

Brahm, Taiga; Ring, Malte; Rudeloff, Michelle

Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen

Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 873-893



Quellenangabe/ Reference:

Brahm, Taiga; Ring, Malte; Rudeloff, Michelle: Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 6, S. 873-893 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258184 - DOI: 10.25656/01:25818

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258184>

<https://doi.org/10.25656/01:25818>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertrieben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2020

■ *Themen teil*

Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds

■ *Allgemeiner Teil*

Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik

Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Cristina Allemann-Ghionda, Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Tina Seidel, Franz Vilsmeier

Herausgeber_innen:

Sabine Andresen (Frankfurt), Johannes Bellmann (Münster), Sigrid Blömeke (Berlin), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Hans Anand Pant (Berlin), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Susan Seeber (Göttingen), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- ERIC (Educational Resources Information Center, Washington D.C., USA)
- ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities, Bergen, Norwegen)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a. M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Redaktion:

Sabine Andresen, Marcelo Caruso (verantwortlich), Kai S. Cortina (Besprechungen), Roland Merten (Besprechungen), Roland Reichenbach

Zusammenstellung des Themenparts „Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds“:

Johannes Bellmann/Norbert Ricken

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds

Johannes Bellmann/Norbert Ricken

Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft –
Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfelds.
Einleitung in den Thementeil

783

Johannes Bellmann

Theoretische Forschung – Unterscheidung und Bezeichnung
eines spezifischen Modus der Wissensproduktion

788

Rita Casale

Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von ‚Forschung‘
in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen
Epistemologie

807

Claudia Ruitenberg

Raising the Question. The Nature of Philosophical Questions
in Educational Research

823

Norbert Ricken

Methoden theoretischer Forschung in der Erziehungswissenschaft.
Ein Systematisierungsvorschlag

839

Allgemeiner Teil

Manfred Lüders

Zentrale Begriffe der Schulpädagogik in pädagogischen Nachschlagewerken.
Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik

853

<i>Taiga Brahm/Malte Ring/Michelle Rudeloff</i>	
Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen	873

Besprechungen

Tobias Leonhard

Claudia Scheid/Thomas Wenzl (Hrsg.): Wieviel Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium	894
--	-----

Jens Beljan

Wolfdieter Schmied-Kowarzik: Kritische Theorie einer emanzipativen Praxis. Konzepte marxistischer Erziehungs- und Bildungstheorien	896
---	-----

Thorsten Hertel

Sophia Richter: Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage	899
---	-----

Jörg Schlömerkemper

Ulrich Steffens/Tino Bargel (Hrsg.): Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1	
Ulrich Steffens/Katharina Maag Merki/Helmut Fend (Hrsg.): Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2	
Ulrich Steffens/Rudolf Messner (Hrsg.): Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3	
Ulrich Steffens/Peter Posch (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4	901

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	906
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Theoretical Research in Educational Science. Contributions to the Delineation of a Research Field

Johannes Bellmann/Norbert Ricken

Theoretical Research in Educational Science. Contributions to the Delineation of a Research Field. Introduction	783
--	-----

Johannes Bellmann

Theoretical Research. Distinction and Designation of a Specific Mode of Knowledge Production	788
---	-----

Rita Casale

The Establishment of a Specific Paradigm of 'Research' in Educational Studies as Seen From the Perspective of Historical Epistemology	807
--	-----

Claudia Ruitenberg

Raising the Question. The Nature of Philosophical Questions in Educational Research	823
--	-----

Norbert Ricken

Methods of Theoretical Research in Educational Science. A Proposal for Systematization	839
---	-----

Articles

Manfred Lüders

Central Concepts of School Pedagogy in Pedagogical Reference Books. An Empirical Contribution to the Disciplinary Development of School Pedagogy	853
--	-----

Taiga Brahm/Malte Ring/Michelle Rudeloff

Possible Design of Reflective Economic Education for Teacher Education at Secondary Schools	873
--	-----

Book Reviews	894
New Books	906
Impressum	U3

Taiga Brahm/Malte Ring/Michelle Rudeloff

Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen¹

Zusammenfassung: Das fachwissenschaftliche Fundament der Lehrer/-innenbildung für das Fach Wirtschaft ist komplex, da neben der Wirtschaftswissenschaft als pluraler Disziplin auch interdisziplinäre Bezugspunkte zu berücksichtigen sind. Dies macht es notwendig, zukünftige Wirtschaftslehrpersonen zu befähigen, die verschiedenen Zugänge zum Fach zu verstehen und zu reflektieren. Aufbauend auf dem Ansatz der reflexiven Wirtschaftspädagogik nach Tafner hat dieser Beitrag zum Ziel, eine Didaktik insbesondere für den Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu konkretisieren. Dabei steht eine leitende Fragestellung im Zentrum: Wie ist die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen auszustalten, damit eine reflexive Haltung sowohl in Bezug auf die Lehr-/Lerninhalte als auch hinsichtlich der Bezugswissenschaft eingenommen werden kann?

Schlagworte: Reflexion, Wirtschaftsdidaktik, Schwellenkonzepte, Bildungstheorie, Reflexivität

1. Reflexive Wirtschaftsdidaktik als Ausgangspunkt

1.1 Problemstellung

Wirtschaftliche Fragestellungen sind immer in gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen eingebettet (Tafner, 2019). Während die gesellschaftliche Dimension wirtschaftlicher Entwicklungen bereits früh Bestandteil einer umfassenden ökonomischen Bildung war, wird es in den heutigen bewegten Zeiten noch bedeutsamer, die verschiedenen Sichtweisen auf den ökonomischen Gegenstand in die Wirtschaftsdidaktik einzubinden. Dies ist deshalb notwendig, da unterschiedliche ökonomische Denkschulen und Ansätze dazu führen, dass wirtschaftliche Ereignisse auf differenzierte Weise interpretiert werden können. Gleichzeitig kann dasselbe Wirtschaftsereignis diverse Auswirkungen auf verschiedene Interessensgruppen innerhalb der Gesellschaft haben (Davies, 2002).

Die Wirtschaftswissenschaft als eine Bezugswissenschaft der Wirtschaftsdidaktik stellt eine plurale Disziplin dar, wobei in der jüngeren Vergangenheit die mangelnde Anerkennung der Pluralität durch den so genannten Mainstream der Wirtschaftswis-

1 Die Autoren*innen danken beiden Gutachtern für ihre anonymen Hinweise sowie Luisa Scherzinger für ihre hilfreichen Anmerkungen zur Weiterentwicklung des Manuskripts.

senschaften vermehrt kritisch angemerkt wurde (z. B. Schneidewind et al., 2016). Unterschiedliche Ansätze bestehen auf methodologischer, paradigmatischer, theoretischer, und empirischer Ebene und sind immanenter Bestandteil der Disziplin wie die verschiedenen Ansätze innerhalb der Wirtschaftswissenschaften zeigen, beispielsweise die Ökologische Ökonomik (Costanza, 1992; Daly & Farley, 2011), die Neue Institutionelle Ökonomik (Bromley, 1989; Williamson, 2005) oder die Postwachstumsökonomik (z. B. van den Bergh, 2011). Es soll an dieser Stelle betont werden, dass der Artikel weder den Mainstream, noch alternative wissenschaftliche Zugänge auf Wirtschaft favorisiert, sondern das Ziel verfolgt zu zeigen, dass es erst durch die Einnahme verschiedener Blickwinkel auf wirtschaftliche Entwicklungen möglich wird, diese umfassend zu durchdringen und ihre Konsequenzen zu reflektieren. Dies stellt unseres Erachtens eine wesentliche Voraussetzung für die professionelle Arbeit einer Wirtschaftslehrperson dar. Entsprechend gilt dies gleichermaßen für den allgemein- als auch berufsbildenden Bereich. So sieht beispielsweise Kutscha für das Fach Wirtschaft in der beruflichen Bildung die Möglichkeit, „den Ansatz der Pluralen Ökonomik … auch im Berufsschulunterricht zu erproben“ (2019, S. 10). Weiter unten wird der Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik nach Tafner aufgegriffen und insbesondere für den allgemeinbildenden Unterricht ausgestaltet.

Grundsätzlich gilt es in der ökonomischen Bildung zwischen Ökonomie und Ökonomik zu unterscheiden (Tafner, 2014, S. 286), was nach Tafner die „Crux der ökonomischen Bildung“ (2016, S. 30) darstellt. Dabei stellt die Ökonomik die wirtschaftliche Modellwelt dar, während die Ökonomie das lebensweltliche Wirtschaften bezeichnet. „Wirtschaften ist die Wahlentscheidung über jene Mittel, die zum Leben gebraucht werden“ (Tafner, 2018b, S. 117). Es wird davon ausgegangen, dass die Wirtschaft der Selbstverwirklichung dient, indem sie die dafür notwendigen Mittel zur Verfügung stellt (Tafner, 2018b, S. 118). „Die Wirtschaft dient also dem Menschen, nicht umgekehrt“ (Tafner, 2018b, S. 118). Die Ökonomik nutzt verschiedene Modelle (z. B. Maximal- und Minimalprinzip, Preisbildung), um die Komplexität der Ökonomie abilden zu können. Dabei beeinflussen sich Ökonomik und Ökonomie wechselseitig: so sind ökonomische Fragestellungen und Modelle geprägt von aktuellen Diskursen und dem Zeitgeist, demgegenüber werden Ergebnisse der Ökonomik in die Ökonomie transferiert (Tafner, 2018b). Daher gilt es für das Verständnis unterschiedlicher ökonomischer Theorien, immer auch den Kontext ihrer historischen Bezüge zu beachten (Tafner, 2018b, S. 123).

Für die ökonomische Bildung lässt sich diese Notwendigkeit mit dem so genannten Kontroversitätsprinzip verknüpfen, welches sich in verschiedenen Varianten in etablierten Konzeptionen der Wirtschaftsdidaktik finden lässt. So steht in der kategorialen Wirtschaftsdidaktik (z. B. Dauenhauer, 1997; Kruber, 2000), deren Grundgerüst auf Klafkis kategorialer Bildungstheorie fußt (Klafki, 2019), das Problem der Inhaltsauswahl im Vordergrund, welches sie durch die Festlegung geeigneter Stoffkategorien – oftmals ausgewählt entsprechend der Fachwissenschaft – lösen. Trotz dieser Fokussierung auf das Prinzip der Wissenschaftsorientierung lässt sich auch in dem Ansatz der kategorialen Wirtschaftsdidaktik ein kritisch-reflexives Element ausmachen, so hin-

terfragt zum Beispiel Kruber (2000), inwieweit sich ein Stoff für die Einführung in ökonomische Denkweisen und Methoden oder für die Bearbeitung ethischer Grundfragen des Wirtschaftsens eignet. Gleichzeitig enthalten Krubers Stoffkategorien implizit Elemente von Kontroversität, z. B. wirtschaftspolitische Ziel- und Interessenkonflikte (Kruber, 1997). Auch andere wirtschaftsdidaktische Ansätze, bspw. die situationsorientierte Wirtschaftsdidaktik (Steinmann, 1997), verhaltens- und institutionentheoretische (Karpe & Krol, 1997) sowie handlungstheoretische Ansätze (Krol, 2001) lassen eine Auseinandersetzung mit den Kontroversen der Bezugswissenschaft erkennen.

1.2 *Tafners Idee der reflexiven Wirtschaftspädagogik*

Letztlich stellt sich bei allen Ansätzen die Frage, wie diese Kontroversität in der Umsetzung, insbesondere im allgemeinbildenden Wirtschaftsunterricht, erreicht werden kann. Mit der Idee der reflexiven Wirtschaftspädagogik von Tafner (z. B. 2012, 2015, 2019), die sich als Integrationswissenschaft versteht, besteht eine erste Konzeption zur Förderung von Reflexivität und Kontroversität in der Bezugswissenschaft, um daraus Leitlinien für eine entsprechende Didaktik abzuleiten (Tafner, 2017). Dieser Ansatz stellt den Menschen in den Mittelpunkt und berücksichtigt die gesellschaftlichen Folgen des ökonomischen Denkens und Handelns (Tafner, 2017, S. 2). Dabei definiert sich die reflexive Wirtschaftsdidaktik nach Tafner über das Ziel der „Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Mündigkeit), welche durch Kritik-, Urteils- und Kommunikationsfähigkeit erreicht werden kann“ (Tafner, 2018b, S. 133). Im Fokus des Ansatzes steht nicht die Konstruktion einer „neuen“ Wirtschaftspädagogik, sondern lediglich „eine neue Akzentuierung bereits vorhandener Elemente und Selbstverständnisse“ (Tafner, 2015, S. 622), sodass sich eine Wirtschaftsdidaktik entwickelt, die sich durch theoretischen und damit verbundenen methodischen Pluralismus sowie die Berücksichtigung interdisziplinärer Ansätze auszeichnet.

Der vorliegende Beitrag zielt darauf, den Ansatz einer reflexiven Wirtschaftspädagogik insbesondere für den Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen weiter zu konkretisieren. Dabei steht eine leitende Fragestellung im Zentrum: Wie ist die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen auszustalten, damit eine reflexive Haltung sowohl in Bezug auf die Lehr-/Lerninhalte als auch hinsichtlich der Bezugswissenschaft eingenommen werden kann? Diese Frage erscheint deswegen so wichtig, da der wirtschaftswissenschaftliche Gegenstand und in diesem Zusammenhang ethische Fragestellungen eine zentrale Rolle in der Ausgestaltung des Unterrichts spielen. Liening (1996) formuliert dies wie folgt:

[D]er wirtschaftswissenschaftliche Inhalt [spielt] eine zentrale Rolle. [...] Bei fast jedem Thema werden Fragen des Wertens und Bewertens aufgegriffen. Ob es sich um Themen aus dem Bereich der Verbrauchererziehung oder um den Bereich der ‚Vermögensbildung und -verteilung‘ oder ‚Internationale Wirtschaftsbeziehungen‘ handelt – bei all diesen Themen geht es um die rationale Abwägung von Werten und

die Erstellung einer Prioritätenskala. Sie erst macht wirtschaftliches Handeln möglich. (Liening, 1996, S. 112)

Auch Tafner (z. B. 2014, 2018b, 2019) hat auf die Bedeutung der Ethik für die Wirtschaftspädagogik hingewiesen. Dabei sieht Tafner ethische Fragen in der Ökonomie, also der wirtschaftlichen Lebenswelt verortet. Wenn wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisse, also die Ökonomik, angewendet werden, passiert dies automatisch in der Lebenswelt, was nicht wertfrei möglich ist (Tafner, 2014, S. 294). Entsprechend folgert er: „Die sozioökonomische Bildung sollte sich der Normativität jeder wirtschaftlichen Handlung bewusst sein“ (Tafner, 2014, S. 296). Rekurrend auf Ulrich (2005, S. 7; auch bei Tafner, 2014) kann festgehalten werden, dass keine Wahl besteht zwischen einer wertfreien und einer ethischen Perspektive des Wirtschaftens; stattdessen stellt sich „die Wahl zwischen einem reflektierten und einem nicht-reflektierten Umgang mit der unausweichlichen Normativität jeder Stellungnahme zu Fragen vernünftigen Wirtschaftens“ (Ulrich, 2005, S. 7).

1.3 Zielsetzung des Artikels

In diesem Sinne ist es notwendig, die Reflexivität der Wirtschaftslehrpersonen bereits im Studium gegenüber der Ökonomie wie auch der Ökonomik zu fördern. Dies bedeutet, dass Lehramtsstudierende die Grundlagen der Ökonomik, d. h. die entsprechenden Theorien, Konzepte, Methoden und Annahmen verstehen und in der Lebenswelt anwenden können sowie darüber hinaus in der Lage sind, diese auch in der wirtschaftlichen Lebenswelt zu evaluieren. Mit dieser Zielsetzung trägt der vorliegende Artikel auch dazu bei, den Ansatz der Meta-Reflexivität (Cramer, Harant, Merk, Drahmann & Emmerich, 2019) als eine mögliche Professionalisierungsstrategie für die Wirtschaftsdidaktik auszustalten und das disziplinäre Selbstverständnis dieser Fachdidaktik zu schärfen. Dabei beschreibt Meta-Reflexivität

das Vermögen (im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen), unterschiedliche Perspektiven auf eine für den Lehrerberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können, die Grundlagen (z. B. Axiomatik) der Perspektiven ins Verhältnis setzen zu können und so vor dem Hintergrund der theoretischen/empirischen Deutungen des komplexen Handlungsfeldes vornehmen zu können. (Cramer et al., 2019, S. 402).

Dabei wird die Meta-Reflexivität hier bewusst als das der reflexiven Wirtschaftsdidaktik zugrundeliegende Professionsverständnis ausgewiesen, da es unmöglich erscheint, in der Ungewissheit des Handlungsfelds des/der Wirtschaftslehrers/-in mit nur einer Situationsdeutung auszukommen (Radtke, 1988). „Meta-Reflexivität kann in diesem Sinne als Form der Aufmerksamkeit für die *spezifischen Konstitutionsbedingungen* wissenschaftlicher Erkenntnis konturiert werden“ (Cramer et al., 2019, S. 407; Herv. i. O.).

Im Besonderen zielt der vorliegende Artikel darauf, die reflexive Wirtschaftspädagogik dadurch zu konkretisieren, dass das bildungstheoretische Fundament erweitert und die reflexive Wirtschaftspädagogik mit dem Ansatz der Schwellenkonzepte verknüpft wird. Schwellenkonzepte stellen dabei einen möglichen Bezugspunkt zur Reflexion der zugrundeliegenden Ökonomik sowie deren Konstitutionsbedingungen innerhalb der reflexiven Wirtschaftsdidaktik dar. Möglicherweise können Schwellenkonzepte als empirisch erhobene inhaltliche Herausforderungen von Studierenden genau die inhaltlichen Bezüge bieten, anhand derer die (Meta-)Reflexion wirtschaftswissenschaftlicher Inhalte im Studium gefördert werden kann.

Abbildung 1 zeigt im Sinne eines *Advanced Organizers*, wie die verschiedenen Stränge des Beitrags zusammengeführt werden.

Der Beitrag zeigt Implikationen für die Ausbildung von Lehrer/-innen für das Fach Wirtschaft auf. Die Ableitung von praktischen Implikationen soll es (zukünftigen) Lehrpersonen ermöglichen, die im Artikel skizzierten Ideen in ihren Wirtschaftsunterricht (oder im Unterricht in anderen Fächern, der wirtschaftliche Themen adressiert) umzusetzen. Abschließend werden Limitationen des Beitrags erörtert und ein Fazit gezogen.

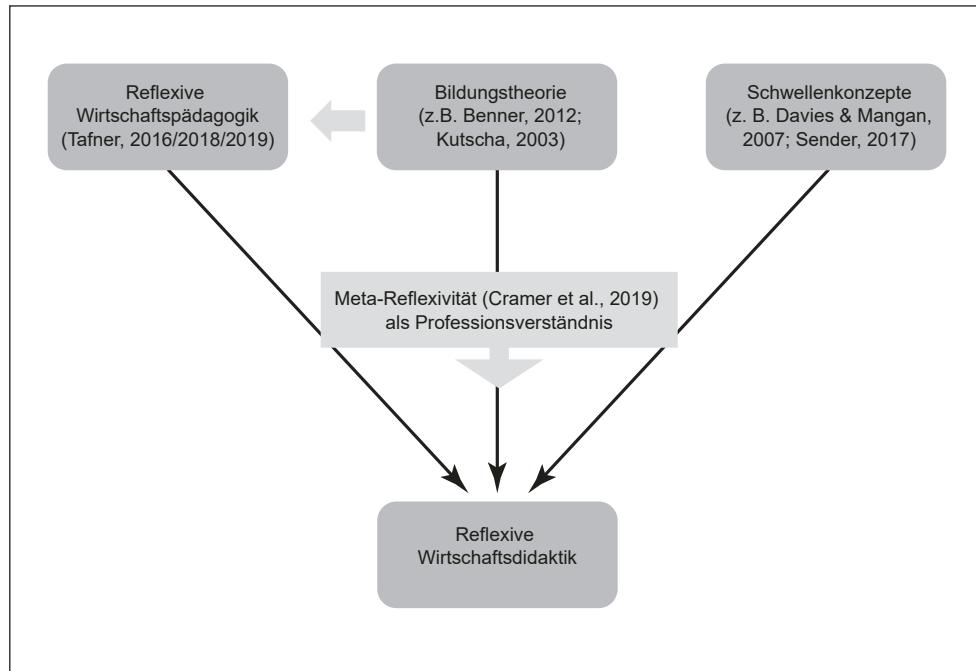


Abb. 1: Überblick über den Beitrag (eigene Darstellung)

2. Bildungstheoretische Verortung

Rasante technologische Innovationen deuten darauf hin, dass sich die gesellschaftlichen Entwicklungen, wie Peukert es bereits 1992 beschreibt, selbst überholen (Peukert, 1992, S. 116). Dass sich Wirklichkeitsinterpretationen relativieren und pluralisieren, hat Implikationen für die Entwicklungs- und Bildungsprozesse innerhalb unserer Gesellschaft: „Es geht darum, als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen“ (Peukert, 1998, S. 22). Dabei steht bei Bildungsprozessen im Zentrum, die eigene Handlungsfähigkeit gerade dann weiter zu entwickeln, wenn das bisherige Repertoire an Interpretations- und Handlungsmustern nicht mehr gültig zu sein scheint (Peukert, 1998, S. 26). Folglich bedeutet Bildung die Transformation des eigenen Selbst unter Wahrung der Freiheit der anderen (Peukert, 1998, S. 26). Es geht zunächst darum, die eigene Position zur Welt reflexiv zu erörtern, um darauf aufbauend und in Interaktion mit anderen die Kontexte gestalten zu können.

Bildung als Befähigung für die Zukunft kann daher nach Peukert nicht allein als Qualifizierung für Wirtschaftsprozesse verstanden werden. Vielmehr sind Bildungsziele so aufzubauen, dass sie als „Sollbruchstelle bei der Weitergabe einer Kultur“ (Peukert, 2015, S. 33) aktuelle Probleme kritisch hinterfragen. Entsprechend wird gefordert, dass in gemeinschaftlichen Bestrebungen die selbstzerstörerischen Tendenzen in der Gesellschaft umgestaltet werden (Peukert, 2015, S. 68; Schneidewind et al., 2016). Soll Bildung in diesem Sinne als transformatorische Bildung verstanden werden, dürfen Bildungsprozesse nicht nur aus dem Lernen isolierter Fachinhalte bestehen, vielmehr ist es wichtig, dass auch die Fähigkeit entwickelt/gefördert wird, gesellschaftliche Subsysteme zur Gesellschaft im Ganzen in ein Verhältnis zu setzen und deren Grundlagen und Wechselwirkungen ethisch zu reflektieren (Peukert, 2015, S. 111–113).

In Analogie zu den Subsystemen beschreibt Benner das menschliche Zusammenleben als Grundphänomen der Praxisformen Arbeit, Ethik, Politik, Kunst, Erziehung und Religion, die in einem nicht-hierarchischen Verhältnis stehen (Benner, 2012, S. 36–46, auch Tafner, 2018a), welches nicht zugunsten einer einzelnen Praxisform aufgelöst werden soll (Benner, 2012, S. 47–52). Aufbauend auf dem nicht-hierarchischen Verhältnis dieser Praxisformen und der Problemverkürzung formaler und materialer Bildungstheorien skizziert Benner den Fragehorizont nicht-affirmativer Theorie der Bildung: Diese zeichnet sich dadurch aus, dass Bildung als „eine Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert wird, in der der Mensch sich in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt“ (Benner, 2012, S. 162). Daraus resultiert die bildungstheoretische Aufgabe der Pädagogik, nicht zum Erfüllungsgehilfen der Fach-/Praxisform-Logik zu werden, sondern die Interdependenzen jeweils mitzudenken und kritisch zu reflektieren. So sieht Benner auch eine Gefahr darin, dass die ökonomische Fachlogik andere Zugänge vereinnahmt (Benner, 2012; Tafner, 2018a).

In diesem Zusammenhang ist auch das Verhältnis von Bildung und Beruf zu klären. Die Ideen von Eduard Spranger haben die frühen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussionen bestimmt und beeinflussen auch die wirtschaftsdidaktische Diskussion. Spranger betonte – ähnlich wie Benner und Peukert –, dass auch Technik und Wirtschaft zu den Kulturgütern gehörten (Spranger, 1922). Sprangers pointiertem Ausspruch: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und *nur* über den Beruf“ (Spranger, 1923, S. 10, Herv. i. O.) ist aus heutiger Sicht die Multi-Optionalität der Qualifizierungswege gegenüber zu stellen. Allerdings war auch bei Spranger nicht von einer zeitlichen Stufung erst von der allgemeinen Bildung und dann zur beruflichen Bildung die Rede, denn im Gegensatz zu Humboldt sah Spranger die Allgemeinbildung nicht als abschließend an, sondern ging davon aus, dass der beruflichen Bildung eine lebensbegleitende Phase der allgemeinen Bildung folgt. Diese von Spranger geprägte kulturtheoretische Bildungstheorie wurde früh kritisiert, da insbesondere unter ungünstigen Arbeitsmarktbedingungen die Idee des „inneren Berufs“ (Kutscha, 1992, S. 541) nicht haltbar sei, da die Berufswahl dann den gegebenen Möglichkeiten anzupassen ist (Kutscha, 2003).

Anstatt den Gegensatz von Bildung und Beruf zu begründen, sieht Herwig Blankertz berufliche und damit auch wirtschaftliche Bildung nicht als vom Bildungsprinzip ausgeschlossen. Aufbauend auf der Humboldtschen Bildungstheorie und dem Kantschen Verständnis von Aufklärung sieht Blankertz Bildung als die „Freisetzung von Mündigkeit“ (Reinisch, 2014; auch Gonon, Reinisch, & Schütte, 2010, S. 437) oder auch als die Freiheit zu urteilen und zu kritisieren (Blankertz, zit. n. Kutscha, 2011). Als Voraussetzung für diese Mündigkeit sieht Blankertz (1985, S. 122), dass Lernende sich aktiv mit weltlichen Gegenständen und Anforderungen beschäftigen. Das heißt, Bildung ist immer mit einem besonderen Gegenstand verbunden, wobei unerheblich sei, ob dieser aus einer beruflichen oder außerberuflichen Lebenssituation stamme (Kutscha, 2003). Um das Ziel der Mündigkeit im Kontext des Wirtschaftsunterrichts zu erreichen, ist neben dem Gegenstandsbezug wesentlich, dass „die im Medium der Ökonomie entfaltete Bildung zugleich kritische Vernunft gegen das Diktat der Ökonomie entbinde[t]“ (Blankertz, 1975, S. 71).

Blankertz und später auch Kutscha betonen im Rahmen ihrer kritisch-emanzipatorischen Bildungstheorie neben betriebswirtschaftlichen Aspekten die Bedeutung von gesamtwirtschaftlichen und -gesellschaftlichen Inhalten, so dass der Wirtschaftsunterricht es ermöglicht, sich kritisch-reflexiv mit der eigenen Lebenssituation auseinanderzusetzen (siehe für die kaufmännische Bildung Reinisch, 2014).

Lothar Reetz erweitert diese Sichtweise, indem er fordert, dass kaufmännische Bildung es den Auszubildenden ermögliche „aus Einsicht in die Zusammenhänge, also theoriegeleitet und aufgrund von Problemlösungsfähigkeit wechselnden Anforderungen sachgerecht zu entsprechen“ (Reetz, 1976, S. 812). Um dieses Ziel zu erreichen, ist aus seiner Sicht, „die Darstellung sozioökonomischer Zusammenhänge und Abhängigkeiten“ (Reetz, 1976, S. 812) notwendig, welche die Grundlage bilde, um sich kritisch-reflexiv mit den ökonomischen Grundlegungen auseinander zu setzen. Diese Annahme liegt auch der reflexiven Wirtschaftspädagogik nach Tafner (z. B. 2018b) zugrunde, in

der „Modelle [...] in den Unterricht eingebracht, deren Prämissen erörtert und die Erkenntnisse reflexiv zur Diskussion gestellt“ (Tafner, 2018b, S. 133) werden.

Eine solche bildungstheoretische Perspektive wurde bereits auf die Wirtschaftspädagogik transferiert und kann folglich auch auf die Ökonomische Bildung für allgemeinbildende Schulen übertragen werden, indem die Lernziele und die methodische Umsetzung im Sinne einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik konkretisiert werden.

3. Lernziele im Rahmen einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik

Bei der Konkretisierung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik gilt es, das übergreifende Ziel des „mündigen Wirtschaftsbürgers“, wie es beispielsweise im Bildungsplan 2016 des Fachs Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung im Land Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016) zugrunde gelegt ist, so auszustalten, dass einerseits die Lehr-/Lerninhalte kritisch reflektiert werden und andererseits die Pluralität der Bezugsdisziplin(en) deutlich wird.

Ausgangspunkt des Wirtschaftsunterrichts ist zunächst, die fachlichen Inhalte zu verstehen und anzuwenden. So formuliert die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung beispielsweise folgende Ziele für eine Ausbildung im Fach Wirtschaft in der Oberstufe: Ökonomische Modelle sollen hinsichtlich ihrer Merkmale, Annahmen und Funktionen beschrieben, aber auch in Bezug auf Grenzen und Reichweite beurteilt werden. Gleichzeitig sollen wirtschaftspolitische Ziele erklärt, hinsichtlich ihrer ökonomischen Leitbilder analysiert, ihre Realisierung mittels empirischen Materials überprüft und vor dem Hintergrund von Zielkonflikten diskutiert werden (Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012). Dabei ist wesentlich, dass ökonomische Probleme durch Mehrperspektivität gekennzeichnet sind; oftmals gibt es für Probleme keine eindeutigen Lösungen. Daher ist es für die Ausgestaltung einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik wesentlich, dass die Schülerinnen und Schüler die Pluralität der verschiedenen theoretischen Zugänge in den Wirtschaftswissenschaften verstehen und darauf aufbauend auch unterschiedliche Blickwinkel auf ökonomische Fragestellungen einnehmen können. Wenn beispielsweise ökonomische Modelle nach Einführung des Mindestlohns die Gefährdung von Arbeitsplätzen im fünfstelligen Bereich vorhergesagt haben (Kater, Schöb, Bräuminger & Kramer, 2014), gleichzeitig aber für die Jahre 2015–2017 eine solche Reduktion von Arbeitsplätzen nicht realisiert wurde, dann kann der Wirtschaftsunterricht einen Beitrag leisten, dass die Schülerinnen und Schüler den Mindestlohn aus der Perspektive der Arbeitnehmer/-innen, der Arbeitgeber/-innen und der Gesellschaft betrachten können. Auch ist eine Diskussion vor dem Hintergrund unterschiedlicher ökonomischer Denkschulen möglich. In diesem Sinne geht es auch darum, die Rahmenbedingungen der Wirtschaft zu verstehen und mitzugestalten. Letztlich wird durch diese Zieldimension angestrebt, Lernende zur verantwortlichen Teilhabe am Wirtschaftsgeschehen zu befähigen (vgl. schon früh Bokelmann, 1964). In Bezug auf die eingangs eingeführte Differenzierung zwischen Ökonomik und Ökonomie bezieht sich die Teilhabe am Wirtschaftsgeschehen auf die wirtschaftliche Le-

benswelt, wodurch per se ethische Fragestellungen in den Blick rücken. Aufbauend auf den Überlegungen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (Leitperspektive im Bildungsplan für das Fach Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung 2016 des Landes Baden-Württemberg) ergibt sich ein weiteres übergreifendes fachliches Ziel im Rahmen einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik: Schülerinnen und Schüler sollen reflektieren, inwieweit wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen, die sich vornehmlich an Wachstum und Wohlstand orientieren, zukunftsgerecht sein können (Wicke, 2018, S. 116). Hier wird auch deutlich, dass „ein auf einseitige Wertvorstellungen zentriertes ökonomisches Denken nur eine Form moralischer Begründungen darstellt“ (Fischer & Seeber, 2014, S. 9; Wicke, 2018, S. 116). Dieser Aspekt betont, dass es zusätzlich zur Fachkompetenz auch die ethisch-reflexive Kompetenz (Euler & Kühner, 2017) der Lernenden zu fördern gilt. In diesem Zusammenhang sollen Schülerinnen und Schüler auch in der Lage sein, Konflikte perspektivisch und ethisch zu beurteilen. Als Selbst- oder personale Kompetenz gefasst, steht dabei im Vordergrund, dass Lernende ihr wirtschaftliches Entscheiden und Handeln in Bezug auf die zugrundeliegenden Werte reflektieren können (Euler & Kühner, 2017; Euler, Collenberg & Kühner, 2018). Hierzu gehört einerseits, die Werte und Normen zu reflektieren, die dem ökonomischen Handeln von Unternehmen, Privatpersonen und öffentlichen Institutionen zugrunde liegen (Euler & Kühner, 2017). Andererseits umfasst diese Kompetenz, die ethischen Grundlagen von wirtschaftlichem Handeln zu reflektieren und darauf aufbauend Schlussfolgerungen für das eigene Handeln als Berufswähler, Konsument und Wirtschaftsbürger zu ziehen (Brahm & Jenert, 2019).

4. Schwellenkonzepte als mögliche inhaltliche Fokussierung einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik

Bereits die Definition der reflexiven Wirtschaftsdidaktik wie auch die gerade angeführten Lernziele verdeutlichen, dass es ganzheitlich-reflexiver Konzepte bedarf, die dem Pluralismus der Bezugswissenschaft Rechnung tragen und Schülerinnen und Schüler ein „vertieftes ökonomisches Verstehen“ (Goldschmidt Keipke, Lenger & Macha, 2018, S. 147) ermöglichen. Als mögliche inhaltliche Fokussierung wirtschaftsdidaktischen Handelns können „Disziplin- und Methodenschwellenkonzepte“ (Sender, 2017, S. 30) dienen. Schwellenkonzepte werden seit einer geraumen Weile in der deutsch- und englischsprachigen Diskussion um das Lernen von wirtschaftswissenschaftlichen Zusammenhängen diskutiert (z.B. Birke & Seeber, 2011; Bolinger & Brown, 2015; Burch, Burch, Bradley & Heller, 2014; Nichols & Wright, 2015; Vidal, Smith & Spetic, 2015; Sender, 2017). Von Meyer und Land wurden sie 2003 wie folgt definiert: „A threshold concept can be considered as akin to a portal, opening up a new and previously inaccessible way of thinking about something. It represents a transformed way of understanding, or interpreting, or viewing something without which the learner cannot progress“ (Meyer & Land, 2003, S. 1). Anders ausgedrückt zeigen Schwellenkonzepte, welche inhaltlichen Begriffe, Modelle oder Theorien die Lernenden verstehen müssen, um sich

in einer Domäne oder einer Disziplin heimisch zu fühlen. Schwellenkonzepte stellen somit „Meilensteine im Lernprozess“ (Sender, 2017, S. 17) von Lernenden dar, da sie zu einem veränderten Verstehen führen und es den Lernenden ermöglichen, eine einschlägig fachspezifische Perspektive einzunehmen.

Der Schwellenkonzeptansatz ermöglicht es, der Herausforderung der didaktischen Reduktion fachwissenschaftlicher Inhalte auf neue – systematische – Art zu begegnen. Schwellenkonzepte eignen sich als fachwissenschaftliche Spezifizierung einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik aus mindestens zwei Gründen: zum einen handelt es sich um Konzepte, die von Lernenden der Wirtschaftswissenschaft selbst als herausfordernd eingestuft werden. Daraus kann geschlossen werden, dass die Studierenden bei der Behandlung dieser Konzepte kognitiv aktiviert sind und somit eine tiefere Verarbeitung der Konzepte erfolgt. Zum zweiten handelt es sich beim Konzeptwechsel um eine Hürde im Lernprozess, welche didaktisch ausgestaltet werden kann und durch diese didaktische Ausgestaltung einen Anlass für eine tiefergehende Reflexion der fachwissenschaftlichen Grundlagen bietet.

Grundlegend für den Schwellenkonzeptansatz ist der Konzeptbegriff, der sich sowohl durch eine objektiv-formale (Baillie, Bowden & Meyer, 2013; Mead & Gray, 2010) als auch eine subjektive Dimension (Mead & Gray, 2010; Tall & Vinner, 1981; Yip & Raelin, 2012) auszeichnet (Sender, 2017, S. 19). Während die objektiv-formale Dimension als domänen spezifische Praktiken, Sachverhalte und Ideen, die in der Fachcommunity als gültig anerkannt werden, definiert werden kann, zeichnet sich die subjektive Dimension durch eine von Lernenden vorgenommene individuelle Abstraktion von diesem objektiv gültigen Verständnis aus. Lernende abstrahieren von der objektiv-formalen Konzeptdefinition, indem sie diese heranziehen, um sich bspw. ökonomischer Phänomene in ihrer eigenen Lebenswelt bewusst zu werden und diese zu verstehen (Sender, 2017, S. 19). Die objektiv-formale Dimension kann somit gleichgesetzt werden mit der Ökonomik, während die subjektive Dimension dem phänomenologischen Verständnis einer lebensweltlichen Ökonomie entsprechen kann. Die subjektive Konzeptdefinition kann folglich von der objektiv-formalen derart abweichen, dass die Domänen spezifität nicht mehr vorhanden ist (Birke & Seeber, 2011). Sender (2017, S. 19–20) verdeutlicht dieses Beispiel unter Bezugnahme auf Ashwin (2008, S. 175) an dem volkswirtschaftlichen Konzept des Marktes. Während die objektiv-formale Konzeptdefinition auf das Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage sowie die Preisbildung fokussiert, kann die subjektive Konzeptdefinition bspw. eine örtliche Komponente in den Vordergrund stellen, sodass der Lernende den Markt lediglich im Sinne eines Marktplatzes versteht – als einen Ort, an dem Waren gegen Geld getauscht werden. Für den Schwellenkonzeptansatz sind beide Konzeptdefinitionen entscheidend (Mead & Gray, 2010; O’Donnell, 2009), da sich die Aneignung eines Schwellenkonzeptes, d. h. der Schwellenkonzeptwechsel bzw. Schwellenübergang (Kiley & Wisker, 2009) vollzieht, wenn durch eine Konfrontation des Lernenden mit der objektiv-formalen Definition die eigene subjektive Konzeptdefinition derart transformiert wird, „dass sich einschlägige und das Wesen der Fachdisziplin besonders auszeichnende, sinnstiftende Ideen und Praktiken erstmals auch in der jeweiligen individuellen Konzeptdimension

niederschlagen“ (Sender, 2017, S. 20). Schwellenkonzepte sind in der Folge als transformativ und integrativ zu verstehen.

Vor dem Hintergrund der Meta-Reflexivität als Professionsverständnis ist es allerdings nicht ausreichend, die Wirtschaftsdidaktik allein auf Basis der empirisch identifizierten Schwellenkonzepte, welche sich prinzipiell auf der Ebene der Ökonomik befinden würden, auszustalten. Wie bereits dargelegt, ist die Interaktion zwischen der Ökonomik und der Ökonomie für die reflexive Wirtschaftsdidaktik von besonderer Bedeutung. Das heißt, dass sich Lehramtsstudierende wie auch Schülerinnen und Schüler in der Regel mit der Ökonomie als der wirtschaftlichen Lebenswelt auseinandersetzen. Dies „erfordert, Theorien im Sinne konsistenter Aussagesysteme [...] und deren Limitationen zu erkennen“ (Cramer et al., 2019, S. 406). Für die Schwellenkonzepte bedeutet dies, dass die Lernenden bei der Auseinandersetzung mit diesen ein Bewusstsein entwickeln, welcher Theoretiktradition diese entspringen und wo diese in der Lebenswelt von Lehrpersonen und in der Folge von Schülerinnen und Schülern eine Rolle spielen.

Mit Blick auf die Pluralität der Wirtschaftswissenschaften ist folglich zu betonen, dass Schwellenkonzepte auch gerade die Anerkennung dieser Pluralität umfassen können. Es geht nicht um ein disziplinäres Konzept, sondern um das Verständnis, dass es zentrale Konzepte gibt und um die Entwicklung einer reflexiven Haltung gegenüber diesen Konzepten (Brahm & Jenert, 2019). Dass Schwellenkonzepte nicht als objektive Wahrheiten, sondern als Überlegungen auf Basis bestimmter wirtschaftswissenschaftlicher Modelle und Theorien betrachtet und reflektiert werden müssen, ist dementsprechend eine wichtige Voraussetzung für deren Verwendung als inhaltliche Ausgestaltung einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik. Gerade weil Schwellenkonzepte als irreversibel, beschwerlich und begrenzend gelten (Meyer & Land, 2003). Sie werden als irreversibel angenommen, da ein einmal verstandenes Schwellenkonzept zu einem veränderten Verstehen führt und der bewirkte Wahrnehmungs- und Perspektivenwechsel unumkehrbar ist. Gleichzeitig stellen Schwellenkonzepte Lernende vor Probleme und verdeutlichen zusammen mit anderen Schwellenkonzepten die Grenzen einer Disziplin (Baillie et al., 2013; Meyer & Land, 2005; Sender, 2017; Walker, 2013; Wright & Hibbert, 2015).

Mittlerweile kann bereits auf eine Reihe von wirtschaftsdidaktischen Forschungsarbeiten zurückgegriffen werden, die Schwellenkonzepte identifizieren und deren Bedeutung für ökonomische Bildungsprozesse beleuchten (z. B. Bolinger & Brown, 2015; Burch et al., 2014; Nichols & Wright, 2015; Vidal et al., 2015; Wright & Gilmore, 2012; Yip & Raelin, 2012). Beispielsweise wurden das Opportunitätskostenkonzept, das Marktgleichgewicht und der komparative Vorteil als wesentliche volkswirtschaftliche Konzepte identifiziert (Sender, 2017). Dagegen liegen bisher erst wenige Studien vor, die Schwellenkonzepte unterschiedlicher betriebswirtschaftlicher Teildisziplinen in den Blick nehmen (Sender, 2017). Eine Ausnahme bildet die Studie von Yip und Raelin (2012), welche „situational leadership“ und „shared leadership“ als zwei Schwellenkonzepte in der Ausbildung von Führungskompetenzen identifizierten. Ein weiteres Beispiel bildet die Abschreibung im Rechnungswesen (Lucas & Mladenovic, 2006). Allerdings kann sich eine reflexive Wirtschaftsdidaktik auch nicht auf die empirische Erhebung von Schwellenkonzepten beschränken, vielmehr müssen darauf aufbauend

pädagogisch-theoretische Überlegungen angestellt werden. Ziel einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik ist schließlich, eine reflexive Haltung im Hinblick auf das von der Fachlogik generierte Wissen, d. h. die Schwellenkonzepte (und bezüglich der Gefahr eines Übergriffs auf andere Fachlogiken) zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus kritisch zu hinterfragen, in welchem Verhältnis Schwellenkonzepte mit den bereits in der kategorialen Wirtschaftsdidaktik identifizierten Stoffkategorien der Bezugsdisziplin stehen. Genau wie Stoffkategorien stellen Konzepte ein Hilfsmittel dar, mit dem wir die Welt strukturieren, d. h. bestimmte Ereignisse einordnen, indem wir Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Verbindungen identifizieren (Nersessian, 2010). In der kategorialen Wirtschaftsdidaktik und auch in anderen wirtschaftsdidaktischen Ansätzen wurden solche Konzepte identifiziert, z. B. Knappheit, Bedürfnis, Kreislauf (May, 2010); Arbeitsteilung, Externalitäten, Ungleichheit (Kruber, 2008); Arbeitsteilung/Tausch, Geld, Gesamtwirtschaft (Hedtke, 2011). Wie oben bereits beschrieben, nimmt die kategoriale Wirtschaftsdidaktik Bezug auf die Kategorien von Klafki, der Kategorien als „vom Lernenden selbstständig oder unter Anleitung durch Lehrende erarbeitete, auf Erkenntnis, auf Verstehen, Beurteilung und Gestaltung von Natur- bzw. Umweltgegebenheiten und -beziehungen gerichtete Leitbegriffe“ (Klafki, 2019, S. 108) sieht.

Die kategoriale Wirtschaftsdidaktik wird teilweise aufgrund ihrer einseitigen Ausrichtung auf die Volkswirtschaftslehre wie auch aufgrund der Auswahl der Inhalte kritisiert. Auch Kruber (2008) stellt fest, dass die kategoriale Didaktik nicht von den Schülern/-innen, sondern von der Bezugsdisziplin ausgehend gedacht ist, nimmt aber an, dass die Lernenden in die Unterrichtsplanung einbezogen werden, da „die bearbeiteten Stoffe de[n] Lebenssituationen von Schülern entnommen werden“ (Kruber, 2008, S. 190).

Die kategoriale Wirtschaftsdidaktik hat aus unterschiedlichen Blickwinkeln ein breites Repertoire an Stoffkategorien entwickelt, allerdings stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die angemessenen und zu einer Zielgruppe resp. einem Zielsystem passenden Kategorien ausgewählt werden können. Hier bietet sich der Ansatz der Schwellenkonzepte an, welcher mit Hilfe empirischer Methoden untersucht, welche Konzepte für Lernende besonders mühsam sind und gleichzeitig den Zugang zu einem vertieften Verständnis der fachwissenschaftlichen Fundierung bieten. Dabei ist der Pluralität der Wirtschaftswissenschaften bei der Identifikation der Schwellenkonzepte Rechnung zu tragen, wie dies bereits in pluralistischen Konzepten der Wirtschaftsdidaktik der Fall ist (Davies, 2001; Hedtke, 2002; Seeber, 2006). Auch bei der Identifikation betriebswirtschaftlicher Schwellenkonzepte sind die unterschiedlichen Perspektiven und Ansätze zu berücksichtigen (z. B. Aff, 2004). Für eine Wirtschaftsdidaktik, die sich durch inhaltliche wie auch methodische Vielfalt auszeichnet, ist eine differenzierte und kritische Berücksichtigung unterschiedlicher wirtschaftswissenschaftlicher Ansätze unabdingbar.

5. Fachdidaktische Überlegungen zur Integration von Schwellenkonzepten und Reflexivität in die Lehrer/-innenbildung

Eine auf diesen Prämissen aufbauende Auseinandersetzung mit Schwellenkonzepten kann die Entwicklung der Lernenden hin zu mündigen Wirtschaftsbürgern/-innen unterstützen. Schwellenkonzepte können einen integrativ-reflexiven Zugang zur ökonomischen Gedanken- und Ideenwelt ermöglichen, sodass dem Pluralismus der Wirtschaftswissenschaft als Bezugsdisziplin Rechnung getragen werden und ein ganzheitliches Verstehen erfolgen kann (Sender, 2017). Hierzu sind Inhalte nicht zu stark didaktisch zu reduzieren, da derartige Vereinfachungen es Lernenden ermöglichen, weiterhin Laienvorstellungen zu nutzen, ohne sich mit der für den Lernprozess entscheidenden fachdidaktischen Unsicherheitsphase des sogenannten „liminal space“ (Sender, 2017, S. 31) auseinanderzusetzen.

Ausgangspunkt für die fachdidaktische Integration der Schwellenkonzepte in Lehrer/-innenbildung und Unterricht stellen die Präkonzepte der Lernenden dar (Weißeno, 2006), d.h. das vor dem Wirtschaftsunterricht vorherrschende Verständnis von wirtschaftlichen Konzepten oder Begriffen (dabei stellt nicht jedes Präkonzept ein Schwellenkonzept dar). Unter dem Primat der reflexiven Wirtschaftsdidaktik werden die Lernenden mit Schwellenkonzepten konfrontiert, was dazu führt, dass sich ihre bisherigen mentalen Modelle, d.h. ihre kognitiven Repräsentationen eines Gegenstands (Johnson-Laird, 1983), (weiter-)entwickeln. Dabei wird davon ausgegangen, dass die mentalen Modelle nicht gedächtnisseitig fixiert sind, sondern in dem Moment konstruiert werden, in dem sie für die Bewältigung einer bestimmten Lebenssituation benötigt werden (Weißeno, 2006). Weiterhin entstehen mentale Modelle nur, wenn die Situationen einen Problemcharakter haben und Akkommmodation, d.h. im Sinne des Konstruktivismus eine Anpassung des Vorwissens, erfordern (Euler & Hahn, 2007).

Entsprechend lassen sich zwei fachdidaktische Prinzipien für die Anregung der Auseinandersetzung mit Schwellenkonzepten festhalten:

Um die Reflexion über das Präkonzept wie auch das Schwellenkonzept anzuregen, sind die fachlichen Lerninhalte jeweils facettenreich aufzubereiten, indem beispielsweise das Schwellenkonzept aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet wird. In diesem Zusammenhang können Ideen des mehrperspektiven Unterrichts (Hiller, 1975, S. 469; Kaminski, 2017, S. 360) aufgegriffen werden.

Darüber hinaus stellt eine problemorientierte Gestaltung des Unterrichts eine Voraussetzung für die Entstehung mentaler Modelle und damit für die (kritische) Auseinandersetzung mit Schwellenkonzepten dar. Mit der problemorientierten Didaktik wird im Kontext des Wirtschaftsunterrichts Lernen so gestaltet, dass es sich auf „eine praxisbezogene und – aus Sicht des Lernenden – herausfordernde Problemstellung“ (Euler & Hahn, 2007, S. 116) bezieht.

Diese Sichtweise auf wirtschaftswissenschaftliche Fachinhalte kann im Sinne eines didaktischen Doppeldeckers Einzug in die Lehrer/-innenbildung für das Fach Wirtschaft halten. Erst wenn die Lehramtsstudierenden die Schwellenkonzepte durchdringen und im Sinne der reflexiven Wirtschaftsdidaktik auch kritisch und multiperspektivisch be-

leuchten können, haben sie ausreichende fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionalität, um ihre zukünftigen Schüler/-innen darin zu unterstützen, Schwellenkonzepte zu verstehen sowie eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber wirtschaftlichen Problemstellungen einzunehmen.

6. Limitationen, Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrags war es, den von Tafner (z. B. 2012, 2015, 2019) eingeführten Ansatz der reflexiven Wirtschaftspädagogik weiter zu konkretisieren und Implikationen für die Lehrer/-innenbildung im Fach Wirtschaft, insbesondere an allgemeinbildenden Schulen, abzuleiten. Hierfür wurde verdeutlicht, dass die reflexive Wirtschaftsdidaktik sich durch theoretischen und methodischen Pluralismus auszeichnet, welcher auch bei Aufnahme der Schwellenkonzepte als Ansatzpunkt für eine konkrete Ausgestaltung nicht aufgehoben werden darf. Somit trägt der Ansatz der reflexiven Wirtschaftsdidaktik zur Meta-Reflexivität in der Professionalisierung zukünftiger (Wirtschafts-)Lehrpersonen bei.

Inwieweit ein solcher Anspruch in der praktischen Umsetzung der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen eingelöst werden kann, wurde im Beitrag nicht erörtert und stellt eine grundlegende Limitation der Ausführungen dar. So bleibt beispielsweise mit Blick auf vorliegende empirische Untersuchungen zum mangelnden Fachwissen von zukünftigen Lehrpersonen (z. B. Seifried & Wuttke, 2015; Schumann & Eberle, 2014) offen, in welchem Maße Lehramtsstudierende die notwendigen Fachkenntnisse für eine tiefgehende Reflexion mitbringen. Über die Fachkenntnisse hinaus ist auch fraglich, inwieweit Lehramtsstudierende bereit und fähig sind, die notwendigen Reflexionsprozesse zu durchlaufen (z. B. Jenert, Brahm, Gommers & Wagner, i. V.). Um empirisch gesicherte Aussagen treffen zu können, ist weitere Forschung notwendig. Darüber hinaus sind entsprechende didaktische Konzepte an den Hochschulen zu entwickeln und umzusetzen (und entsprechend zu evaluieren) (Naeve-Stoß, Jenert & Brahm, 2019).

Somit stellt sich übergreifend die Frage, wie die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen auszustalten ist, damit zukünftige Lehrpersonen eine reflexive Haltung sowohl in Bezug auf die Lehr-/Lerninhalte als auch hinsichtlich der Bezugswissenschaft einnehmen und diese im Unterricht vermitteln können.

Mit dem Schwellenkonzeptansatz und dem problemorientierten Unterricht wurden Ansätze aufgezeigt, wie Pluralismus und Kontroversität im Sinne eines ganzheitlichen Lernens und Verstehens genutzt werden können. Um eine kontinuierliche Integration des dargestellten Ansatzes in den Wirtschaftsunterricht zu gewährleisten, bedarf es jedoch eines Umdenkens, da die bisherige Planung von Unterricht stark inhaltlich geprägt ist (Labudde & Möller, 2012). Dies steht zwar grundsätzlich der Berücksichtigung der Multiperspektivität und dem Konzept des problemorientierten Unterrichts nicht entgegen, jedoch erfordert die reflexive Wirtschaftsdidaktik es, den Unterricht stärker an den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Eine Möglichkeit hierfür

bietet die didaktische Rekonstruktion, welche zunächst die Vorstellungen der Lernenden erhebt und diese zum Ausgangspunkt von Unterrichtsplanung macht (Rudeloff & Brahm, im Druck). Durch diese Diagnostik der Vorstellungen kann Unterricht gestaltet (und erprobt) werden, der sich an den Schülerinnen und Schülern orientiert und auf einen ‚conceptual change‘ abzielt.

Literatur

- Aff, J. (2004). Wirtschaftsdidaktik zwischen ökonomischer Rationalität und pädagogischem Anspruch. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100(1), 26–42.
- Ashwin, A. (2008). Threshold concept acquisition in economics for the 14–19 age group. In R. Land, J. H. F. Meyer & J. Smith (Hrsg.), *Educational futures: Volume 16. Threshold concepts within the disciplines* (S. 173–184). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Baillie, C., Bowden, J. A., & Meyer, J. H. F. (2013). Threshold capabilities: Threshold concepts and knowledge capability linked through variation theory. *Higher Education*, 65(2), 227–246. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9540-5>
- Benner, D. (2012). *Bildung und Kompetenz: Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Birke, F., & Seeber, G. (2011). Heterogene Schülervorstellungen für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht (Students' Heterogeneous Concepts of Economic Phenomena: How to Ascertain These and Consequences in the Classroom). *Journal of Social Science Education*, 10(2), 56–66. <https://doi.org/10.4119/JSSE-565>
- Blankertz, H. (1975). Bildungstheorie und Ökonomie. In G. Kutscha (Hrsg.), *Ökonomie an Gymnasien: Ziele, Konflikte, Konstruktionen* (S. 59–72). München: Kösel.
- Blankertz, H. (1985). *Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchung* (Reprint). Juventa Archiv. Weinheim: Juventa.
- Bokelmann, H. (1964). *Die ökonomisch-sozialethische Bildung: Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Bolinger, A. R., & Brown, K. D. (2015). Entrepreneurial failure as a threshold concept. *Journal of Management Education*, 39(4), 452–475. <https://doi.org/10.1177/1052562914560794>
- Brahm, T., & Jenert, T. (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. <https://doi.org/10.1177/1052562919843976>
- Bromley, D. W. (1989). *Economic interests and institutions: The conceptual foundations of public policy*. New York, NY: Blackwell.
- Burch, G. F., Burch, J. J., Bradley, T. P., & Heller, N. A. (2014). Identifying and overcoming threshold concepts and conceptions: Introducing a conception-focused curriculum to course design. *Journal of Management Education*, 39(4), 476–496. <https://doi.org/10.1177/1052562914562961>
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmann, M., & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik* 65(3), 401–423.
- Costanza, R. (1992). *Ecological economics: The science and management of sustainability*. New York: Columbia University Press.
- Daly, H. E., & Farley, J. (2011). *Ecological economics: Principles and applications* (2nd ed.). Washington: Island Press.
- Dauenhauer, E. (1997). *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik: Bd. 1: Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung*. Münchweiler/Rodalben: Walthari Verlag.

- Davies, P. (2001). Citizenship and economic understanding in England. In H.-J. Schlösser & P. Davies (Hrsg.), *Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften: Vol. 25. Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung* (S. 1–20). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Davies, P. (2002). Principals or agents? Developing citizenship through business, economics and financial education. *OSD*, 1, 1–9. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/JSSE-V1-I1-449>
- Davies, P., & Mangan, J. (2007). Threshold concepts and the integration of understanding in economics. *Studies in Higher Education*, 32(6), 711–726. <https://doi.org/10.1080/03075070701685148>
- Euler, D., Collenberg, P. M., & Kühner, P. (2018). Promotion of ethical-reflective competences in economic education – a design-based research project. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 114(3), 419–441.
- Euler, D., & Kühner, P. (2017). Ethisch-reflexive Kompetenz: Ein Ziel für den modernen Ökonomieunterricht. https://www.iconomix.ch/fileadmin/user_upload/iconomix/infomat/didaktisches_konzept/Ethisch_reflexive_Kompetenz.pdf [03.07.2020].
- Euler, D., & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Fischer, A., & Seeber, S. (2014). Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung. bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Profil 3, 1–18. http://www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf [03.07.2020].
- Goldschmidt, N., Keipke, Y., Lenger, A., & Macha, K. (2018). Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft und die Lehramtsausbildung. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 67(2), 271–276.
- Gonon, P., Reinisch, H., & Schütte, F. (2010). Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch, & P. T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 424–440). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hedtke, R. (2002). Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 51, 173–186.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Hiller, G. G. (1975). Anwendung eines handlungstheoretischen Modells als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen. In K. Frey & F. Achtenhagen (Hrsg.), *Curriculum-Handbuch* (S. 468–477). München: Piper.
- Jenert, T., Brahm, T., Gommers, L., & Wagner, D. (i. V.). *Reflection in undergraduate management studies: Investigating student reflection and its antecedents*. Manuskript im Reviewprozess.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Karpe, J., & Krol, G.-J. (1997). Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In K.-P. Kruber & K.-H. Breier (Hrsg.), *Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften: Vol. 17. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung: Tagung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung in Halle im März 1997* (S. 75–102). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Kater, U., Schöb, R., Bräuminger, M., & Kramer, I. (2014). Mindestlohn, Mütterrente, Pkw-Maut: Geht die Koalitionsvereinbarung zu Lasten der Wirtschaft und der Steuerzahler? *ifo Schnelldienst*, 67, 3–12.
- Kiley, M., & Wisker, G. (2009). Threshold concepts in research education and evidence of threshold crossing. *Higher Education Research & Development*, 28(4), 431–441. <https://doi.org/10.1080/07294360903067930>

- Klafki, W. (2019). Kategorien als Leitbegriffe für ein nachhaltig ausgerichtetes Bildungskonzept. In W. Klafki (Hrsg.), *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen: Herausgegeben und eingeleitet von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübig und Heinz Stübig* (S. 103–111). Wiesbaden: Springer VS.
- Krol, G.-J. (2001). Ökonomische Bildung ohne Ökonomik?: Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. *Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*, <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/krol.pdf> [17.07.2020].
- Kruber, K.-P. (1997). Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In K.-P. Kruber & K.-H. Breier (Hrsg.), *Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften: Vol. 17. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung: Tagung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung in Halle im März 1997* (S. 55–74). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Kruber, K.-P. (2000). Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 49(3), 284–295.
- Kruber, K.-P. (2008). Kategoriale ökonomische Bildung. In R. Hettke & B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch ökonomische Bildung* (S. 187–190). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Kutscha, G. (1992). ‚Entberuflichung‘ und ‚Neue Beruflichkeit‘. Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88(7), 535–548.
- Kutscha, G. (2003). Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte: Rückblick und Perspektiven. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99, 328–349.
- Kutscha, G. (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 43, 65–83.
- Kutscha, G. (2019). Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion: Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. *Bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–19.
- Labudde, P., & Möller, K. (2012). Stichwort: Naturwissenschaftlicher Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(1), 11–36.
- Liening, A. (1996). Moralische Erziehung im Wirtschaftsunterricht. In H.-J. Albers (Hrsg.), *Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften: Vol. 16. Ethik und ökonomische Bildung: Professor Friedrich-Wilhelm Dörge zur Vollendung des 75. Lebensjahres gewidmet*. Bergisch Gladbach: Hobein.
- Lucas, U., & Mladenovic, R. (2006). Developing new world views: Threshold concepts in introductory accounting. In J. H. F. Meyer & R. Land (Hrsg.), *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge* (2009th ed., S. 148–159). Abingdon, Oxon: Routledge.
- May, H. (2010). *Didaktik der ökonomischen Bildung* (8., unveränd. Aufl.). München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486711929>
- Mead, J., & Gray, S. (2010). Contexts for threshold concepts (I): A conceptual structure for localizing candidates. In J. H. Meyer, R. Land, & C. Baillie (Hrsg.), *Educational futures. Rethinking theory and practice: Vol. 42. Threshold concepts and transformational learning* (S. 97–113). Rotterdam: Sense Publishers.
- Meyer, J. H., & Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*. Edinburgh: ETL Project.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education*, 49(3), 373–388. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6779-5>

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Bildungspläne Baden-Württemberg: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BNE [03.07.2020].
- Naeve-Stoß, N., Jenert, T., & Brahm, T. (2019). Fachbezogene Reflexion in der beruflichen Lehrer*innenbildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 37, 1–20. http://www.bwpat.de/ausgabe37/naeve-stoss_etal_bwpat37.pdf [03.07.2020].
- Nersessian, N. J. (2010). *Creating scientific concepts*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Nichols, E., & Wright, A. L. (2015). Using the everest team simulation to teach threshold concepts. *Journal of Management Education*, 39(4), 531–537. <https://doi.org/10.1177/1052562915571937>
- O'Donnell, R. M. (2009). Threshold concepts and their relevance to economics. In ATEC (Hrsg.), *14th Annual Australasian Teaching Economics Conference* (S. 190–200). Brisbane, Queensland: School of Economics and Finance, Queensland University of Technology.
- Peukert, H. (1992). Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29, 113–117.
- Peukert, H. (1998). Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik: Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 17–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peukert, H. (2015). *Bildung in gesellschaftlicher Transformation*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Radtke, F.-O. (1988). Professionelles Halbwissen. *Neue Sammlung*, 28(1), 93–108.
- Reetz, L. (1976). Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculum. *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 72(11), 803–818.
- Reinisch, H. (2014). Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der Geschichte der Kaufleute und ihrer Qualifizierungsstruktur sowie der didaktisch-curricularen Diskussionen in der Wirtschaftspädagogik. In H.-H. Kremer, T. Tramm & K. Wilbers (Hrsg.), *Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung: Vol. 10. Kaufmännische Bildung?: Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension* (S. 10–28). Berlin: epubli GmbH.
- Rudeloff, M., & Brahm, T. (im Druck). Didaktische Rekonstruktion: Vorstellungen von Studierenden über unternehmerisches Denken und Handeln. *HLZ* (2020).
- Schneidewind, U. et al. (2016). *Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung: für einen neuen Vertrag zwischen Wirtschaftswissenschaft und Gesellschaft*. https://epub.wupperinst.org/files/6325/6325_Schneidewind.pdf [03.07.2020].
- Schumann, S., & Eberle, F. (2014). Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(1), 103–126.
- Seeber, G. (2006). Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 174–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90312-5_11
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmeli, B., & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen*. Ökonomie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl.
- Seifried, J., & Wuttke, E. (2015). Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. *Empirische Pädagogik: EP*, 29, 125–145.
- Sender, T. (2017). *Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik und Komplexität: Lokalisierung limitaler Unsicherheitsphasen im Hinblick auf Schwellenübergänge*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Spranger, E. (1922). Berufsbildung und Allgemeinbildung. *Grundlagen und Grundfragen der Erziehung*, 9/10, 24–45.

- Spranger, E. (1923). Grundlegende Bildung – Berufsbildung. *Grundlagen und Grundfragen der Erziehung*, 9/10, 8–23.
- Steinmann, B. (1997). Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In K.-P. Kruber & K.-H. Breier (Hrsg.), *Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften: Vol. 17. Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung: Tagung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung in Halle im März 1997* (S. 1–22). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Tafner, G. (2012). Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen* (S. 35–46). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Tafner, G. (2014). Sozioökonomische Bildung = ökonomische Bildung + Moralerziehung + x. Sozioökonomische Bildung und Wirtschaftspädagogik. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 285–306). Bonn: dpd.
- Tafner, G. (2015). *Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa: eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses. Wirtschaftspädagogisches Forum: Band 48*. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- Tafner, G. (2016). Die Unterscheidung von Ökonomie und Ökonomik als die Crux der ökonomischen Bildung. In H. Arndt (Hrsg.), *Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der ökonomischen Bildung* (S. 30–42). Schwalbach/Ts: Wochenschau Wissenschaft.
- Tafner, G. (2017). Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In T. Tramm, T. Schlömer & C. Thole (Hrsg.), *bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften* (S. 1–28). http://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf [03.07.2020].
- Tafner, G. (2018a). „Der Sinn der Leistung kann nie ausschließlich in ihr selbst liegen“ (Klafki). Ansätze zur Eigenständigkeit einer bildungstheoretisch fundierten beruflichen Didaktik. In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung. Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 51–70). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Tafner, G. (2018b). Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung. Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hettke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 109–140). Wiesbaden: Springer VS Wissenschaft.
- Tafner, G. (2019). Das Sozioökonomische und das Kaufmännische. In C. Fridrich, R. Hettke & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung* (S. 49–80). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_4
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151–169. <https://doi.org/10.1007/BF00305619>
- Ulrich, P. (2005). *Sozialökonomische Bildung für mündige Wirtschaftsbürger. Ein programmatischer Entwurf für die gesellschaftliche Rekontextualisierung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehre*. Universität St. Gallen: Institut für Wirtschaftsethik.
- Van den Bergh, J. C. J. M. (2011). Environment versus growth – A criticism of „degrowth“ and a plea for „a-growth“. *Ecological Economics*, 70(5), 881–890. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2010.09.035>
- Vidal, N., Smith, R., & Spetic, W. (2015). Designing and teaching business & society courses from a threshold concept approach. *Journal of Management Education*, 39(4), 497–530. <https://doi.org/10.1177/1052562915574595>

- Walker, G. (2013). A cognitive approach to threshold concepts. *Higher Education*, 65(2), 247–263. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9541-4>
- Weißeno, G. (2006). Kernkonzepte der Politik und Ökonomie – Lernen als Veränderung mentaler Modelle. In G. Weißeno (Hrsg.), *Politik und Wirtschaft unterrichten* (S. 120–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90312-5_8
- Wicke, C. (2018). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Strukturgitteransatz. In T. Tramm, M. Casper & T. Schröder (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung: Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte* (S. 115–129). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Williamson, O. E. (2005). The economics of governance. *American Economic Review*, 95(2), 1–18. <https://doi.org/10.1257/000282805774669880>
- Wright, A. L., & Gilmore, A. (2012). Threshold concepts and conceptions: Student learning in introductory management courses. *Journal of Management Education*, 36(5), 614–635. <https://doi.org/10.1177/1052562911429446>
- Wright, A. L., & Hibbert, P. (2015). Threshold concepts in theory and practice. *Journal of Management Education*, 39(4), 443–451. <https://doi.org/10.1177/1052562915574866>
- Yip, J., & Raelin, J. A. (2012). Threshold concepts and modalities for teaching leadership practice. *Management Learning*, 43(3), 333–354. <https://doi.org/10.1177/1350507611422476>

Abstract: The subject-related basis for teacher education in economics is complex since it includes interdisciplinary links in addition to economics as a plural discipline. This means that it is necessary to enable future economics teachers to understand and reflect these different economic approaches. Building upon Tafner's idea of reflective business education, this paper aims at further developing the pedagogical foundations of economic education for secondary schools. We therefore focus upon the following guiding question: How do we need to design the content and pedagogical content facets of teacher education such that future teachers develop a reflective attitude towards the teaching material as well as the domain-specific foundation?

Keywords: Reflection, Economic Education, Threshold Concepts, Educational Theory, Reflexivity

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Taiga Brahm, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik,
Melanchthonstr. 30, 72074 Tübingen, Deutschland
E-Mail: taiga.brahm@uni-tuebingen.de

Malte Ring, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik,
Melanchthonstr. 30, 72074 Tübingen, Deutschland
E-Mail: malte.ring@uni-tuebingen.de

Dr. Michelle Rudeloff, Eberhard Karls Universität Tübingen,
Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik,
Melanchthonstr. 30, 72074 Tübingen, Deutschland
E-Mail: michelle.rudeloff@uni-tuebingen.de