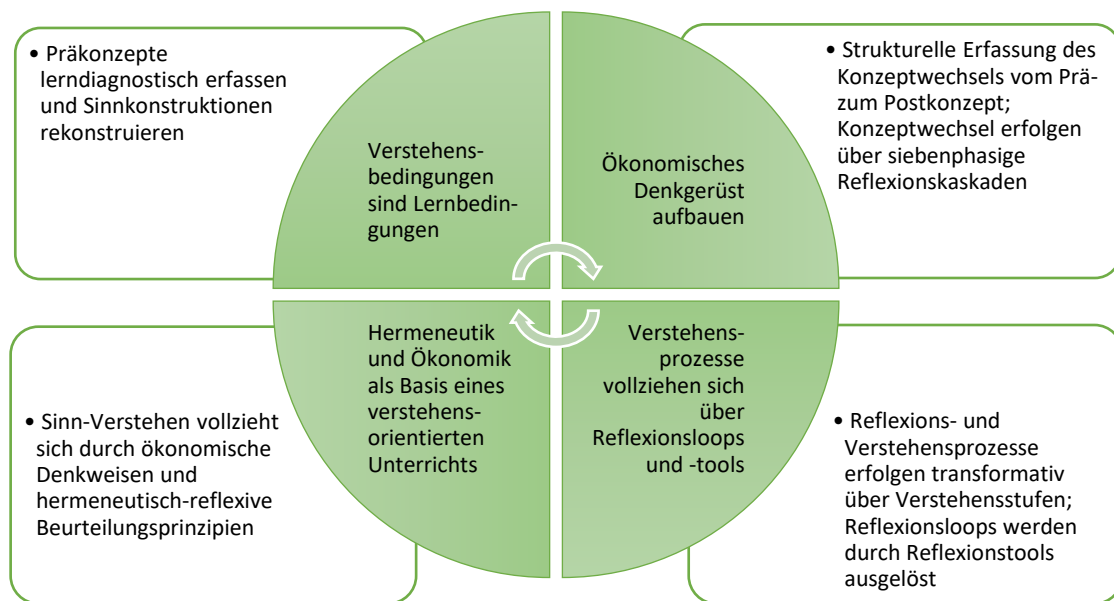


Abbildung 6-1: Eckpunkte einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik

Die Stärke und gleichzeitige Limitierung der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass sie interdisziplinär ausgerichtet ist. Die Verzahnung aus Bildungsforschung, Hermeneutik und Fachdidaktik ermöglichte es, den Fokus auf die Analyse ordnender Sinnzusammenhänge zu richten, einen erneuerten Bezugsrahmen ökonomischer Bildungsforschung zu schaffen und Eckpunkte für das Konzept einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik vorzustellen. Vor diesem Hintergrund könnte das Erkenntnisinteresse zukünftiger ökonomischer Bildungsforschung sein, den strukturgenetischen Verstehensprozess weiter zu ergründen, um die Konstruktion und Dynamik subjektiver Sinnzusammenhänge von Schüler*innen auf verschiedenen Entwicklungsstufen und in unterschiedlichen Schulformen zu begleiten, qualitativ zu rekonstruieren und für anschließende quantitative Forschungen nutzbar zu machen. So könnte man mit Hilfe von rekonstruktiven Verfahren wie der qualitativen Methode der Metaphernanalyse (vgl. Schmitt 2011: 13), Denkfiguren oder Vorstellungswelten von Lernenden zu ökonomischen Phänomenen ermittelt werden. In der Ökonomik werden teils

bewusst, teils unbewusst Metaphern benutzt. Ihre Untersuchung würde Einsichten in konzeptuelle Denkfiguren im ökonomischen Denken geben, denn „die Art der Metapher offenbart die Art des Denkens“ (McCloskey 2015: 115). Um Lernende in ihrem Verstehensprozess individueller zu begleiten, müssen Lehrende eine Vorstellung darüber haben, wie Lernende zu ihren ökonomischen Denkfiguren kommen. Daher gilt es erstens lerndiagnostisch die Denkfiguren und Vorstellungswelten, über die Lernende in ihren Präkonzepten zu ökonomischen Fachkonzepten verfügen, zu erfassen. Zweitens wäre zu untersuchen, welche Auswahl an Denkfiguren oder -bildern Lehrende verwenden sollten, damit Lernende ökonomische Denkweisen modelltheoretisch oder metaphorisch konstruieren können, um ein Fachkonzept richtig zu verstehen. Drittens, müsste die hier postulierte stufentheoretische Ausbildung reflexiven Denkens, die sich modelltheoretisch in einem erweiterten Reflexionsschema widerspiegelt, empirisch überprüft werden. Dies gilt auch für die damit verbundenen lerndiagnostischen Instrumente der Reflexionsloops und -tools. Viertens wäre zu untersuchen, ob es spezifische ökonomische Urteilsprinzipien gibt, nach denen in ökonomisch geprägten Situationen entschieden wird oder ob es eher unspezifische Heuristiken sind wie „Take-the-best“, die als implizites Wissen aus dem Lernen am Modell hervorgehen. Es wird entscheidend sein, daß sich die ökonomische Bildung stärker auf den hier aufgezeigten reflexiven Ansatz einlässt, um für das 21. Jahrhundert konkrete und urteilsfähige Wirtschaftsbürger*in auszubilden.

Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg; Lötcher, Hanni (2016): EDEMA – Rahmenmodell für Reflexion. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 78-97.
- Argyris, Chris (1990): Overcoming Organizational Defenses. Facilitating Organizational Learning, Boston: Allyn and Bacon.
- / Schön, Donald A. (1978): Organizational Learning. Reading, MA: Addison-Wesley.
- / Schön, Donald A. (1974): Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Almeida, Felipe (2011): Vicarious Learning and Institutional Economics. Journal of Economic Issues, 839-855.
- Anderson, Lorin W.; Krathwohl, David A. (Ed.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longman.
- Apra, Carmela; Wuttke, Eveline; Breuer, Klaus; Koh, Noi Keng; Davies, Peter; Greimel-Fuhrmann, Bettina; Lopus, Jane S. (Ed.) (2016): International Handbook of Financial Literacy, New York: Springer.
- / Sappa, Viviana (2014): Variations of Young Germans' Informal Conceptions of Financial and Economic Crises Phenomena. Journal of Social Science Education, 13 (3), 57-67.
- (2013): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise, in: Retzmann, Thomas (Hg.), Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde, Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 100-112.
- Appel, Michael (1992): Werner Sombart. Theoretiker und Historiker des modernen Kapitalismus. Marburg: Metropolis.
- Arndt, Holger; Kopp, Bärbel (2015): Präkonzepte von Grundschulschülern zu ökonomischen Sachverhalten: Erste Ergebnisse der Vorurteile, in: Holger Arndt (Hg.): Kognitive Aktivierung in der ökonomischen Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 118-130.
- Ausubel, David Paul (1968): Educational Psychology. A Cognitive View, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Backhaus, Jürgen (2000): Werner Sombart (1863-1941) - Klassiker der Sozialwissenschaften. Eine kritische Bestandsaufnahme. Marburg: Metropolis.
- Baxter Magolda, Marcia B. (2009): The Activity of Meaning Making: A Holistic Perspective on College Student Development. Journal of College Student Development, 50 (6), 621-639.
- (1992): Knowing and Reasoning in College Students: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development. San Francisco: Jossey-Bass.
- (2002): Epistemological Reflection: The Evolution of Epistemological Assumptions from Age 18 to 30. Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Beck, Klaus (2000): Wirtschaftskundliches Wissen und Denken – Zur Bestimmung und Erfassung ökonomischer Kompetenz, in: Euler, Dieter; Jongebloed, Hans-Carl; Sloane,

- Peter F.E. (Hg.), Sozioökonomische Theorie – Sozioökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Festschrift für Martin Twardy zum 60. Geburtstag. Kiel: BajOsch-Hein Verlag für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 211-229.
- / Krumm, Volker; Dubs, Rolf (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT), Göttingen: Hogrefe.
- Beckmann, Markus (2009): Diagnosen der Moderne: North, Luhmann und mögliche Folgerungen für das Rational-Choice Forschungsprogramm, in: Pies, Ingo; Leschke, Martin (Hg.): Douglass Norths ökonomische Theorie der Geschichte, 48-56.
- Beissert, Hanna M.; Hasselhorn, Marcus (2016): Individual Differences in Moral Development: Does Intelligence Really Affect Children's Moral Reasoning and Moral Emotions?. *Frontiers in psychology*, 7, 1961.
- Bell, Amani; Kelton, Jill; McDonagh, Nadia; Mladenovic, Rosina; Morrison, Kellie (2011): A Critical Evaluation of the Usefulness of a Coding Scheme to Categorise of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (7), 797-815.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2009 [1966]): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 22. Aufl., Frankfurt am Main: Fischer.
- Berti, Anna Emilia; Bombi, Anna Silvia (1988): *The Child's Construction of Economics*, Cambridge: University Press.
- Biggs, John (1995): Assessing for Learning: Some Dimensions Underlying New Approaches to Educational Assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (1), 1-17.
- Birke, Franziska; Seeber, Günther (2012): Lohnunterschiede im Schülerverständnis: eine phänomenographische Untersuchung. in: Retzmann, Thomas (Hg.): *Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 223-237.
- / (2011a): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. *Journal of Social Science Education*, 10 (2), 45-55.
- / (2011b): Präkonzepte als Ausgangspunkt für den Unterricht. Erfassung von Schülervorstellungen zu Lohn- und Preisbildung. *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 4, 23-27.
- Blake, Barbara; Pope, Tandra (2008): Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1), 59-67.
- Black, Patricia E.; Plowright, David (2010): A Multi-Dimensional Model of Reflective Learning for Professional Development. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11 (2), 245-258.
- Blendon; Robert J.; Benson, John M.; Brodie, Mollyann; Morin, Richard; Altman, Drew E.; Gitterman, Daniel; Brossard, Mario; James, Matt (1997): Bridging the Gap between the Public's and Economists' Views of the Economy. *Journal of Economic Perspectives* 11 (3), 105-118.
- Bloom, Benjamin S. (Ed.) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. Book I: Cognitive Domain*, New York: Longmans, Green.

- Bogard, Trevor; Liu, Min; Chiang, Yueh-hui Vanessa (2013): Threshold of Knowledge Development in Complex Problem Solving: A Multiple-Case Study of Advanced Learners' Cognitive Process. *Educational Technology Research and Development*, Special Issue: Towards Innovation in Complex Problem Solving Research, 61 (3), 465-503.
- Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (1985): *Promoting Reflection in Learning: A Model. Reflection: Turning Experience into Learning*. New York: Kogan Page, 18-40.
- Bourdieu, Pierre (1987 [1980]): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1982 [1979]): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhm, Ulrike (2011): *Förderung von Verstehensprozessen unter Einsatz von Modellen. Band 126 von Studien zum Physik- und Chemielernen*. Berlin: Logos.
- Börner, Moritz (2018): Neues Schulfach in NRW. Bald könnte Wirtschaft auf dem Lehrplan stehen, Deutschlandfunk vom 3.11.2018, URL: https://www.deutschlandfunk.de/neues-schulfach-in-nrw-bald-koennte-wirtschaft-auf-dem.680.de.html?dram:article_id=432242 (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- Bradley, Thomas P.; Burch, Gerald F.; Burch, Jana J. (2015): Increasing Knowledge by Leaps and Bounds: Using Experiential Learning to Address Threshold Concepts. *Organization Management Journal*, 2 (12), 87-101.
- Brahm, Taiga; Jenert, Tobias (2019): Untangling Faculty Misinformation From an Educational Perspective: Rejoinder to “The Menace of Misinformation: Faculty Misstatements in Management Education and Their Consequences“. *Journal of Management Education*, 43 (4), 446-453.
- (2015): Ein Plädoyer für methodischen Pluralismus in der beruflichen Lehr-Lern-Forschung, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 28, 1-16, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe28/brahm_bwpat28.pdf (zuletzt geprüft 16.08.2019).
- / Seufert, Sabine (2007): *E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(xt) Generation Learning*. St. Gallen: SCIL, Universität St. Gallen.
- Brandt, Karl (1993): *Geschichte der deutschen Volkswirtschaftslehre, Bd. 2: Vom Historismus bis zur Neoklassik*, Freiburg im Breisgau.
- Brocke, Bernhard von (Hg.) (1987): *Sombarts Moderner Kapitalismus. Materialien zur Kritik und Rezeption*, 14.
- Buchanan, James M. (1984 [1975]): *Die Grenzen der Freiheit. Zwischen Anarchie und Leviathan*, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2004): Erin Brockovich. Filmheft von Dörte Nimz, Erschienen am 19.04.2004, URL: <http://www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte/34129/erin-brockovich> (zuletzt geprüft 15.08.2019).
- Burch, Gerald F.; Burch, Jana J.; Bradley, Thomas P.; Heller, Nathan A. (2015): Identifying and Overcoming Threshold Concepts and Conceptions: Introducing a Conception-Focused Curriculum to Course Design. *Journal of Management Education*, 4 (39), 476-496.
- Butters, Roger B.; Asarta, Carlos J. (2011): A Survey of Economic Understanding in U.S. High Schools. *The Journal of Economic Education*, 2 (42), 200-205.

- Brückner, Sebastian; Zlatkin-Troitschanskai, Olga (2018): Threshold Concepts for Modeling and Assessing Higher Education Students' Understanding and Learning in Economics, in: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga et al. (Ed.): *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education, Methodology of Educational Measurement and Assessment*, Springer: Wiesbaden, 103-121.
- B.Z.-Grafik (2013): Was ist in Bus und Bahn eigentlich erlaubt?, B.Z. vom 4.07.2013, URL: <https://www.bz-berlin.de/artikel-archiv/was-ist-in-bus-und-bahn-eigentlich-erlaubt> (zuletzt geprüft 26.09.2019).
- Calleja, Colin (2014): Jack Mezirow's Conceptualisation of Adult Transformative Learning: A Review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20 (1), 117-136.
- Carey, Susan (1986): Cognitive Science and Science Education. *American Psychologist*, 10, 1123-1130.
- Carrel, Erich (1931): *Wirtschaftswissenschaft als Kulturwissenschaft. Untersuchungen zur verstehenden Nationalökonomie insbesondere von Erich Carell*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Carless, David (2019): Feedback Loops and the Longer-Term: Towards Feedback Spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (5), 705-714.
- Case, Robbie (1998): The Development of Conceptual Structures, in: William Damon; Richard M. Lerner; Deanna Kuhn; Robert S. Siegler (Ed.): *Handbook of Child Psychology, Cognition, Perception, and Language*, Chichester: John Wiley and Sons, 745-801.
- (1992): *The Mind's Staircase: Exploring the Conceptual Underpinnings of Children's Thought and Knowledge*, New Jersey: Erlbaum.
- Chen, Dai-Ling; Rattray, Julie (2017): Transformational Thinking through Problem-Based Learning in the News Media Literacy Class: Critical Thinking as a Threshold Concept towards Threshold Capabilities. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. Special Issue: Threshold Concepts and Conceptual Difficulty*, 12 (2), 272-293.
- Chi, Michelen T.H. (2008): Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model, Transformation, and Categorical Shift, in: Vosniadou, Stella (Ed.): *Handbook of Research on Conceptual Change*. New Jersey: Erlbaum, 61-82.
- Cobb, Janice Lynn (2017): *Critical and Reflective Thinking in an Intermediate Financial Accounting Course: An Action Research Study*. Dissertation, Texas Christian University, URL: https://repository.tcu.edu/bitstream/handle/116099117/20628/Cobb_tcu_0229D_10843.pdf?sequence=1&isAllowed=y (zuletzt geprüft 18.06.19).
- Conrad, Domenik Sebastian (2014): *Erfahrungsbasiertes Verstehen geowissenschaftlicher Phänomene - eine didaktische Rekonstruktion des Systems Plattentektonik*, Dissertation, Universität Bayreuth, URL: <https://epub.uni-bayreuth.de/1716/1/Disseration%20Dominik%20Conrad.pdf> (zuletzt geprüft 18.06.2019).
- Cousin, Glynis (2008): Threshold Concepts: Old Wine in New Bottles or New Forms of Transactional Curriculum Inquiry?, in: Ray Land; Jan H. F. Meyer; Jan Smith (Ed.): *Threshold Concepts within the Disciplines*, Rotterdam: Sense Publishers, 261-272.
- (2006): *An Introduction to Threshold Concepts*. Planet, 4-5.

- Dann, Hanns-Dietrich (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts, in: Montada, Leo; Reusser, Kurt; Steiner, Gerhard (Hg.): Kognition und Handeln, Stuttgart: Klett, 77-92.
- Dauenhauer, Erich (2001): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik Band I. Münchweiler/Rod.: Walthari.
- Daux-Combaudon, Anne-Laure (2017): Wirtschaftsmetaphern und narrative Themenentfaltung, in: Behr, Irmtraud; Kern Anja; Plewnia, Albrecht; Ritte, Jürgen (Hg.): Wirtschaft erzählen. Narrative Formatierungen von Ökonomie, Tübingen: Narr Francke Attempto, 39-56.
- Davies Peter; Lundholm, Cecilia (2012): Students' Understanding of Socio-Economic Phenomena: Conceptions about the Free Provision of Goods and Services. *Journal of Economic Psychology*, 33, 79-89.
- / Mangan, Jean (2005): Recognising Threshold Concepts: An Exploration of Different Approaches. Paper presented at the European Association in Learning and Instruction Conference (EARLI), Nicosia, Cyprus.
- / Mangan, Jean (2007): Threshold Concepts and the Integration of Understanding in Economics. *Studies in Higher Education* 32 (6), 711-726.
- DeGÖB - Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (2009): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe (zuletzt geprüft 8.03.2019).
- Denzau, Arthur T.; North, Douglass C. (1994): Shared Mental Models: Ideologies and Institutions. *Kyklos* 47 (1), 3-31.
- Dewey, John (1910): *How we Think*. London: Heath, 1-13.
- Drechsler, Wolfgang (2000): Zu Werner Sombarts Theorie der Soziologie und zur Betrachtung seiner Biographie, in: Backhaus, Jürgen (Hg.): *Werner Sombart (1863-1941) - Klassiker der Sozialwissenschaften. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Marburg: Metropolis, 83-100.
- Dreyfus Hubert L.; Dreyfus Stuart E. (1987): *Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition*, Hamburg/Reinbek: Rowohlt.
- Dilthey, Wilhelm (ca.1892/93): *Leben und Erkennen. Ein Entwurf zur erkenntnistheoretischen Logik und Kategorienlehre*, in: *Gesammelte Schriften Band XIX. Grundlegung der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und der Geschichte*. Göttingen, 338-388.
- Döring, Thomas (2009): Douglass North und das Problem der „Shared Mental Models“: Gehaltvolle kognitive Erweiterung oder halbherzige Modifikation des ökonomischen Ansatzes?, in: Pies Ingo; Martin, Leschke (Hg.): *Douglass Norths ökonomische Theorie der Geschichte*, Tübingen: Mohr Siebeck, 145-187.
- Duit, Reinders; Treagust, David F. (2003): Conceptual Change: A Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning. *International Journal of Science Education*, 6 (25), 671-688.
- (1995): Von Alltagsvorstellungen zu wissenschaftlichen Vorstellungen – Zum Stand der Diskussion über Ansätze des ‚Conceptual Change‘, *Zur Didaktik der Physik und Chemie: Probleme und Perspektiven*, Vorträge auf der Tagung für Didaktik der Physik, Chemie in Dresden, Alsbach: Leuchtturm, 97-99.

- Dux, Günter (2004): Die Moral in der prozessualen Logik der Moderne. Warum wir sollen, was wir sollen. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- (2003): Das Subjekt in der Grenze der Gesellschaft, in: Psarros, Nikos; Stekeler-Weithofer, Pirmin; Vobruba, Georg (Hg.): Die Entwicklung sozialer Wirklichkeit. Auseinandersetzungen mit der historisch-genetischen Theorie der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 233-267.
- Ebner, Alexander (2014): Ökonomie als Geisteswissenschaft? Grundzüge der Erklären-Verstehen-Kontroverse in den deutschen Wirtschaftswissenschaften. Überarbeitete Fassung des Beitrags zur Jahrestagung des VfS-Ausschusses für die Geschichte der Wirtschaftswissenschaften in Stuttgart-Hohenheim, 27.-29. Mai 2010, 1-34.
- Engartner, Tim; Fridrich, Christian; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Tafner, Georg (2018) (Hg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven. Springer: Wiesbaden.
- / Krisanthan, Balasundaram (2013): Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext – oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), 2, 243–256.
- Erlei, Mathias; Leschke, Martin; Sauerland, Dirk (2016): Institutionenökonomik. 3. überarbeitete Aufl., Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Etzioni, Amitai (1994): Jenseits des Egoismus-Prinzips. Ein neues Bild von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Eucken, Walter (1989 [1940]): Die Grundlagen der Nationalökonomie, 9. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Famulla, Gerd-E.; Fischer, Andreas; Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. Aus Politik und Zeitgeschichte, 12, 48-54.
- Feldmann, Klaus (2002): Die Entwicklung des ökonomischen Bewußtseins von Kindern und Jugendlichen. Institut für Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Universität Hannover, URL: [http://www.feldmann-k.de/tl_files/kfeldmann/pdf/bildung-erziehung/oek_bewusst sein.pdf](http://www.feldmann-k.de/tl_files/kfeldmann/pdf/bildung-erziehung/oek_bewusst_sein.pdf) (zuletzt geprüft 16.08.2018).
- Fels, Rendigs (1967): A New Test of Understanding in College Economics. The American Economic Review 57 (2), 660-666.
- Festinger, Leon (1957): A Theory of Cognitive Dissonance, Stanford: Stanford University Press.
- Fiori, Stefano (2002): Alternative Visions of Change in Douglass North's New Institutionalism. Journal of Economic Issues, 36 (4), 1025-1043.
- Fischer, Andreas; Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2014): Sozioökonomische Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Freeman, Alan (2010): The Economists of Tomorrow: The Case for Assertive Pluralism in Economics Education. American Journal of Economics and Sociology, 69 (5), 1591-1613.
- Frier, Daniel (2017): Understanding Institutions: Different Paradigms, Different Conclusions. Revista de Administração, 52, 212-214.

- Fritsch, Michael; Wein, Thomas; Ewers, Hans-Jürgen (2007): Marktversagen und Wirtschaftspolitik. München: Vahlen.
- Fullbrook, Edward (Hg.) (2009): Pluralist Economics, New York: Zed Books.
- Furnham, Adrian; Stacey, Barrie (1991): Young People's Understanding of Society, Abingdon: Routledge.
- / Lewis, Alan (1986): The Economic Mind. The Social Psychology of Economic Behavior, New York: St. Martin's Press.
- Garnett, Robert, Olson; Erik K.; Starr, Martha A. (Ed.) (2010): Economic Pluralism, London: Routledge.
- Gatzke, Marcus (2018): Wir wollen den Schülern keine Antworten vorgeben. Es geht nicht um ideologische Kämpfe zwischen Arbeit und Kapital, sagt FDP-Bildungsministerin Yvonne Gebauer: Warum NRW das Schulfach Wirtschaft einführt. Interview Gebauer und Gatzke, Zeit Online vom 11.2.2018, URL: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2018-02/yvonne-gebauer-schulpolitik-nordrhein-westfalen-interview> (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- Geisler, Astrid; Kunze, Anne; Biermann, Kai; van Eijck, Guido (2018): Die Spur des weißen Pulvers, Die Zeit, Nr. 32, 13-15.
- Gigerenzer, Gerd; Gaissmaier, Wolfgang (2006): Denken und Urteilen unter Unsicherheit: Kognitive Heuristiken, in: Funke, Joachim (Hg.): Denken und Problemlösen, Göttingen u.a.: Hogrefe, 330-374.
- Gleason, Joyce; van Scyoc, Lee J. (1995): A Report on the Economic Literacy of Adults. Journal of Economic Education, 26 (3), 203-210.
- Gohl, Christopher (2001): Bürgergesellschaft als politische Zielperspektive. Aus Politik und Zeitgeschichte, 5-11, URL: <http://www.bpb.de/apuz/26472/buergergesellschaft-als-politische-zielperspektive?p=all> (zuletzt geprüft 18.06.2019).
- Goldschmidt, Nils; Keipke, Yvette; Lenger, Alexander; Macha, Klaas (2018): Reflexive Wirtschaftsdidaktik. Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), 67 (1), 143-151.
- / -/ -/ - (2018): Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft und die Lehramtsausbildung. Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 67 (2), 271-276.
- (2017): Wirtschaft in der Schule: Auf den Inhalt kommt es an. Der eigentliche Skandal ist die mangelhafte Lehrerausbildung, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 10.07.2017, 16.
- (2012): Vorüberlegungen zu einer ordnungsökonomisch inspirierten kategorialen Wirtschaftsdidaktik, in: Schuhen, Michael; Wohlgemuth, Michael; Müller, Christian (Hg.): Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung. Stuttgart: Lucius & Lucius, 279-296
- (2008): Gustav Schmoller, in: Kurz, Heinz D. (Hg.): Klassiker des ökonomischen Denkens, München: Beck, 287-305.
- / Remmele, Bernd (2006): Was ist kulturelle Ökonomik?, in: Dürmeier, Thomas; Egan-Krieger, Tanja; Peukert, Helge (Hg.): Die Scheuklappen der Wirtschaftswissenschaft. Postautaristische Ökonomik für eine pluralistische Wirtschaftslehre. Marburg: Metropolis, 97-106.

- Gordijn, Femke; Ernstman, Natalia; Helder, Jan; Brouwer, Herman (2018): Reflection Methods. Practical Guide for Trainers and Facilitators. Centre for Development Innovation, Wageningen University & Research, URL: http://www.mspguide.org/sites/default/files/tool/reflection_methods_january_2018_print_0.pdf (zuletzt geprüft 18.06.2019).
- / Helder, Jan; Ernstman Natalia (2012): Reflection Methods. Tools to Make Learning More Explicit, Manual for Facilitators and Trainers, Centre for Development Innovation, Wageningen University & Research, URL: http://www.managingforimpact.org/sites/default/files/resource/gordijn_helder_ernstman_2012_reflection_methods.pdf (zuletzt geprüft 18.06.2019).
- Gökbudak, Mahir; Hedtke; Reinhold (2018): Wirtschaft gut – Politik mangelhaft Ökonomische und politische Bildung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Working Paper No. 8, Didaktik der Sozialwissenschaften, URL: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2932554/2932703/Gökbudak_Hedtke_Wirtschaft_gut_Politik_mangelhaft_final_WP8_2018.pdf (zuletzt geprüft 17.06.2019)
- Granovetter, Mark (1985): Economic Action and Social Structure. The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 91 (3), 481-510.
- Groenewegen, John (Ed.) (2007): *Teaching Pluralism in Economics*, Cheltenham: Edward Elgar.
- Gropengießer, Harald (2006): *Lebenswelten/Denkwelten/Sprechwelten. Wie man Vorstellungen der Lerner verstehen kann*, Didaktisches Zentrum: Oldenburg.
- Haider, Michael, Fölling-Albers, Maria; Keck, Maria; Haider, Thomas (2012): Strukturierung des Lerngegenstandes mit Hilfe von Analogiemodellen im Sachunterricht in der Grundschule, in: *Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht*, Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Oldenburg, 473-475.
- Hammad, Akbar (2003). Knowledge Levels and their Transformation: Towards the Integration of Knowledge Creation and Individual Learning. *Journal of Management Studies*, 40 (8), 1998-2019.
- Harada, Tetsushi (2016): Wirtschaftssystem und Entwicklung bei Werner Sombart: Wirtschaft als „Kulturbereich“, in seinem Werk „Die Ordnung des Wirtschaftslebens“, in: Kurz, Heinz D. (Hg.): *Studien zur Entwicklung der ökonomischen Theorie XXXI. Geschichte der Entwicklungstheorien*. Berlin: Duncker & Humblot, 77-91.
- Hardin, Garrett (1968): The Tragedy of the Commons, *Science*, 162, 1243-1248.
- Hartmann, Martin (2004): *Theorie der Praxis. Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung*, Baden-Baden: Nomos.
- Hedtke, Reinhold; Loerwald; Dirk (2017): Politische und ökonomische Bildung. Interview. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)*, 1, 11-21, URL: https://www.sowi-online.de/sites/default/files/documents/reader/13.%20GWP_Hedtke_Loerwald.pdf (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- (2016 a [2005]): *Gemeinsam und unterschieden. Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung*, *Didaktik der Sozialwissenschaften Reprints*, 1, 1-37.
- (2016 b [2006]): *Sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung*, *Didaktik der Sozialwissenschaften Reprints*, 3, 1-14.
- (Hg.) (2015): *Was ist und wozu Sozioökonomie?* Wiesbaden: Springer.

- (2012): Die Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Working Paper Nr. 3.
 - (2011): Konzepte ökonomischer Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
 - (2006): Integrative politische Bildung. Sozialwissenschaftliche Kompetenzen jenseits von Fächern und Disziplinen, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 216-229.
 - (2002): Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Hennes, Wilfried (2019): Lehrpläne an weiterführenden Schulen. Bildung: Wirtschaft wird endlich Schulfach in Nordrhein-Westfalen. Aktiv, Ratgeber für Arbeitnehmer. URL: <https://www.aktiv-online.de/news/bildung-wirtschaft-wird-endlich-schulfach-in-nordrhein-westfalen-3164> (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- Hibbert, Paul; Cunliffe, Ann (2015): Responsible Management: Engaging Moral Reflexive Practice Through Threshold Concepts. *Journal of Business Ethics*, 127, 177-188.
- Hirschfeld, Mary; Moore, Robert; Brown, Eleanor (1995): Exploring the Gender Gap on the GRE Subject Test in Economics. *Journal of Economic Education*, 26 (4), 3-16.
- Hochloff, Johanna (2019): Regeln, Institutionen und Ordnungen - Die kulturelle Ökonomik von Friedrich A. von Hayek und Douglass C. North. Mohr Siebeck: Tübingen.
- Hong, Yi-Chun; Choi, Ikseon (2011): Three Dimension of Reflective Thinking in Solving Design Problems: A Conceptual Model. *Educational Technology Research and Development*, 59 (5), 687-710.
- Huston, Sandra J. (2010): Measuring Financial Literacy, *Journal of Consumer Affairs*, 44 (2), 296-316.
- Johnson-Laird, Philip N. (1983): *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*, Cambridge: University Press.
- Kaminski, Hans; Brettschneider, Volker; Eggert, Katrin; Hübner, Manfred; Koch, Michael (2007): *Mehr Wirtschaft in die Schule. Herausforderung für den Unterricht*. Universum: Wiesbaden.
- (2006): Wieviel Politik braucht die ökonomische Bildung?, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 144-160.
- Kahneman, Daniel (2011): *Schnelles Denken, langsames Denken*, 8. Aufl., London: Penguin.
- Kapeller, Jakob; Grimm, Christian; Pühringer, Stephan (2017): Zum Profil der deutschsprachigen Volkswirtschaftslehre - Paradigmatische Ausrichtung und politische Orientierung deutschsprachiger Ökonom_innen. *Forschungsbericht der FGW*.
- Keipke, Yvette; Lenger, Alexander (2018): Prinzipien ökonomischen Verstehens, in: Holger Arndt (Hg.): *Intentionen und Kontexte ökonomischer Bildung*, Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 25-40.
- Kember, David; McKay, Jan; Sinclair, Kit; Wong, Frances Kam Yuet (2008): A Four-Category Scheme for Coding and Assessing the Level of Reflection in Written Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (4), 369-379.
- / Leung, Doris Y.P., Jones, Alice; Loke, Alice Yuen; McKay, Jan; Sinclair, Kit; Tse, Harrison; Webb, Celia; Wong, Frances; Kam Yuet; Wong, Marian; Yeung, Ella (2000):

- Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (4), 381-394.
- / Jones, Alice; Loke, Alice; McKay, Jan; Sinclair, Kit; Tse, Harrison; Webb, Celia; Wong, Frances; Wong, Marian; Yeung, Ella (1999): Determining the Level of Reflective Thinking from Students' Written Journals using a Coding Scheme Based on the Work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (1), 18-30.
- King, Patricia M. King; Kitchener, Karen Strohm (2004): Reflective Judgement: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- / (1994): *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kitchenham, Andrew (2008): The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 6 (2), 104-123.
- (2006): Teachers and Technology. A Transformative Journey. *Journal of Transformative Education*, 4 (3), 202-225.
- Klafki, Wolfgang (1963): Das Problem der Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3. Beiheft, 54-69.
- Knipfer, Kristin; Kump, Barbara; Wessel, Daniel; Cress, Ulrike (2013): Reflection as a Catalyst for Organisational Learning. *Studies in Continuing Education*, 35 (1), 30-48.
- Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- (1974): *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes: Drei Aufsätze*, Frankfurt: Suhrkamp.
- Kolb, Gerhard (2008). *Wirtschaftsideen. Von der Antike bis zum Neoliberalismus*. München: Oldenbourg.
- (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Köster, Roman (2011): *Die Wissenschaft der Außenseiter. Die Krise der Nationalökonomie in der Weimarer Republik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): *Habitus*, Bielefeld: Transcript.
- Kreber, Carolin (2005): Reflection on Teaching and the Scholarship of Teaching: Focus on Science Instructors. *Higher Education*, 50, 323-359.
- Kricks, Kristina; Mittelstädt, Ewald; Liening, Andreas (2013): Schwellenkonzepte und Phänomenografie. Explorative Studie zur Messung von Unterschieden im ökonomischen Verstehen. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 2, 17-41.
- Krol, Gerd-Jan; Zoerner, Andreas (2008): Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik, in: Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan (Hg.): *Ökonomische Bildung. Legitimiert, etabliert, zukunftsfähig: Stand und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-129.
- Kruber, Klaus-Peter (2008): Kategoriale ökonomische Bildung, in: Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hg.): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*, Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 187-190.

- (2005a): Ökonomische und politische Bildung – der mehrperspektivische Zugriff auf Wirtschaft und Politik, in: Kahsnitz, Dietmar (Hg.): Integration von politischer und ökonomischer Bildung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75-109.
 - (2005b): Internationale Beziehungen. Ökonomische Bildung kompakt, Band 6, Braunschweig: Westermann.
- Krugman, Paul; Wells, Robin (2010): Volkswirtschaftslehre. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Kubon-Gilke, Gisela (2018): Außer Konkurrenz. Sozialpolitik im Spannungsfeld von Markt, Zentralsteuerung und Traditionssystemen. Ein Lehrbuch und mehr über Ökonomie und Sozialpolitik. Marburg: Metropolis.
- Kutscha, Günter (2019): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion. Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 35, 1-19, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (zuletzt geprüft 18.06.2019).
- Land; Ray; Rattray, Julie; Vivian, Peter (2014): Learning in the Liminal Space: A Semiotic Approach to Threshold Concepts. Higher Education, Special Issue: Knowledge, Curriculum and Student Understanding in Higher Education, 67 (2), 199-217.
- / Cousin, Glynis; Meyer, Jan H. F., Davies, Peter (2005): Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (3): Implications for Course Design and Evaluation, in: Rust, Chris (Ed.): Improving Student Learning - Diversity and Inclusivity. Proceedings of the 12th Improving Student Learning Conference. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development, 53–64.
- / Meyer, Jan H. F.; Smith, Jan (Ed.) (2008): Threshold Concepts within the Disciplines. Educational Futures: Rethinking Theory and Practice, Rotterdam: Sense Publishers.
- Lange, Dirk (2015): Schulfach Wirtschaft: Ein Kniefall vor den Arbeitgebern. Gute Idee: Wirtschaft soll Pflichtschulfach werden, so will es Rot-Grün in Baden-Württemberg. Doch leider verschafft der Lehrplan dem Neoliberalismus eine Renaissance (vom 16.11.2015), Zeit Online, URL: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2015-11/schulfach-wirtschaft-oekonomie> (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- Larrivee, Barbara (2000): Transforming Teaching Practice: Becoming the Critically Reflective Teacher. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 1 (3), 293-307.
- Lea, Stephen E. G.; Tarpy, Roger M.; Webley, Paul (1987): The Individual in the Economy. A Textbook of Economic Psychology, Cambridge: University Press.
- Leijen, Äli; Valtna, Kia; Leijen, Djuddah A.J.; Pedaste, Margus (2012): How to Determine the Quality of Students' Reflections? Studies in Higher Education, 37 (2), 203-217.
- Leiser, David; Halachmi, Reut Beth (2006): Children's Understanding of Market Forces. Journal of Economic Psychology, 27 (1), 6-19.
- Lenger, Alexander (2016): Der ökonomische Fachhabitus - professionsethische Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften, in: Minnameier, Gerhard (Hg.): Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, 157-176.
- / Taaffe, Jason (2014): Wirtschafts- und Unternehmensethik zwischen normativer Ökonomik und angewandter Philosophie. Zum Stand der Ethik im Curriculum der

- Wirtschaftswissenschaften. Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik, 2, 170-197.
- (2013): Ökonomie der Praxis, ökonomische Anthropologie und ökonomisches Feld: Bedeutung und Potenziale des Habituskonzepts in den Wirtschaftswissenschaften, in: Lenger, Alexander; Schneickert, Christian; Schumacher, Florian (Hg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: Springer, 212-246.
 - Liedtke, Michelle (2013): Erhebung von Präkonzepten zum Inhaltsbereich „Schulden“, Universität Göttingen.
 - Linß, Vera (2012): Die wichtigsten Wirtschaftsdenker, 3. Aufl., Wiesbaden: Marix.
 - Loerwald, Dirk; Schröder, Rudolf (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. Aus Politik und Zeitgeschichte. Ökonomische Bildung, 12, URL: <https://www.bpb.de/apuz/33409/zur-institutionalisierung-oekonomischer-bildung-im-allgemeinbildenden-schulwesen?p=all> (zuletzt geprüft 19.06.2019).
 - Lohrer, Maren (2019): Finanzbildung. Früh übt sich. Fit für den Alltag – dafür brachen Jugendliche auch Wissen um Finanzen, Konsum, Marktgeschehen, Verbraucherrechte. Doch wie steht es um den Unterricht in Sachen Wirtschaft an Deutschlands Schulen? Handelsblatt, Finanzberater Edition. Nachhaltigkeit. Wissen was jetzt wichtig ist, 1, 47.
 - Lucas, Ursula; Mladenovic, Rosina (2009): The Identification of Variation in Students' Understandings of Disciplinary Concepts: The Application of the SOLO Taxonomy within Introductory Accounting. Higher Education, 58 (2), 257-283.
 - Luhmann, Niklas (2009 [1975]): Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, 6. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Soziologische Aufklärung, Band 2).
 - Luhmann, Niklas (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 - Lundgren, Henriette; Poell, Rob F. (2016): On Critical Reflection: A Review of Mezirow's Theory and its Operationalization. Human Resource Development Review, 15 (1), 3-28.
 - Lusardi, Annamaria; Mitchell, Olivia S. (2014): The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. Journal of Economic Literature, 52 (1), 5-44.
 - /- (2011): Financial Literacy Around the World. Journal of Pension Economics and Finance 10 (4), 497-508.
 - Lutter, Andreas (2017): Metaphern der Wirtschaft. Konzeptuelle Wirtschaftsmetaphorik und ökonomisches Wissen aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive. Zeitschrift für ökonomische Bildung, 5, 150-168.
 - Lütge, Christoph (2015): Schulfach Wirtschaft: Schüler brauchen ökonomisches Wissen. Das Schulfach Wirtschaft fördere neoliberales Gedankengut, heißt es. Wie aber sollen junge Menschen Marktwirtschaft kritisieren, wenn sie diese nicht einmal verstehen? (vom 24.11.2015), Zeit Online, URL: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2015-11/wirtschaft-schulfach-unterricht> (zuletzt geprüft 28.5.2019).
 - Macha, Klaas (2019): Lernziel Ökonomisierung? – Eine computerlinguistische Analyse der Lehrpläne zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen aller Bundesländer in Deutschland, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online,

- 35, 1-22, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/macha_bwpat35.pdf (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- Maeße, Jens; Pahl, Hanno; Sparsam, Jan (Hg.) (2016): Die Innenwelt der Ökonomie. Wissen, Macht und Performativität in der Wirtschaftswissenschaft. Wiesbaden: Springer.
- Mankiw, Gregory N.; Taylor, Mark P. (2016): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- /- (2014): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre. Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Mantzavinos, Chrysostomos; North, Douglass C.; Shariq, Syed (2004): Learning, Institutions, and Economic Performance. *Perspectives on Politics*, 1 (2), 75-84.
- Martin, Julien; Runge, Michael C.; Nichols, James D.; Lubow, Bruce C.; Kendall William (2009): Structured Decision Making as a Conceptual Framework to Identify Thresholds for Conservation and Management. *Ecological Applications*, 19 (5), 1079-1090.
- Marton, Ferenc; Pong, Win Yan (2005): On the Unit of Description in Phenomenography. *Higher Education Research*, 4 (24), 335-348.
- /- (1986): Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 3 (21), 28-49.
- Marzano, Robert J.; Kendall, John S. (2007): The New Taxonomy of Educational Objectives, Thousand Oaks: Corwin Press.
- May, Hermann (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12, 3-9.
- (2010): Didaktik der ökonomischen Bildung, 8. Aufl., München: Oldenbourg.
- (2009): Didaktik der ökonomischen Bildung, 7. Aufl., München: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- McCloskey, Deirdre N. (2015): Ökonomen leben in Metaphern, in: Diaz-Bone, Rainer; Krell, Gertraude (Hg.): Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen, Wiesbaden: Springer, 131-147.
- Merriam, Sharan B. (2004): The Role of Cognitive Development in Mezirow's Transformational Learning Theory. *Adult Education Quarterly*, 55 (1), 60-68.
- Meyer, Jan H.F.; Land, Ray (2003): Threshold Concepts and Troublesome Knowledge (1): Linkages to Ways of Thinking and Practising, in: Rust, Christ (Ed.): Improving Student Learning – ten years on. Oxford: OCSLD.
- Meyer, Jan H.F. (2016): Threshold Concepts and Pedagogic Representation. *Education + Training*, 58 (5), 463-475.
- / Land, Ray; Baillie, Caroline (Eds.) (2010): Threshold Concepts and Transformational Learning. *Educational Future: Rethinking Theory and Practice*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 10. Schneider-Verlag: Hohengren.
- (1990): Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Schulfach Wirtschaft kommt zum Schuljahr 2020/21. Ministerin Gebauer: Wir führen das Schulfach Wirtschaft ein und stärken so die ökonomische Bildung. Pressemitteilung vom 26.11.2018, URL: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2018_17_LegPer/PM20181126_Wirtschaft/index.html (zuletzt geprüft 18.06.2019).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Bildungspläne zur Erprobung für die Bildungsgänge, die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht und zur allgemeinen Hochschulreife oder zu beruflichen Kenntnissen und zur allgemeinen Hochschulreife führen. Teil III: Fachlehrplan Betriebswirtschaftslehre.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Lehrplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Volkswirtschaftslehre. Bildungsgänge der Fachoberschule.
- Mittelstädt, Ewald; Sender, Tim; Lienen, Andreas (2013): The Beauty-Contest-Game. Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik mithilfe eines spieltheoretischen Unterrichtsexperiments. Zeitschrift für ökonomische Bildung, 1, 27-43.
- Moldaschl, Manfred (2015): Paradigmatisches Lernen. Oder: Wie lehrt man Sozioökonomik, in: Hedtke, Reinhold (Hg.): Was ist und wozu Sozioökonomie?, Wiesbaden: Springer, 339-369.
- Moon, Jennifer (2008): Critical thinking. An Exploration of Theory and Practice. London, New York: Routledge.
- Moser, Karin, S. (2003): Mentale Modelle und ihre Bedeutung: kognitionspsychologische Grundlagen des (Miss)Verstehens, in: Ganz-Blättler, Ursula; Michel, Paul (Hg.): Sinnbildlich schief: Missgriffe bei Symbolgenese und Symbolgebrauch. Bern: Peter Lang, 181-205.
- Müller, Michael; Precht, Jörn (Hg.) (2019): Narrative des Populismus Erzählmuster und -strukturen populistischer Politik, Wiesbaden: Springer.
- Nadkarni, Sucheta (2003): Instructional Methods and Mental Models of Students: An Empirical Investigation. Academy of Management Learning & Education, 4 (2), 335–351.
- National Assessment Governing Board (2012): The National Assessment of Educational Progress (NAEP). The Nation's Report Card: Economics 2012, URL: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007475> (zuletzt geprüft 20.06.2019).
- National Assessment Governing Board (2006): National Assessment of Educational Progress (NAEP). The Nation's Report Card: Economics 2006, URL: <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007475> (zuletzt geprüft 20.06.2019).
- North, Douglass Cecil (2005): Understanding the Process of Economic Change, Princeton: University Press.
- (1992): Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung, Mohr Siebeck: Tübingen.
- (1990): Institutions, Institutional Change and Economic Performance, Cambridge: University Press.

- Ochs, Dietmar; Steinmann, Bodo (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum, in: Forndran, Erhard; Forndran-Hummel-Süssmuth; Hummell, Hans J.; Süssmuth, Hans (Hg.): Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches. Düsseldorf: Schwann, 186-223.
- O'Donnell, Roderick M. (2009): Threshold Concepts and their Relevance to Economics. Annual Australasian Teaching Economics Conference, Brisbane/Queensland: School of Economics and Finance, Queensland University of Technology, 190-200.
- Oeftering; Tonio; Oppermann, Julia; Fischer, Andreas (2018): Gestaltbarkeit aller Lebensbereiche. Der Bildungswert der Lebensweltorientierung für die sozioökonomische Bildung, in: Engartner, Tim; Graupe, Silja; Hedtke, Reinhold; Fridrich, Christian; Tafner, Georg (Hg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven, 163-184.
- Ostrom, Elinor (1990): *Governing the Commons. The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge: University Press.
- Pahl, Hanno (2011): Textbook Economics: Zur Wissenschaftssoziologie eines wirtschaftswissenschaftlichen Genres. *PROKLA*, 32, 369-387.
- Pang, Ming-Fai; Marton, Ference (2005): Learning Theory as Teaching Resource: Enhancing Students' Understanding of Economic Concepts. *Instructional Science*, 33, 159–191.
- Paschert, Berthold (2018): GEW NRW lehnt Schulfach „Wirtschaft“ ab. Es fehlt an politischer Bildung in Zeiten des erstarkenden Rechtspopulismus, *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW vom 26.11.2018*, URL: <https://www.gew-nrw.de/meldungen/detail-meldungen/news/gew-nrw-lehnt-schulfach-wirtschaft-ab.html> (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- Peltier, James W.; Hay, Amanda; Drago, William (2005): The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. *Journal of Marketing Education*, 27 (3), 250-263.
- Peukert, Helge (2018): Ideologisch einseitig und didaktisch zweifelhaft: Eine Analyse vorherrschender mikro- und makroökonomischer Lehrbücher. *FGW-Impuls. Neues ökonomisches Denken* 09, in: van Treeck, Till; Urban, Janina (Hg.), URL: http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW_Impuls-NOED-09-Peukert-2019_01_29-web.pdf [zuletzt geprüft 14.08.2019].
- (2000): Werner Sombart, in: Backhaus, Jürgen (Hg.): *Werner Sombart (1863-1941) - Klassiker der Sozialwissenschaften. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Marburg, Metropolis, 15-82.
- Piaget, Jean (2003 [1936]): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- (1973 [1932]): *Das moralische Urteil des Kindes*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Pirttilä-Backman, Anna-Maija; Kajanne, Anna (2001): The Development of Implicit Epistemologies during Early and Middle Adulthood. *Journal of Adult Development*, 8 (2), 81-97.
- Polanyi, Michael (1967): *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday & Company, Inc.
- Polanyi, Karl (1997 [1944]): *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Priddat, Birger P. (2017): Entscheidung als notwendige Fiktion. Über eine fundamentale narrative Struktur in der Ökonomik: Wahrscheinlichkeit und Erwartung, in: Behr, Irma; Kern Anja; Plewnia, Albrecht; Ritte, Jürgen (Hg.): Wirtschaft erzählen. Narrative Formatierungen von Ökonomie, Tübingen: Narr Francke Attempto, 27-38.
- (2014): Entscheidung als zeitliche Setzung: Über Narration, Fiktion, Erwartung und Zeitlichkeit in der Ökonomie. Discussion Papers, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft Universität Witten/Herdecke. Nr. 28.
- (2002): Theoriesgeschichte der Wirtschaft. Neue ökonomische Bibliothek. Stuttgart: UTB.
- Raso, Andrea (2018): Visualisierungen zur Förderung des kognitiven Wissensaufbaus. bwp@Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik - Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress. 1-16.
- Rauner, Felix (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Institut Technik Bildung – Forschungsberichte 14. Universität Bremen.
- Reardon, Jack (Ed.) (2009): The Handbook of Pluralist Economics Education, London, New York: Routledge.
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter (2008): Betriebliches Lernen – Explorationen zu theoriegeleiteter Begründung, Modellierung und praktischen Gestaltung arbeitsbezogenen Lernens. München: Hampp.
- Reckling, Falk (2002): Interpretative Handlungsrationalität. Intersubjektivität als ökonomisches Problem und die Ressourcen der Hermeneutik. Marburg: Metropolis.
- Reheis, Fritz (2000): Zurück zum Gottesgnadentum. Sombarts Kompromiß mit dem Nationalsozialismus, in: Backhaus, Jürgen (Hg.): Werner Sombart (1863-1941) - Klassiker der Sozialwissenschaften. Eine kritische Bestandsaufnahme. Marburg: Metropolis, 239-258.
- Rehm, Markus (2006): Allgemeine Naturwissenschaftliche Bildung – Entwicklung eines vom Begriff „Verstehen“ ausgehenden Kompetenzmodells. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 12, 23-44.
- Reinfried, Sybille; Tempelmann, Sebastian (2014): Wie Vorwissen das Lernen beeinflusst – Eine Lernprozessstudie zur Wissenskonstruktion des Treibhaus-Konzepts, Zeitschrift für Geographiedidaktik, 1, 31-56.
- Reinfried, Sybille (2013): Schülervorstellungen, in: Böhn, Dieter; Obermaier, Gabriele (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik, Begriffe von A–Z, Braunschweig: Westermann, 250-252.
- / Mathis, Christian; Kattmann, Ulrich (2009): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 27 (3), 404-414.
- (2006): Alltagsvorstellungen – und wie man sie verändern kann. Das Beispiel Grundwasser. Geographie heute, 243/244, Seelze: Friedrich, 38-43.
- Reinhardt, Sybille (2000): Ökonomische Bildung für alle - aber wie? Plädoyer für ein integrierendes Fach. Gegenwartskunde, 49 (4), 505-512.
- (1997): Didaktik der Sozialwissenschaften. Gymnasiale Oberstufe. Sinn, Struktur, Lernprozesse, Opladen: Leske + Budrich.

- Remund, David L. (2010): Financial Literacy Explicated: The Case for a Clearer Definition in an Increasingly Complex Economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44 (2), 276-295.
- Renkl, Alexander (Hg.) (2008): *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*, Bern: Huber.
- Retzmann, Thomas (2011): Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12, 15-21.
- Retzmann, Thomas; Seeber, Günther (2016): Financial Education in General Education Schools: A Competence Model, in: Aprea, Carmela; Wuttke, Eveline; Breuer, Klaus; Koh, Noi Keng; Davies, Peter; Greimel-Fuhrmann, Bettina; Lopus, Jane S. (Ed.): *International Handbook of Financial Literacy*. New York: Springer, 9-23.
- Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne (1994): Verstehen als psychologischer Prozess und als didaktische Aufgabe: Einführung und Überblick, in: Reusser, Kurt; Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Hans Huber, 9-35.
- Richter, Rudolf; Furubotn, Erik G. (2010): *Neue Institutionenökonomik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Roland-Lévy, Christine; Kirchler, Erich; Penz, Elfriede (Ed.) (2001): *Everyday Representations of the Economy*, Wien: WUV, Universitätsverlag.
- Saatmann, Sandra (2018): Bayer-Tochter Monsanto muss Millionenentschädigung. *Welt Online* vom 19.08.2019, URL: <https://www.welt.de/wirtschaft/article180983312/Nach-Krebserkrankung-Bayer-Tochter-Monsanto-muss-Millionenentschaedigung-zahlen.html> (zuletzt geprüft 15.08.2019).
- Salemi, Michael K. (2005): Teaching Economic Literacy: Why, What and How. *International Review of Economics Education*, 4 (2), 46-57.
- Saunders, Phillip (1991): The Third Edition of the Test of Understanding of College Economics. *American Economic Review*, 81 (2), 32-37.
- / Fels, Rendigs; Welsh, Arthur L. (1981): The Revised Test of Understanding of College Economics. *American Economic Review*, 71 (2), 190-94.
- Schefold, Bertram (Hg.) (2004): *Wirtschaftssysteme im historischen Vergleich*. Stuttgart: Steiner.
- (Hg.) (1994): *Wirtschaftsstile. Band 1: Studien zum Verhältnis von Ökonomie und Kultur*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Scheja, Max; Pettersson, Kerstin (2010): Transformation and Contextualisation: Conceptualising Students' Conceptual Understandings of Threshold Concepts in Calculus. *Higher Education*, 2 (59), 221-241.
- Schmitt, Rudolf (2011): Systematische Metaphernanalyse als qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, in: *metaphorik.de*, 21, 47-81, URL: <http://www.metaphorik.de/de/journal/21/systematische-metaphernanalyse-als-qualitative-sozialwissenschaftliche-forschungsmethode.html> (zuletzt geprüft 17.6.2010).
- Schlösser, Hans Jürgen (2008a): Wirtschaftswissenschaft und ökonomische Bildung, in: Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hg.): *Wörterbuch ökonomische Bildung*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 350-352.

- (2008b): Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik. in: Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hg.), Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 345-348.
- (2001): Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft, Sowi-Online Journal, 2 (2), 1-7, URL: https://www.sowi-online.de/journal/2001_2/schloesser_oekonomische_bildung_wirtschaftsdidaktik_wirtschaftswissenschaft.html (zuletzt geprüft 18.06.2019).
- / Weber, Birgit; Kaminski, Hans (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schubert, Jan Christoph (2012): Schülervorstellungen zu Wüsten und Desertifikation – Eine empirische Untersuchung zu einem zentralen Thema des Geographieunterrichts. Universität Münster. URL: <https://miami.uni-muenster.de/Record/fb437d71-64e3-4845-8b24-2ea5235d6b2b> (zuletzt geprüft 16.08.2018).
- Schütz, Alfred (2004 [1932]): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einführung in die verstehende Soziologie, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- (1967 [1932]): The Phenomenology of the Social World. Evanston.
- Seeber, Günther; Remmele, Bernd (2009): Ökonomische Kompetenz bedingt Einstellungen zur Marktwirtschaft – Entwurf eines Wirkmodells zur empirischen Analyse, in: Seeber, Günther (Hg.): Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 27-40.
- Seel, Norbert M. (2001): Epistemology, Situated Cognition, and Mental Models: ‘Like a Bridge over Troubled Water’. Instructional Science, 29, 403-427.
- (1991): Weltwissen und mentale Modelle, Göttingen: Hogrefe.
- Sender, Till (2017): Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik und Komplexität. Lokalisierung liminaler Unsicherheitsphasen im Hinblick auf Schwellenübergänge. Wiesbaden: Springer.
- Shanahan, Martin (2016): Threshold Concepts in Economics. Education + Training, 5 (58), 510-520.
- Siebert, Horst; Lorz, Oliver (2007): Einführung in die Volkswirtschaftslehre. 15. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.
- Silcock, Peter (1994): The Process of Reflective Teaching. British Journal of Educational Studies, 42 (3), 273-285.
- Slopinski, Andreas (2015): Digital Storytelling in der beruflichen Bildung: Entwurf eines designbasierten Forschungsprojekts, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 28, 1-28, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe28/slopinski_bwpat28.pdf (zuletzt geprüft 18.06.2019).
- Sombart, Werner (1967 [1930]): Die drei Nationalökonomien. Geschichte und System der Lehre von der Wissenschaft. 2. Aufl., Berlin: Duncker & Humblot.
- Soper, John C.; Walstad, William B. (1987): Test of Economic Literacy. Examiner’s Manual. Second Edition, New York: Joint Council of Economic Education.

- (1979): *The Test of Economic Literacy: Discussion Guide und Rationale*, New York: Joint Council of Economic Education.
- Söllner, Fritz (2012): *Die Geschichte des ökonomischen Denkens*. Deutsche Historische Schule. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer Gabler, 219-222.
- Spector, Malcolm; Kitsuse, John I. (1973): *Social Problems: A Re-Formulation*, *Social Problems*, 21 (2), 145-159.
- Stilwell, Frank (2011): *Teaching a Pluralist Course in Economics: The University of Sydney Experience*. *International Journal of Pluralism and Economics Education*, 2 (1), 39-56.
- Straßer, Peter (2008): *Können erkennen – reflexives Lehren und Lernen in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines reflexiven Lehr-Lerntrainings, Bielefeld: Bertelsmann.
- Stuff, Britta (2019): *Die Fleischwurstigkeit*. Döner im Zug, Borschtsch beim Einchecken? Unsere Autorin träumt von eigenen Abteilen für skrupellose öffentliche Esser, *Zeit Online* vom 10.04.2019, URL: <https://www.zeit.de/2019/16/oeffentliche-verkehrsmittel-essen> (zuletzt geprüft 15.08.2019).
- Szoncsitz, Julia (2018): *Persönlich fühle ich mich halt nicht betroffen: Über Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht*, in: *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschafts-pädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik*. Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress, 1-19.
- Tafner, Georg (2018): *Reflexive Wirtschaftspädagogik und sozioökonomische Didaktik*. Basale Grundlagen und ein Unterrichtsdesign in Diskussion, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1-26, URL: http://www.bwpat.de/ausgabe35/tafner_bwpat35.pdf (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- (2017): *Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin*, in: *bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*, 1-28, URL: http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf (zuletzt geprüft 28.5.2019).
- (2015): *Reflexive Wirtschaftspädagogik*. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses, Detmold: Eusl.
- Thein, Christian (2017): *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht*. Leverkusen: Budrich.
- Toom, Auli; Husu, Jukka; Patrikainn, Sanna (2015): *Student Teachers' Patterns of Reflection in the Context of Teaching Practice*. *European Journal of Teacher Education*, 38 (3), 320-340.
- Tsingos, Cherie; Bosnic-Anticevich, Sinthia; Smith, Lorraine (2014): *Reflective Practice and its Implications for Pharmacy Education*. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (1), 18.
- Tucker, Virginia; Weedman, Judith; Bruce, Christine S.; Edwards, Sylvia L. (2014): *Learning Portals: Analyzing Threshold Concept Theory for LIS Education*. *Journal of Education for Library and Information Science*, 2 (55), 150-165.

- Tudge, Jonathan R.H.; Winterhoff, Paul A. (1993): Vygotsky, Piaget, and Bandura: Perspectives on the Relations between the Social World and Cognitive Development. *Human Development*, 36, 61-81.
- van den Bossche, Piet; Gijssels, Wim; Segers, Mien; Woltjer Geert; Kirschner, Paul (2011): Team Learning: Building Shared Mental Models. *Instructional Science*, 39 (3), 283-301.
- Vidal, Natalia; Smith, Renae; Spetic, Wellington (2015): Designing and Teaching Business & Society Courses From a Threshold Concept Approach, *Journal of Management Education*, 39 (4), 497-530.
- Voigt, Stefan (2009): *Institutionenökonomik*. 2. Aufl., Stuttgart: UTB.
- Vosniadou, Stella (2012): Reframing the Classical Approach to Conceptual Change: Preconceptions, Misconceptions and Synthetic Models, in: Fraser, Barry; Tobin, Kenneth; McRobbie, Campbell (Ed.): *Second International Handbook of Science Education*, 2, 119-130.
- Wagenschein, Martin (1991): *Verstehen lehren*. Genetisch – sokratisch – exemplarisch, Weinheim: Beltz.
- Walker, Guy (2013): A Cognitive Approach to Threshold Concept. *Higher Education*, 65 (2), 247-263.
- Wallmann, Andy; Lindblad, Asa Kettis; Hall, Stina; Lundmark, Annika; Ring, Lena. (2008): A Categorization Scheme for Assessing Pharmacy Students' Levels of Reflection during Internship. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72 (1), Article 5.
- Walstad, William B.; Rebeck, Ken; Butters, Roger B. (2013): *Test of Economic Literacy. Examiner's Manual*. Fourth Edition, New York: Council for Economic Education.
- / - / - / (2010): *Test of Economic Knowledge (TEK). Examiner's Manual*, Second Edition, New York: Council for Economic Education.
- / Rebeck, Ken (2008): The Test of Understanding of College Economics. *The American Economic Review*, 2 (98), 547-551.
- / Watts, Michael W.; Rebeck, Ken (2007): *Test of Understanding in College Economics. Examiner's Manual*. Fourth Edition, New York: National Council on Economic Education.
- / Rebeck, Ken; Butters, Roger B., (2006): *The Test of Understanding of College Economics*, New York: National Council on Economic Education.
- / Rebeck, Ken (2001): *Test of Economic Literacy. Examiner's Manual*. Third Edition, New York: National Council on Economic Education.
- Watson, Bruce; Konicek Richard (1990): Teaching for Conceptual Change: Confronting Children's Experience. *The Phi Delta Kappan*, 9 (71), 680-685.
- Weber, Birgit (2016): Diagnostik – zur Einführung in das Schwerpunktthema. in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Schwalbach/Taunus: Wochenschau, 7-16.
- (2010): "Gutes Leben" oder maximaler Nutzen - ökonomische Entscheidungen im Haushalt. Bundeszentrale für politische Bildung, URL: www.bpb.de/izpb/7593/gutes-leben-oder-maximaler-nutzen-oekonomische-entscheidungen-im-haushalt?p=all (zuletzt geprüft 8.06.2019).

- (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. *GW-Unterricht*, 132, 5-16.
- Weber, Max (1990 [1922]): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, 5. Aufl., Tübingen: Mohr Siebeck.
- Webley, Paul (2005): *Children's Understanding of Economics*, in: Martyn D. Barrett; Eithne Buchanan-Barrow (Ed.): *Children's understanding of Society*, Hove/New York: Psychology Press.
- Weidenmann, Bernd (1990): Informative Bilder. Was sie können, wie man sie didaktisch nutzen und wie man sie nicht verwenden sollte. *Der Altsprachliche Unterricht*, 33, 1/2, 44-50.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Weißeno, Georg (2006): *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Wiesbaden: Springer.
- Weippert, Georg (1953): *Werner Sombarts Gestaltidee des Wirtschaftssystems*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weyland, Michael (2016): *Experimentelles Lernen und ökonomische Bildung. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung*, Wiesbaden: Springer.
- Woolfolk, Anita; Schönflug, Ute (2014): *Pädagogische Psychologie*, Hallbergmoos: Pearson.
- World Bank (2015): *Thinking with Mental Models*. World Development Report 2015. *Mind, Society and Behavior*, 62-75, URL: https://elibrary.worldbank.org/doi/ref/10.1596/978-1-4648-0342-0_ch3 (zuletzt geprüft 30.05.2018).
- Wrenn, Mary V. (2006): Agency and Mental Models in Heterodox Economics. *Journal of Economic Issues*, 2 (40), 483-491.
- Wright, April L.; Gilmore, Anne (2012): Threshold Concepts and Conception: Student Learning in Introductory Management Courses. *Journal of Management Education*, 36 (5), 614-635.
- Würth, Reinhold; Klein, Hans Joachim (2001): *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung*, Künzelsau: Swiridoff.
- Wyss, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson, in: Häcker, Thomas; Hilzensauer, Wolf; Reinmann, Gabi (Hg.): *Reflexives Lernen*, 5 (2), URL: <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/80/82> (zuletzt geprüft 19.06.2019).
- Yaffe, Erika (2010): The Reflective Beginner: Using Theory and Practice to Facilitate Reflection among newly Qualified Teachers. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 11 (3), 381-391.
- Zappalá, Salvatore (2001): Social Representations of Economics across Cultures, in: Roland-Lévy, Christine, Kirchler; Erich; Penz, Elfriede (Ed.): *Everyday Representations of the Economy*. Wien: WUV, Universitätsverlag, 183-203.
- Zellweger, Franziska; Brahm, Taiga (2008): Web 2.0 in der Lehrerbildung. Reflexionen über die Nutzung eines Wikis zum kooperativen Lernen, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 15, 1-24, URL:

http://www.bwpat.de/ausgabe15/zellweger_brahm_bwpat15.pdf (zuletzt geprüft 16.08.2019).

Ziegler, Bernd (2008): Geschichte des ökonomischen Denkens. Paradigmenwechsel in der Volkswirtschaftslehre, 2. Aufl., München: Oldenbourg.

Zwenger, Thomas (2003): Verstehen, in: Rehfus, Wulff D. (Hg.): Handwörterbuch Philosophie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 655-656.