

Nicole NAEVE-STOSS, Tobias JENERT & Taiga BRAHM

(Universität zu Köln, Universität Paderborn & Universität Tübingen)

**Fachbezogene Reflexion in der beruflichen
Lehrer*innenbildung**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe37/naeve-stoss_etal_bwpat37.pdf

in

bwpat Ausgabe Nr. 37 | Dezember 2019

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihr fachwissen-
schaftlicher Bezug**

Hrsg. v. **Tade Tramm, Martin Fischer, H.-Hugo Kremer & Lars Windelband**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2019

bwpat

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwpat*: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Tade Tramm, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (NAEVE-STOSS/JENERT/BRAHM 2019 in Ausgabe 37 von *bwp@*)

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe37/naeve-stoss_etal_bwpat37.pdf

Fachliches Wissen ist neben pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen zentraler Bestandteil des Professionswissens und damit ein Kernelement der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrpersonen. Allerdings besteht Uneinigkeit hinsichtlich der Frage, in welcher Tiefe und Breite sich angehende Lehrende mit fachlichen Inhalten auseinandersetzen sollen und auf welche Art und Weise diese Auseinandersetzung erfolgen soll. Der Beitrag diskutiert die Frage nach dem ‚Was‘ und dem ‚Wie‘ der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung künftiger Wirtschaftslehrender vor dem Hintergrund der Forderung einer pluralen Wirtschaftswissenschaft und einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. Im Kern geht es darum, Studierende zu befähigen, Wirtschaftsunterricht zu planen, der die Pluralität aufnimmt und didaktisch verarbeitet. Aufbauend auf grundlegenden Prinzipien der Unterrichtsplanung wird die Pluralität als ein Kernmerkmal der Wirtschaftswissenschaften skizziert. Die Auseinandersetzung mit Pluralität erfordert schließlich Reflexion als didaktisches Element und strebt fachbezogene Reflexivität als pädagogisches Ziel an.

Subject-related reflection in vocational teacher training

In addition to pedagogical and didactic competences, subject-specific knowledge is a central component of professional knowledge and thus a core element of the professional competence of teachers. However, there is disagreement on the question how deeply prospective teachers should deal with subject-related content and how this should be done. The article discusses the question of 'what' and 'how' of the subject-specific knowledge development of future economics teachers against the background of the demand for plural economics and reflective economics education. In essence, the aim is to enable students to plan economics lessons that take up plurality and that enable students to process it didactically. Based on fundamental principles of class planning, plurality is outlined as a core feature of economics. Examining plurality ultimately requires reflection as a didactic element and strives for subject-related reflexivity as a pedagogical goal.

Fachbezogene Reflexion in der beruflichen Lehrer*innenbildung

1 Problemstellung

Es ist unumstritten, dass Lehrer*innen über ein differenziertes und integriertes Wissen und Können verfügen sollten, wobei – und hier existiert in jeglichen Kompetenzmodellen von Lehrerprofessionalität und Modellierungen von Lehrerwissen weitgehend Übereinstimmung – ein professionelles *Fachwissen* neben fachdidaktischem und pädagogischem Wissen den Kern des Professionswissens von Lehrpersonen ausmacht (vgl. z. B. Baumert/Kunter 2006; Shulman 1986). So hat bereits die Gemischte Kommission Lehrerbildung (GKL) betont, dass eine solide fachwissenschaftliche Qualifizierung eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für die Gestaltung eines qualitativ hochwertigen Unterrichts darstellt (vgl. Terhart 2000). Qualitative Studien zum Fachwissen zeigen, dass das tatsächlich im Unterricht verfügbare fachdidaktische Handlungsrepertoire zentral von der Breite und Tiefe des Fachverständnisses von Lehrer*innen abzuhängen scheint. Allerdings ist der Forschungsstand hierzu insgesamt unbefriedigend; nur für einige ausgewählte Fächer wie beispielsweise Mathematik liegen aussagekräftige Studien vor (vgl. Baumert/Kunter 2006). Eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrer*innenausbildung wird daher darin gesehen, den Erwerb einer soliden und profunden fachwissenschaftlichen Grundlage zu unterstützen, was nur zu erreichen sei, „wenn eine entsprechend breit angelegte fachwissenschaftliche Ausbildung die Basis ist, die sich nicht nur auf den Schulstoff begrenzen kann. Lehrer*innen müssen mehr wissen als das, was sie im Unterricht anzubieten haben bzw. vermitteln sollen“ (Terhart 2000, 101).

Nun besteht allerdings weder Einigkeit darüber, was unter Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Lehrer*innen genau zu verstehen ist (vgl. Baumert/Kunter 2006), noch existiert so etwas wie *die* fachwissenschaftliche Basis ‚per se‘. Insofern stellt sich die Frage, *welche* fachwissenschaftliche Qualifizierung Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen zur Planung, Durchführung und Evaluation sowie kontinuierlichen Weiterentwicklung *wirtschaftsberuflichen* Unterrichts benötigen. Mit dieser Fragestellung ist ein Problemkontext angesprochen, mit dem sich ein ausgeprägter und intensiver Diskurs in der Wirtschaftspädagogik über die Art und Tiefe einer soliden fachwissenschaftlichen Qualifizierung verbindet. Dabei spielen insbesondere zwei Perspektiven eine zentrale Rolle:

1. Mit welchen Inhalten sollten sich angehende Lehrer*innen in ihrem wirtschaftswissenschaftlichen Studium auseinandersetzen, um ein profundes Fachwissen zu erwerben und
2. auf welche Art und Weise sollte diese Auseinandersetzung erfolgen (vgl. Naeve-Stoß 2013, 124 ff.)?

Ad 1:

Angesichts der besonderen Relevanz des Fachwissens für die Lehrer*innentätigkeit ist die erste Perspektive, die *Auswahl* und *Schwerpunktsetzung der Studieninhalte* im fachwissenschaftlichen Studium, dauerhaft relevant und wird seit geraumer Zeit kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Czycholl 1974; Schanz 1977; Bonz/Ott 1998; Gerds et al. 1998; KWPN 1999; Tramm 2000; Buchmann/Kell 2001; Tramm 2003). Hinzu kommt die Frage, wer über die Ausgestaltung des fachwissenschaftlichen Studiums angehender Lehrer*innen entscheidet. In diesem Zusammenhang wird immer wieder die fehlende gemeinsame (fakultätsübergreifende) Verantwortung für die Gestaltung von Lehramtsstudiengängen angemahnt (vgl. z. B. Terhart 2000; Keuffer/Oelkers 2001). Bezüglich der fachwissenschaftlichen Teilstudiengänge vertrat die Gemischte Kommission Lehrerbildung (GKL) bereits im Jahr 2000 die Position, dass die Fachdisziplinen nicht „*allein* aus sich heraus die Kriterien für die Entscheidung liefern können, welche Bestandteile in das fachbezogene Lehrerbildungscurriculum aufzunehmen sind, folgt die Disziplin doch allein ihrer innerwissenschaftlichen Fachlogik“ (Terhart 2000, 101f.; siehe auch WR 2001, 28; HRK 2006, 13). Diesen Überlegungen folgend wäre es also notwendig zu klären, mit welchen fachwissenschaftlichen Inhalten und Schwerpunkten sich Studierende angesichts einer späteren Tätigkeit als Lehrer*in an einer berufsbildenden Schule auseinandersetzen sollten, worin genau die Unterschiede zum BWL-Studium liegen und ob es nicht spezifischer fachwissenschaftlicher Lehramtscurricula bedarf, um die universitäre fachwissenschaftliche Lehre stärker auf die Belange der zukünftigen Lehrkräfte auszurichten, zumal in den jeweiligen Disziplinen der Fachwissenschaften zum Teil immer spezifischere Fragestellungen bearbeitet werden. Zu beachten ist dabei, dass eine fachwissenschaftliche Qualifizierung stets auch unter Berücksichtigung der späteren Tätigkeit des Planens und Durchführens von Unterricht erfolgt¹. Ganz in diesem Sinne müsste dann auch für das Ausbildungscurriculum für Lehramtsstudierende mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaft und Verwaltung gelten, die Studieninhalte mit Blick auf das spätere schulische Arbeitsfeld zusammen zu stellen anstelle der häufig für die Wirtschaftswissenschaften üblichen zukünftigen Berufsfelder in der freien Wirtschaft sowie in der Forschung. Eine solche Klärung läge auch im Interesse der Studierenden, deren Studium zu einem Großteil durch die fachwissenschaftlichen Studienelemente geprägt sei (vgl. Terhart 2000, 99ff.; Keuffer/Oelkers 2001, 35f.; WR 2001, 28; HRK 2006, 13).

In diesem Zusammenhang sei auf die „Thesen für ein modernes Lehramtsstudium im Fach Physik“ der Deutschen Physikalischen Gesellschaft (DPG 2006) verwiesen, in denen sich Fachwissenschaftler*innen für eine Reform der Lehrer*innenausbildung in ihrem Fach aussprechen. Sie kritisieren, dass es

„[b]islang [...] üblich [ist], in den Universitäten die späteren Lehrerinnen und Lehrer im Fach Physik gemeinsam mit den Studentinnen und Studenten auszubilden, welche eine Karriere in Forschung, Industrie oder Wirtschaft auf diesem Gebiet anstreben. Diese zu einem Teil ressourcenbedingte Verfahrensweise geht aber zu Lasten der Qualität der Lehrerausbildung. [...] Mit immer weiter fortschrei-

¹ Die Zielsetzung besteht nicht in der Qualifizierung von ‚Problemlösern‘ für die jeweilige Disziplin, sondern in der Qualifizierung von ‚professionellen Verstehern‘ der fachwissenschaftlichen Struktur, um diese letztlich unterrichten zu können. In diesem Sinne ist auch Shulman (1986) zu verstehen, wenn er darauf hinweist, dass Lehrer*innen ein anders strukturiertes Fachwissen benötigen.

tendem Erkenntniszuwachs in der modernen Physik und als Folge der Verzweigung in viele spezialisierte Teilgebiete ging in den letzten Jahrzehnten bei der ‚klassischen‘ Art des Physikstudiums, welches in erster Linie am Berufsbild Physiker(in) ausgerichtet ist, der für Lehrer(innen) wichtige gesamtgesellschaftliche Überblick zunehmend verloren“ (DPG 2006, 1f.).

Gefordert wurde ein fachwissenschaftliches Studium, das speziell auf die Belange künftiger Physiklehrpersonen ausgerichtet ist, ein „Studium sui generis, also ein Studium, das ‚von eigener Art‘ ist“ (DPG 2006, 2).

Was bedeutet diese Forderung für Lehramtsstudiengänge für berufsbildende Schulen mit der beruflichen Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften bzw. Wirtschaft und Verwaltung? Gilt ein ähnliches Ansinnen auch für zukünftige Wirtschaftslehrer*innen an berufsbildenden Schulen? Welches fachwissenschaftliche Studium sollten Studierende, die Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen werden wollen, erfahren? In der aktuellen (auch internationalen) Diskussion um die fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin der Wirtschaftswissenschaft wird immer wieder auf die Vielfalt an paradigmatischen Grundlinien verwiesen. Diese Pluralität der Wirtschaftswissenschaft (Schneidewind et al. 2016) im Sinne einer Vielfalt unterschiedlicher Paradigmen, Theorien, Ansätze und Methoden wurde in der Fachdiskussion innerhalb der Wirtschaftswissenschaften bisher jedoch eher vernachlässigt, spielt aber – auch zehn Jahre nach der Finanz- und Wirtschaftskrise – zunehmend eine Rolle in der Fachdiskussion. Und eine Auseinandersetzung und Reflexion ebendieser paradigmatischen Vielfalt wäre unserer Ansicht nach ein Kernelement der fachwissenschaftlichen Qualifizierung zukünftiger Wirtschaftslehrer*innen, um sie in die Lage zu versetzen, eine begründete Entscheidung für unterrichtliche Ziele und inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu treffen. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass diese Diskussion in der Wirtschaftspädagogik bisher nur teilweise abgebildet wird, so wie beispielsweise unter der Überschrift von Tafners (2012; 2015; 2019) „reflexiver Wirtschaftspädagogik“.

Ad 2:

Angesichts der Zielperspektive, professionelle Lehrer*innen auszubilden, stellt sich neben der inhaltlichen Schwerpunktsetzung die Frage, *wie* eine sinnstiftende Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Inhalten gestaltet werden kann. In diesem Kontext wird in unterschiedlichen Gutachten zur Qualität der Lehrer*innenbildung immer wieder ein Problem in der *Art und Weise* der Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Studieninhalten gesehen. Damit wird eine klassisch hochschuldidaktische Perspektive auf die Lehramtsausbildung eingenommen. Für Lehramtsstudierende ist die Art und Weise der Vermittlung auch deshalb relevant, weil es um die Qualifizierung zukünftiger Lehrer*innen geht, die wiederum Lerngegenstände für ihre Schüler so aufbereiten sollen, dass sie ihnen – unter Berücksichtigung lerntheoretischer Überlegungen – die aktive Aneignung dieser ermöglichen. Es stellt sich also die Frage, wie unter der Zielsetzung der Förderung der Kompetenzentwicklung alternative hochschuldidaktische Arrangements für die Auseinandersetzung mit den Studieninhalten in den Fachdisziplinen gestaltet sein können (vgl. Terhart 2000, 81f.; Keuffer/Oelkers 2001, 15f.; HRK 2006, 13).

Vor dem Hintergrund dieser beiden Perspektiven ist das Ziel dieses Beitrags, die inhaltliche Ausgestaltung des wirtschaftswissenschaftlichen Studiums für zukünftige Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen zu diskutieren. Im Kern geht es uns darum, die Studierenden zur Planung wirtschaftsberuflichen Unterrichts zu befähigen, weshalb wir in Kapitel 2 zunächst Ebenen und Prinzipien der Unterrichtsplanung vorstellen. Im Anschluss daran wird die inhaltliche Zielperspektive über die Pluralität der Wirtschaftswissenschaften ausdifferenziert (Kapitel 3). Damit plurale Ansätze in die Unterrichtsplanung aufgenommen werden können, braucht es einen reflexionsorientierten Ansatz der Lehrer*innenbildung (Kapitel 4). Abschließend werden aus den drei Perspektiven Implikationen für die Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen abgeleitet.

2 Unterrichtsplanung als Kernelement der beruflichen Lehrer*innenbildung

2.1 Ebenen und Prinzipien der Unterrichtsplanung

Die Planung (wirtschafts-)beruflichen Unterrichts stellt eine der Kernaufgaben von Lehrer*innen an berufsbildenden Schulen dar (vgl. Terhart 2000; Baumert/Kunter 2006). Dass es sich dabei um eine komplexe Herausforderung handelt, lässt sich an mindestens zwei Anforderungen illustrieren: Einerseits ist die Planung und Durchführung eines kompetenzorientierten Unterrichts, dessen Charakteristika hier nur stichwortartig über Begrifflichkeiten wie situiertes Lernen, handlungs- und problemorientiertes Lernen sowie individualisiertes Lernen angedeutet werden können, als anspruchsvoll zu bezeichnen. Andererseits wird die Komplexität der Herausforderung noch deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass es unter der Leitidee eines kompetenzorientierten Unterrichts nicht allein um die Planung und Durchführung einzelner kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten geht, sondern gerade auch um die Entwicklung kompetenzorientierter Curricula: Die Planung von Unterricht erfordert von Lehrer*innen also keinesfalls nur die Planung auf der Ebene einzelner Unterrichtsstunden. Darüber hinaus sind einzelne Unterrichtsstunden einzubetten in komplexe Lehr-Lernarrangements, also umfassende Unterrichtssequenzen. Diese wiederum stehen im Zusammenhang mit dem schulischen Curriculum, in dem unter anderem die Abfolge von komplexen Unterrichtseinheiten im gesamten Bildungsgang geplant wird, wobei das schulische Curriculum im Zuge der schulnahen Curriculumentwicklung auf Basis der curricularen Rahmenvorgaben entsteht. Insofern können im Rahmen von Bildungsgangarbeit mehrere Ebenen der Unterrichtsplanung unterschieden werden, nämlich eine Planung auf der makrodidaktischen und auf der mikrodidaktischen Ebene (z. B. Burda-Zoyke/Naeve-Stoß 2019; Tramm/Krille 2013; Tramm/Naeve-Stoß 2016; Sloane 2003, 2010; Wilbers 2018).

Auf einer makrodidaktischen Ebene ist die begründete Auswahl und Legitimation von Zielen und Inhalten auf der Basis der curricularen Ordnungsmittel ein erster und zentraler Schritt, der auch als curriculare Analyse bezeichnet wird (Tramm/Krille 2013; Wilbers 2018). Im Zuge dieses Planungsschrittes erfolgt auf der Basis einer *kritischen Analyse* der curricularen Vorgaben respektive der Ordnungsmittel (KMK-Rahmen- bzw. bundeslandspezifische Bildungspläne und für die duale Ausbildung die Ausbildungsordnungen) die *Ermittlung, Aus-*

wahl und *Begründung* relevanter Lernziele und Inhalte. Dieser Prozess der Verständigung auf relevante Ziele und Inhalte sollte als kollegialer, diskursiver Prozess angelegt sein, da eine „curriculare Legitimation – zumindest der Idee nach – immer auf argumentierender Auseinandersetzung (Diskurs) beruhen [sollte], in der für möglichst viele die inhaltlichen Kriterien und die Prinzipien der Entscheidung für oder gegen bestimmte Ziele/Inhalte offengelegt und damit weiterhin diskutierbar (und veränderbar) gehalten werden“ (Reetz 1984, 75; siehe auch Tramm/Reetz 2010; Wilbers 2018). Um Entscheidungen über die Auswahl von Zielen und Inhalten zu begründen und zu rechtfertigen, hat Reetz unter Berufung auf Robinsohn drei curriculare Relevanzprinzipien für (wirtschafts-)berufliche Bildungsgänge in den curricularen Diskurs eingebracht (1984; siehe auch Reetz/Seyd 1995; Tramm/Reetz 2010), die eine besondere Bedeutung gewonnen und in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine breite Akzeptanz erfahren haben: das Wissenschaftsprinzip, das Situationsprinzip und das Persönlichkeitsprinzip.

Demzufolge sollten Lernziele und Inhalte anhand einer Analyse

- von Strukturen der Wissenschaft, im Kontext wirtschaftsberuflicher Bildungsgänge der Wirtschaftswissenschaften (Wissenschaftsprinzip);
- jetziger und zukünftig bedeutsamer (beruflicher) Lebenssituationen der Schüler*innen (Situationsprinzip) und
- von Denk- und Lernprozessen, die für die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit und deren Bildung möglich und bedeutsam sind (Persönlichkeitsprinzip)

ermittelt und ausgewählt werden (vgl. Reetz 1984, 77).

Die curricularen Relevanzprinzipien stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander, können also nicht als isolierte Prinzipien bei der Planung von Curricula betrachtet werden, sondern sind im Zuge einer Reflexion zueinander in Beziehung zu setzen, um eine begründete Auswahl zu treffen.

Für diesen Planungsschritt ist demzufolge unter anderem ein fundiertes fachliches und didaktisches Wissen notwendig. Zudem bedarf es eines systematischen Vorgehens und einer Dokumentation der Analyseergebnisse, um davon ausgehend begründete Entscheidungen über Ziele und Inhalte zu treffen, weiterführend auf der Mikroebene der Planung sinnvolle Sequenzen zu bilden sowie komplexe Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln und schließlich konkrete Unterrichtsmaterialien und -settings zu erarbeiten. Was das konkret bedeutet, wollen wir im Folgenden am Beispiel des Planungsschrittes der curricularen Analyse von Lernfeldern konkretisieren, der die wesentliche Grundlage für weitere Planungsschritte auf dem Weg vom Lernfeld zur Lernsituation darstellt.

2.2 Die curriculare Analyse im Zuge der Planung eines Lernfeldes

In der curricularen Analyse geht es darum, sich den Sinnzusammenhang eines Rahmenlehrplans in einem diskursiven, hermeneutischen Prozess zu erschließen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Ordnungsmittel in der Regel das Ergebnis von Aushandlungsprozessen der

Kommissionsmitglieder darstellen und damit nur bedingt einer konsistenten, widerspruchsfreien Auswahl- und Aufbau-logik folgen. In einem ersten Schritt wäre es notwendig, sich die Tiefenstrukturen des Rahmenlehrplans zu erschließen und in kritischer Absicht die impliziten Annahmen, Widersprüche, Lücken und Exkurse aufzudecken, sich also im kollegialen Diskurs das im Rahmenlehrplan Gemeinte systematisch zu erschließen, es „kritisch-konstruktiv zu reflektieren und in der konkreten Interaktion im Sinne des normativen Zielhorizonts und des wohlverstandenen Interesses der Schüler*innen verantwortlich auszulegen und umzusetzen“ (Tramm/Naeve-Stoß 2018).

In Anlehnung an die drei curricularen Relevanzprinzipien nach Reetz geht es aufbauend auf dem ersten Schritt anschließend darum, drei Fragenkomplexe zu klären, um darüber eine begründete Entscheidung über die Ziele und Inhalte zu treffen:

1. Zunächst gilt es zu klären, welche beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozesse sowie betrieblichen Probleme im Mittelpunkt des jeweiligen Lernfeldes stehen (Situationsprinzip).
2. Anschließend sind die konkreten Kompetenzen, die die Schüler*innen am Ende des Lernfeldes bezogen auf diese beruflichen Prozesse und Probleme entwickelt haben sollen, festzulegen (Persönlichkeitsprinzip). Hierbei ist zu unterscheiden zwischen Kompetenzen, die sich auf die Bewältigung und Gestaltung dieser spezifischen Prozesse und Probleme beziehen, und solchen, die zwar aus der Auseinandersetzung mit diesen Prozessen und Problemen entstehen, aber – im Sinn einer grundlegenden Persönlichkeitsentwicklung – weit darüber hinaus wirksam sein und Relevanz entfalten sollen (vgl. Kutscha 2019).
3. Darüber hinaus gilt es, die Wissensbasis dieser Kompetenzen zu bestimmen, wobei vorausgesetzt wird, dass Wissen immanenter Bestandteil aller Kompetenzen ist und als solcher analytisch aus den Kompetenzen erschlossen werden kann (Wissenschaftsprinzip).

Mit Robinsohn (1967, 46) kann der Eigenwert des dritten Bezugspunktes im curricularen Begründungszusammenhang thematisiert werden. Er sieht als erstes Kriterium für die Auswahl von Bildungsinhalten „die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung“. Wissen ist demnach nicht nur als Wissensbasis von Kompetenzen mit Blick auf „spezifische Verwendungssituationen“ oder für allgemeines Weltverstehen bedeutsam, sondern auch als Bestandteil und Zugang zum systematischen Fundus der Wissenschaften. In diesem Sinne ist jeweils zu klären, wie dieses Wissen als Gegenstand einschlägiger Wissenschaften auftaucht, was aus Sicht dieser Disziplinen jeweils die grundlegenden Probleme und Fragestellungen in diesem Feld sind und mit welchen Begriffen, Modellen und Instrumenten diese bearbeitet werden.

Die Qualität der Analyse der Wissensbasis und davon ausgehend auch die Entscheidung für oder gegen spezifische Inhalte und Schwerpunkte in den jeweiligen Lernfeldern wird unter anderem von der Tiefe und Breite des fachwissenschaftlichen Wissens zukünftiger Lehrkräfte abhängen. Mit Blick auf die Ausbildung von Lehrpersonen ist es somit bedeutsam, die

Bezugsdisziplin in ihren vielfältigen Facetten zu begreifen, um das Lernfeld innerhalb der jeweiligen Wissenschaft verorten zu können und auch bestehende Kontroversen rund um die Wissensbasis identifizieren zu können.

Ob das aktuelle fachwissenschaftliche Studium einen derartigen Beitrag zur Lehrer*innenprofessionalität leistet, kann zumindest hinterfragt werden. Auch, wenn kaum Studien zur fachwissenschaftlichen Qualifizierung angehender Wirtschaftslehrpersonen existieren, so wird über die Studie von Naeve-Stoß (2013) zumindest deutlich, dass Studierende selbst die Relevanz ihres fachwissenschaftlichen Studiums hinterfragen und oftmals den spezifischen Nutzen ihres fachwissenschaftlichen Studiums für die spätere Lehrtätigkeit auf der Basis ihres eigenen Studierenerlebens nicht erkennen. Es zeigt sich, dass Studierende konkrete Vorstellungen davon haben, welche Kompetenzen und welches Wissen sie sich im Studium mit Blick auf eine zukünftige Lehrtätigkeit aneignen möchten. Sie sehen das Studium überwiegend als eine Phase, in der eine konkrete *Vorbereitung* auf die Lehrtätigkeit stattfinden solle. Vor dem Hintergrund dieses Bedürfnisses beurteilen sie ihre Studienangebote und kommen überwiegend zu der Einschätzung, dass sie diese als wenig sinnvoll für ihre Qualifizierung zum Lehrer*innenberuf erleben, auch, weil sie den Eindruck haben, dass sie sich die notwendige Fachkompetenz in ihrem fachwissenschaftlichen Studium nicht aneignen würden (vgl. Naeve-Stoß, 2013).

3 Mangelnde Pluralität in der fachwissenschaftlichen Qualifizierung als Herausforderung für die Lehrer*innenbildung im berufsbildenden Bereich

Zur näheren Bestimmung der fachwissenschaftlichen Basis angehender Wirtschaftslehrer*innen an berufsbildenden Schulen betrachten wir die Wirtschaftswissenschaften als sozialwissenschaftliches Fach, welches durch eine Pluralität von Paradigmen, Erklärungs- und Gestaltungsansätzen gekennzeichnet ist. Im Sinne der obigen Ausführungen zum Wissenschaftsprinzip sollen die Wirtschaftswissenschaften als Bezugsdisziplin für die Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen eingeordnet werden. Über den als „mainstream“ bezeichneten neoklassischen ökonomischen Ansatz hinaus gilt es demzufolge weitere – in der anglo-amerikanischen Diskussion häufig als heterodox bezeichnete (z. B. Dow 2008) – Ansätze zu beleuchten, um das gesamte Spektrum der Pluralität in der wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplin aufzunehmen. Denn schließlich sollen die zukünftigen Lehrer*innen Bildungsprozesse bei ihren Schüler*innen initiieren, die ihnen die Möglichkeit bieten, drängende gesellschaftliche Herausforderungen zu analysieren und Lösungsideen zu generieren. Dabei ist es für die Lehrer*innenbildung sinnvoll zu unterscheiden zwischen der Ökonomie (oder Volkswirtschaftslehre [VWL]) als übergreifender Bezugswissenschaft sowie der Betriebswirtschaftslehre (BWL) als spezifischer Bezugswissenschaft für das Kaufmännische in der dualen Ausbildung. Im Folgenden wird zunächst die Pluralität ökonomischer Denkrichtungen kurz dargestellt, daraufhin werden die betriebswirtschaftlichen Ordnungsstrukturen aufgenommen, um davon ausgehend didaktische Konsequenzen für die Gestaltung einer pluralen Wirtschaftspädagogik zu formulieren.

3.1 Pluralität in der Ökonomie

In der VWL gilt die Neoklassik mit ihrem Gleichgewichts-Maxim als vorherrschendes Denkmodell, welches auch in VWL-Lehrbüchern an den Universitäten überwiegt (vgl. für eine umfassende Analyse van Treeck/Urban 2016). Dieses wird insbesondere für seine strikten Annahmen kritisiert: „Die Annahme eines rationalen, nutzenmaximierenden Verhaltens mit vorgegebenen und im zeitlichen Ablauf konstanten Präferenzen einerseits, die Orientierung auf ein Wirtschaftssystem im Gleichgewicht andererseits und schließlich die fehlende Berücksichtigung von Informationsdefiziten sind die Haupteinwände gegenüber traditionellen Mainstreamkonzepten“ (Bögenhold 2015, aufbauend auf Hodgson 2004). Innerhalb des an der Neoklassik orientierten Mainstreams ist zunehmend Pluralität beispielsweise durch verhaltens- oder sozialwissenschaftliche Ansätze zu verzeichnen. Dabei ist besonders auffällig, dass der wissenschaftliche Diskurs eine wachsende Pluralität der theoretischen Bezüge und der methodischen Umsetzungen verzeichnet, diese Entwicklung jedoch insbesondere in den grundlegenden (einführenden) Veranstaltungen zur VWL wenig bis gar nicht berücksichtigt wird (Denis 2009). Im Gegenteil erscheint es so, dass die Ausbildung von Wirtschaftsstudierenden (und dazu gehören auch die zukünftigen Wirtschaftslehrpersonen) mindestens in den ersten Semestern einen relativ klaren Kanon an mikro- und makroökonomischen Zugängen durchläuft (ebd.).

Somit werden in der Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen oftmals die sogenannten heterodoxen Denkschulen wenig(er) beachtet. Die folgende **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** gibt einen Überblick über eine Auswahl an ökonomischen Denkschulen (die Abbildung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient der Illustration).

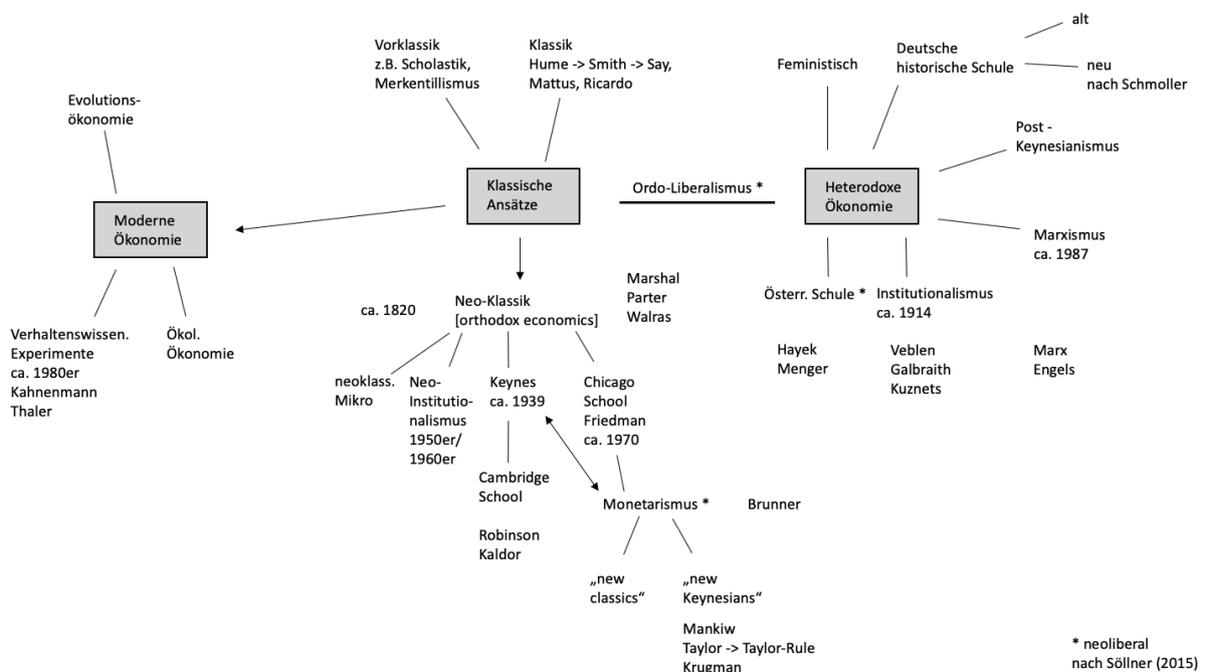


Abbildung 1: Ökonomische Denkschulen (eigene Darstellung)

3.2 Pluralität in der Betriebswirtschaftslehre

Neben den verschiedenen Denkschulen auf Seiten der Ökonomie haben sich auch für die BWL als weiterer Bezugswissenschaft für die Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen verschiedene Ansätze herausgebildet. Dabei ist grundlegend zwischen einer wirtschaftstheoretisch und einer verhaltenswissenschaftlich fundierten BWL zu differenzieren (Wöhe/Döring/Brösel 2016). Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer methodologischen Ansätze, ihrer Untersuchungsperspektive(n) sowie der Werturteilsfrage, weswegen ihre Abgrenzung für die Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen durchaus von Interesse ist. Im Folgenden werden die verschiedenen Ansätze der BWL seit Einführung der sozialen Marktwirtschaft knapp skizziert und einander gegenübergestellt (ebd.): Der produktivitätstheoretische Ansatz nach Gutenberg baut auf neoklassischen Modellen der Kosten- und Preistheorie auf und modifizierte diese, um die technischen Produktionsbedingungen abzubilden. Der entscheidungsorientierte Ansatz nach Heinen entstand in den 1960er Jahren und berücksichtigte konkrete Entscheidungen, womit eine Öffnung zu sozialwissenschaftlichen Fragestellungen einherging. In diesem Zusammenhang wurde auch die Prämisse vollständiger Information aufgegeben und Entscheidungen wurden über mehrere Perioden und damit unter Einbezug von Unsicherheit betrachtet. Der systemtheoretische Ansatz von Ulrich geht noch einen Schritt weiter und zielt darauf, zukünftige soziale Systeme im Sinne einer kybernetischen Wissenschaft zu gestalten. Beim verhaltensorientierten Ansatz wird im Vergleich zur entscheidungsorientierten Variante das tatsächliche Entscheidungsverhalten in den Mittelpunkt gerückt und damit das Rationalprinzip relativiert.

3.3 Kernprinzipien einer pluralen Wirtschaftswissenschaft als didaktische Anknüpfungspunkte

Angesichts der Beobachtung, dass die oben skizzierte Vielfalt wirtschaftswissenschaftlicher Ansätze vor dem Hintergrund eines ‚Mainstreams‘ in Forschung und Lehre (zu) wenig thematisiert wird, fordern verschiedene Autoren eine „Transformative Wirtschaftswissenschaft“ (Schneidewind et al. 2016). Schneidewind et al. (2016, 32) umreißen dieses Konzept anhand der folgenden fünf Forderungen:

1. Transparenz der normativen Annahmen und der methodischen Praktiken;
2. Reflexivität: „Das ausdrückliche Bekenntnis zu den praktischen Folgewirkungen der eigenen wissenschaftlichen Arbeit erlaubt erst, diese redlich und gründlich zu reflektieren“ (ebd.);
3. Wertebezug soll betonen, dass wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnis kein Selbstzweck darstellt, sondern dazu dient – im Sinne des Brundland-Reports (1987) – der heutigen wie der zukünftigen Generation ein Leben im Einklang mit der Umwelt und im sozialen Miteinander zu ermöglichen;
4. Partizipation: Prozesse der Beteiligung und Teilhabe auch an der Gewinnung und Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnis für alle Menschen;

5. Vielfalt: Theorien- und Methodenpluralität als „Minimalbedingung für gute Forschung und Lehre“ (Schneidewind et al. 2016, 32) und damit als Voraussetzung für Diskurse an Universitäten und Hochschulen.

Diese fünf Ansprüche an eine transformative Wirtschaftswissenschaft können als fachliche Anknüpfungspunkte für die didaktische Ausgestaltung einer pluralen Wirtschaftspädagogik dienen. Nachfolgend werden die Konsequenzen einer pluralen Konzeption der Wirtschaftswissenschaften für die didaktische Umsetzung des Wirtschaftsunterrichts bzw. der Lehrer*innenbildung sowohl auf curricularer als auch auf methodischer Ebene konturiert.

4 Konsequenzen einer pluralen Konzeption der Wirtschaftswissenschaften für die Wirtschaftsdidaktik

4.1 Pluralität im Kontext curricularer Prinzipien

Für die didaktische Umsetzung ökonomischer Pluralität im Wirtschafts- bzw. Lernfeldunterricht können die vorne eingeführten curricularen Prinzipien mit den fachlich hinterlegten Forderungen nach einer „Transformativen Wirtschaftswissenschaft“ (Schneidewind et al. 2016) zueinander in Beziehung gesetzt werden. Daraus ergeben sich die folgenden curricularen Anforderungen:

- Dem Wissenschaftsprinzip folgend sollte die Wirtschaftsdidaktik die Pluralität von Norm- und Zielsystemen wirtschaftlichen Handelns sowie theoretischen Zugängen und Modellen als Merkmal der Fachdisziplin abbilden, da ansonsten die Gefahr bestehen könnte, nur ein beschränktes Verständnis ökonomischer Zusammenhänge zu entwickeln. Dazu gehört einerseits eine Pluralität der paradigmatischen Zugänge und theoretischen Ansätze, die über eine erforderliche Breite in der fachwissenschaftlichen Qualifizierung erreicht werden könnte. Andererseits sollte auch die vertiefte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Paradigmen wirtschaftswissenschaftlicher Forschung im Sinne verschiedener und teils widersprüchlicher Menschenbilder, epistemischer Annahmen und methodologischer Zugänge erfolgen.
- Gemäß dem Persönlichkeitsprinzip sollten die Lehrer*innenbildung und auch der Wirtschaftsunterricht so gestaltet sein, dass Lernende die Möglichkeit erhalten, ökonomische Handlungssituationen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wertesysteme, pluraler Ziele und verschiedener Modellannahmen zu beurteilen. Mit einer derartigen Ausgestaltung der fachwissenschaftlichen Qualifizierung zukünftiger Wirtschaftslehrpersonen verbindet sich die Zielsetzung, sie dazu herauszufordern, eigene Werthaltungen und Positionen zu entwickeln. Zudem sollten sie den Bildungsauftrag für den Wirtschaftsunterricht kritisch reflektieren und ein persönliches Bildungsideal herausbilden, das sie in die Lage versetzt, begründete Entscheidungen für Ziele und Inhalte im Wirtschaftsunterricht zu treffen. Hierbei ist auch die Frage der „agency“ relevant (Bandura, 1991): Werden die Lernenden als passive Agenten in einem (hier: Wirtschafts-) System angesprochen, in dem sie sich gemäß ‚objektiver‘ Gesetzmäßigkeiten ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ verhalten? Oder wird den Lernenden ermöglicht bzw. von ihnen

gefordert, als aktive Mitgestalter von Handlungssituationen eigene Haltungen zu vertreten und Handlungsoptionen mit zu entwickeln?

- Schließlich sollten die ersten beiden Prinzipien bei der didaktischen Gestaltung konkreter Lernsituationen berücksichtigt werden (Situationsprinzip), was sowohl für die Lehrveranstaltungen im Rahmen des fachwissenschaftlichen Studiums als auch für den Wirtschafts- bzw. Lernfeldunterricht gilt. Dies bedeutet zum einen, dass Lernsituationen entwickelt werden, in denen einerseits die Pluralität ökonomischer Theorien, Konzepte und Modelle aktiv adressiert wird, indem beispielsweise Lernsituationen aus verschiedenen Perspektiven von Beteiligten (z. B. Arbeitnehmer*innen, Kunden/Kundinnen, Arbeitgeber*innen, Privatpersonen) betrachtet werden oder mehrere Lösungen eines betrieblichen Problems zugelassen werden. Andererseits sollten die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich als handelnde Person zu erleben und eigene Positionen und Haltungen aktiv zu vertreten. Dazu wird es erforderlich, im Rahmen der Lehrer*innenbildung Diskussionen über ‚richtige‘ bzw. ‚erstrebenswerte‘ Ziele ebenso zu führen wie über mögliche Handlungsoptionen zum Erreichen dieser Ziele.

Diese Forderungen eröffnen gleichsam die Frage der methodischen Umsetzung im Rahmen konkreter Lehr-/Lernarrangements. Pluralität als disziplinäres Kernmerkmal der Wirtschaftswissenschaften anzuerkennen, impliziert für Lernende die Notwendigkeit, sich mit unterschiedlichen, mitunter konträren Fachkonzepten auseinanderzusetzen und eine persönliche Position zu entwickeln. Dieses Sich-In-Beziehung-Setzen mit fachlichen Konzepten ist didaktisch auszugestalten und wird im Folgenden in das Konzept einer reflexionsorientierten Wirtschaftsdidaktik gefasst.

4.2 Reflexionsorientierte Wirtschaftsdidaktik

Vor dem Hintergrund der vorab formulierten Ansprüche stellt sich die Frage, *wie* eine reflexive Wirtschaftspädagogik im Rahmen der Lehrerbildung hochschuldidaktisch ausgestaltet werden kann. Als didaktische Leitkonzepte haben Reflexion und Reflexivität eine lange Tradition in der Lehrer*innenbildung (Hatton/Smith 1995; Jay/Johnson 2002) wie auch in der „Management Education“ (Dyer/Hurd 2016). In Anlehnung an Hibbert (2013) betrachten wir Reflexivität als grundlegende Haltung, die sich im Rahmen wiederkehrender Reflexion in konkreten Lern- und Handlungssituationen entwickelt. Damit kann Reflexivität als eine Zielkategorie für die Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen betrachtet werden. Anders ausgedrückt: Systematisch angelegt und mit einer gewissen Intensität betriebene Reflexion im wirtschaftswissenschaftlichen Lehramtsstudium (als Prozesskategorie) sollte sich in Reflexivität als Teil der professionellen Haltung von Wirtschaftslehrenden niederschlagen. Eine solche reflexive Haltung kann wiederum als Grundvoraussetzung für die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements gelten, die es Schülern/Schülerinnen ermöglichen bzw. von ihnen einfordern, ökonomische Problemstellungen unter Bezugnahme auf unterschiedliche wirtschaftswissenschaftliche Fachkonzepte zu analysieren (Wissenschaftsprinzip), Handlungsoptionen zu entwickeln und auf Basis begründeter Werthaltungen eigenständige Handlungspräferenzen auszuwählen (Persönlichkeitsprinzip).

Obgleich Reflexion bzw. Reflexivität mittlerweile als „Mainstream-Konzept“ in der Lehrer*innenbildung betrachtet werden kann, unterscheiden sich die theoretischen Zugänge und die zugrunde gelegten Kernkonzepte mitunter deutlich voneinander (Rogers 2001; Beauchamp 2015). Als didaktische Kategorien im Kontext der wirtschaftspädagogischen Lehrer*innenbildung sind Reflexivität (als Zielkategorie) und Reflexion (als Prozesskategorie) jedoch näher zu bestimmen und zu differenzieren. Bezugnehmend auf vorliegende Übersichtsarbeiten (Beauchamp 2015) bzw. Systematisierungsversuche (Jay/Johnson 2002; Rogers 2001) lässt sich eine solche Differenzierung über (a) den Gegenstandsbezug und (b) die Reflexionstiefe bzw. den mehr oder weniger transformativen Charakter von Reflexionsprozessen vornehmen (vgl. Jenert 2008).

Der Reflexionsgegenstand bezeichnet das *Was* der Reflexion. So setzt das in der Lehrer*innenbildung ausgesprochen populäre Konzept der „Reflective Practice“ bzw. des „Reflective Practitioners“ von Schön (1983) beim konkreten Handeln von Lehrenden an. Beispielsweise könnte bei der curricularen Analyse das ‚Was‘ der Reflexion gerade die fachwissenschaftliche Basis sein, welche bei der Reflexion des Wissenschaftsprinzips zum Tragen kommt. Schön bezieht sich unmittelbar auf die Ansätze von Dewey (Schön 1992), für den Lernprozesse ihren Ursprung in einer „problematic situation“ nehmen und letztlich immer an empirische Erfahrungen angebunden sind (Dewey 1910/1997, 6). Dieser Fokus auf „Action“ (Schön 1983) macht Reflective Practice offensichtlich attraktiv für die Auseinandersetzung mit komplexen Handlungskontexten wie der Planung und Gestaltung von Unterricht. Gleichzeitig liegt darin aber auch eine wesentliche Limitation, denn die Fokussierung der Handlung bringt die Gefahr einer praxeologischen Verkürzung der eigenen Perspektive auf das Unterrichten mit sich (vgl. Breidenstein 2009). Anders ausgedrückt: Wenn das Fachliche in der erlebten Unterrichtspraxis nicht als problematisch in Erscheinung tritt, ergibt sich auch kein Anlass einer Reflexion des eigenen Umgangs mit fachlichen Fragen und somit auch keine Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Perspektive auf die Fachwissenschaft. Es kann eine Praxistheorie von Unterricht entstehen, in der fachliche Fragen kaum bzw. vergleichsweise undifferenziert (beispielsweise i. S. v. ‚richtig‘ vs. ‚falsch‘) aufgenommen werden. Dies steht der Forderung nach einer pluralen Konzeption von Wirtschaftsunterricht jedoch diametral entgegen.

Im Unterschied zur reflexiven Praxis betrachtet Mezirow (1991) Reflexion als zentrales Element transformativen Lernens. Reflexion verfolgt hierbei das dezidierte Ziel, eigene Perspektiven („points of view“) und/oder Denkmuster („habits of mind“) wahrzunehmen, kritisch zu hinterfragen, weiterzuentwickeln ggf. grundlegend zu verändern (Mezirow 1997, 5). Mezirow bezieht sich explizit auf die kritische Theorie und benennt Diskurs als wichtiges Instrument kritischer Reflexion. Der Diskurs über die Wahrnehmung der Vorgaben im Bildungsplan kann beispielsweise als Ausgangspunkt von transformativem Lernen gesehen werden. Zentraler Reflexionsgegenstand sind subjektive Annahmen, die wiederum die Grundlage bilden für eigene Überzeugungen, Werturteile und Haltungen (Mezirow 1997, 9). Anders als bei reflexiver Praxis gehören Kritik und Transformation zu den Kernelementen von Mezirows Ansatz und werden zum erklärten Ziel von Reflexionsprozessen (Liu 2015).

Reflexionstiefe bezeichnet in diesem Ansatz die *Konsequenz* von Reflexionsprozessen für das Denken und Handeln der reflektierenden Person. Nicht-reflexives Denken erschöpft sich in der Übernahme und Reproduktion von Wissen, ohne dabei eigene Wahrnehmungs- und Denkmuster, Werthaltungen etc. in Frage zu stellen bzw. zu verändern (Kember et al. 2000). Tiefgehende Reflexion bzw. eine grundlegend reflexive Haltung bedingen, dass eine Person sich der Relativität von Wissen bewusst ist. In der Konsequenz werden auch eigene Wahrnehmungen und Denkmuster als relativ und prinzipiell veränderungswürdig betrachtet und es wird aktiv nach Alternativen gesucht. Ansätze zur Differenzierung der Reflexionstiefe verwenden in der Regel Taxonomien bzw. Stufenmodelle. Beispielsweise unterscheiden Kember et al. (2000) vier Stufen reflexiven Denkens, die – unter starker Bezugnahme auf Mezirow – von habituellem Handeln über Verständnis und Reflexion bis zu kritischer Reflexion reichen. King und Kitchener (2004) unterscheiden in ihrem „Reflective Judgement Model“ sieben Entwicklungsstufen. Die Stufen bestimmen sich im Wesentlichen über die Struktur der individuellen epistemischen Vorstellung: Auf niedrigen Stufen wird Wissen als objektiv, absolut und materiell übertragbar angesehen; höhere Stufen betrachten Wissen als relativ, sozial ausgehandelt und über logische Denkprozesse erschließbar.

Aus der Perspektive einer handelnden Person bedeutet eine geringere Reflexionstiefe bzw. niedrigere Reflexionsstufen eine eher rezeptiv-adaptive Haltung. Reflexion ist darauf ausgerichtet ein ‚Richtig‘ vs. ‚Falsch‘ oder ein ‚Wirkungsvoll‘ vs. ‚Weniger Wirkungsvoll‘ zu identifizieren. Tiefergehende Reflexion bedeutet für das reflektierende Individuum eine deutlich aktivere Rolle, insbesondere was das Einnehmen eigener normativer Positionen sowie die systematische Überprüfung von Wissen betrifft.

Diese Differenzierungen von Reflexionskonzepten über den Reflexionsgegenstand einerseits und die Reflexionstiefe andererseits bringen auch Konsequenzen für die (hochschul-) didaktische Ausgestaltung von Reflexionsprozessen mit sich.

5 Implikationen für die Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen

Vor dem Hintergrund der drei aufgezeigten Perspektiven der Planung von Unterricht, der Pluralität der Wirtschaftswissenschaften und der reflexionsorientierten Wirtschaftsdidaktik werden im Folgenden konkrete Implikationen für die universitäre Ausbildung von Wirtschaftslehrpersonen vorgeschlagen. Dabei wird unterschieden zwischen der fachwissenschaftlichen und der fachdidaktischen Ausbildung, um diese zwei zentralen Dimensionen der Lehrer*innen-Professionalität zu adressieren. Dabei geht es im Kern darum, den Studierenden Anlass und Raum zu geben, über ihre Haltung zu den Fachinhalten und zur Unterrichtsplanung zu reflektieren.

Hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Ausbildung ist es zunächst notwendig, das hochschulische Curriculum so auszugestalten, dass plurale Perspektiven auf die Wirtschaftswissenschaften berücksichtigt werden. Dies kann einerseits – wie auch bereits gefordert (siehe oben) – durch spezifische Veranstaltungen für Wirtschaftspädagogen*innen geleistet werden (vgl. z. B. Thrun/Casper/Bauer 2018). Andererseits kann hier auch der Diskurs mit den wirtschaftswissenschaftlichen Fachkollegen*innen gesucht werden, um für die Notwendigkeit

eines pluralen Zugangs aus Sicht der Wirtschaftspädagogik zu sensibilisieren. Erste Ansätze zu plural ausgerichteten Veranstaltungen und Materialien sind sowohl im anglo-amerikanischen Raum mit dem „Economics Anti-Textbook“ (Hill/Myatt 2010) oder auf Deutsch in der Zusammenstellung des Netzwerks Plurale Ökonomik² vorhanden.

Um die Reflexion der Fachinhalte auch in den fachwissenschaftlichen Veranstaltungen zu ermöglichen, sind verschiedene Voraussetzungen zu schaffen: Beispielsweise muss die Bedeutung einer tiefgehenden Reflexion in den Kursen vorgelebt werden, damit Studierende es wagen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen oder kritische Fragen zu stellen (Hibbert 2013). Darüber hinaus sind Studierende entsprechend anzuleiten, um eine ggf. vorhandene negative Einstellung gegenüber Reflexionsprozessen abzufedern. So stellen Beveridge et al. (2014) fest, dass Studierende Fehlvorstellungen von Reflexion haben. Außerdem ist es oftmals unklar, was Dozierende in Reflexionen von ihren Studierenden erwarten (Dyment/O’Connell 2010; 2011; Boud 1999).

Konkret ist es möglich, die in der Wirtschaftsethik bereits gerne genutzte Dilemma-Methode umzusetzen (Arce/Gentile 2015). Dabei werden die Lernenden mit realen Managementproblemen konfrontiert, bei denen jede Vorgehensweise schwerwiegende Folgen für verschiedene Gruppen von Beteiligten hat. Bisher wird diese Methode hauptsächlich verwendet, um die persönlichen Werte der Studierenden zu reflektieren und nicht ihre Vorstellungen von Wissen. Dilemma-Fälle könnten jedoch auch so konstruiert werden, dass sie die Studierenden mit den Limitationen von Managementtheorien konfrontieren.

Um die fachdidaktische Lehramtsausbildung reflexionsorientiert zu gestalten, besteht die Möglichkeit, die oben dargestellte Curriculumanalyse diskursiv mit den Studierenden einzuüben, um sie auf den kollegialen Diskurs im Schulalltag vorzubereiten und ihnen entsprechende Vorgehensweisen vorzustellen und diese mit ihnen einzuüben. Grundsätzlich stellt die Einbettung fachwissenschaftlicher Reflexion in konkrete didaktische Handlungssituationen wie die Unterrichtsplanung eine große Herausforderung dar. Denn letztlich müssen die angehenden Lehrpersonen vor dem Hintergrund der eigenen reflexiven Haltung zur Fachwissenschaft entscheiden, in welchem Maße und wie sie einen reflexiven Zugang zum Fach in ihrem Unterricht verwirklichen wollen und können.

Für die Entwicklung der Kompetenz in der Unterrichtsdurchführung werden zurzeit ebenfalls Werkzeuge erprobt. So können Studierenden beispielsweise mit Hilfe von Video-Annotationen ihren Blick für die fachwissenschaftliche Qualität der unterrichtlichen Umsetzung schärfen und dazu aufgefordert werden, die fachwissenschaftlichen Inhalte der videographierten Unterrichtssequenzen kritisch-konstruktiv zu reflektieren. Dabei ist es wesentlich, die Studierenden anzuleiten, damit diese nicht nur die sichtbaren Oberflächenstrukturen von Unterricht in den Blick nehmen, sondern darüber hinaus auch die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bezugspunkte reflektieren. Als ein mögliches Vehikel haben sich dabei die besondere Betrachtung der Tiefenstrukturen „kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ erwiesen.

² <https://www.plurale-oekonomik.de/materialien/einfuehrung/> abgerufen am 05.08.2019)

Insgesamt zeigt sich, dass in der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Ausbildung der Wirtschaftslehrpersonen großes Potenzial besteht, eine reflexionsorientierte Wirtschaftsdidaktik umzusetzen. Dabei können die curriculare Analyse bei der Planung eines Lernfelds mit den pluralen Ansätzen der Wirtschaftswissenschaft sowie den Reflexionsansätzen gut verknüpft werden. Es bleibt zu erproben, inwieweit dies zu Veränderungen im Wirtschaftsunterricht führen wird.

Aus den dargestellten fachdidaktischen Fragen und Gestaltungsaufgaben ergeben sich weiterführende Forschungsperspektiven: So wären unter anderem Einstellungen angehender Lehrpersonen zu fachwissenschaftlichen Konzepten und deren Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung zu untersuchen. Zudem sollten Interventionen zur Reflexionsförderung vor dem Hintergrund eines differenzierten Reflexionsverständnisses untersucht werden. Insbesondere stellt sich die Frage, wie sichergestellt werden kann, dass Studierende in der Reflexion von Unterrichtssituationen neben allgemein-didaktischen auch fachliche Aspekte des Unterrichts auf einem hohen Niveau adressieren.

Literatur

Arce, D. G./Gentile, M. C. (2015): Giving voice to values as a leverage point in business ethics education. In: *Journal of Business Ethics*, 131, H. 3, 535-542.

<https://doi.org/10.1007/s10551-014-2470-7>.

Bandura, A. (1991): Human agency: The rhetoric and the reality. In: *American Psychologist*, 46, H. 2) 157-162. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.46.2.157>.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, H. 4, 469-520.

Beauchamp, G. A. (1982): Curriculum Theory: Meaning, Development, and Use. *Theory into Practice*, 21, H. 1, 23-27.

Beveridge, T. S. et al. (2014): Evaluating the use of reflective practice in a nonprofessional, undergraduate clinical communication skills course. In: *Teaching in Higher Education*, 19, H. 1, 58-71. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827655>.

Bögenhold, D. (2015): *Gesellschaft studieren, um Wirtschaft zu verstehen*. Wiesbaden.

Bonz, B./Ott, B. (1998): *Fachdidaktik des beruflichen Lernens*. Stuttgart.

Boud, D. (1999): Avoiding the traps: Seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. In: *Social Work Education*, 18, H. 2, 121-132.

Breidenstein, G. (2008). *Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung*. In: Meyer, M. A./Prenzel, M./Hellekamps, S. (Hrsg.): *Perspektiven der Didaktik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden, 201-215.

Brundtland, G. H./World Commission on Environment Development (1987): *Our common future*. Oxford paperbacks. Oxford.

Buchmann, U./Kell, A. (2001): Abschlußbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Siegen.

Burda-Zoyke, A./Naeve-Stoß, N. (2019): Individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung. In: Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Bielefeld, 113-128. Online: https://www.wbv.de/download/shop/download/0/_/0/0/listview/file/-direct%406004680w/area/shop.html?cHash=575c2f801863224c8c5548826779a628 (10.10.2019).

Czycholl, R. (1974): Wirtschaftsdidaktik. Dimensionen ihrer Entwicklung und Begründung. Trier.

Denis, A. (2009): Editorial: Pluralism in economics education. In: International Review of Economics Education, 8, H. 2, 6-22.

Deutsche Physikalische Gesellschaft (DPG). (2006): Thesen für ein modernes Lehramtsstudium im Fach Physik. Eine Studie der Deutschen Physikalischen Gesellschaft e.V. Online: http://www.dpg-physik.de/static/info/lehramtsstudie_2006.pdf (07.06.2013).

Dewey, J. (1910/1997): How we think. New York.

Dow, S. (2008): Plurality in orthodox and heterodox economics. In: The Journal of Philosophical Economics, 1, H. 2, 73-96.

Dyer, S. L./Hurd, F. (2016): "What's Going On?" Developing Reflexivity in the Management Classroom: From Surface to Deep Learning and Everything in Between. In: Academy of Management Learning & Education, 15, H. 2, 287-303. <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0104>.

Dyment, J. E./O'Connell, T. S. (2010): The quality of reflection in student journals: A review of limiting and enabling factors. In: Innovative Higher Education, 35, H. 4, 233-244.

Dyment, J. E./O'Connell, T. S. (2011): Assessing the quality of reflection in student journals: A review of the research. In: Teaching in Higher Education, 16, H. 1, 81-97.

Gerds, P./Heidegger, G./Rauner, F. (1998): Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und -lehrer zu Beginn des nächsten Jahrtausends in Norddeutschland. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Bremen: ITB.

Hatton, N./Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. In: Teaching and Teacher Education, 11, H. 1, 33-49.

Hibbert, P. (2013): Approaching reflexivity through reflection: Issues for critical management education. In: Journal of Management Education, 37, H. 6, 803-827. <https://doi.org/10.1177/1052562912467757>.

Hill, R./Myatt, T. (2010): The economics anti-textbook: A critical thinker's guide to micro-economics. Halifax, Winnipeg, London, New York.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 21.2.2006. Online: http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf (22.08.2019).

Hodgson, G. M. (2004): The evolution of institutional economics. London.

Jay, J. K./Johnson, K. L. (2002): Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. In: Teaching and Teacher Education, 18, H. 1, 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8).

Jenert, T. (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: bildungsforschung, 2 H. 5, 1-18.

Kember, D. et al. (2000): Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. In: Assessment & Evaluation in Higher Education, 25, H. 4, 381-395. <https://doi.org/10.1080/713611442>.

Keuffer, J./Oelkers, J. (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Kommission Lehrerbildung. Weinheim.

Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den Norddeutschen Universitäten (KWPN) (1999): Stellungnahme der Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten zum ITB-Gutachten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4, 596-607.

Kutscha, G. (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, Ausgabe 35, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf (01.05.2019).

Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. In New Directions for Adult and Continuing Education, 1997, H. 74, 5-12.

Naeve-Stoß, N. (2013): Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen. Paderborn.

Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn.

Reetz, L./Seyd, W. (1995): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 203-219.

Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin.

Rogers, R. R. (2001): Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. In: Innovative Higher Education, 26, H. 1, 37-57. <https://doi.org/10.1023/A:1010986404527>.

Schanz, H. (1977): Die Bedeutung der Wirtschaftswissenschaften für die Didaktik der ökonomischen Bildung. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 4, 55-89.

Schneidewind, U. et al. (2016): Transformative Wirtschaftswissenschaft im Kontext nachhaltiger Entwicklung: Für einen neuen Vertrag zwischen Wirtschaftswissenschaft und Gesellschaft: In: *Ökologisches Wirtschaften*, 31, H. 2, 30-34. Online: https://epub.wupperinst.org/files/6325/6325_Schneidewind.pdf (22.08.2019).

Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York.

Schön, D. A. (1992): *The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education*. In: *Curriculum Inquiry*, 22, H. 2, 119-139.

Shulman, L. S. (1986): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. In: *Educational Researcher* 15, H. 2, 4-14.

Sloane, P. F. E. (2003): *Schulnahe Curriculumentwicklung*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (30.12.2018).

Sloane, P. F. E. (2010): *Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen*. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn, 205-212.

Tafner, G. (2012): *Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten*. In: Faßhauer, U./Fürstenau, B./Wuttke, E. (Hrsg.): *Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen*. Opladen, Berlin, Toronto, 35-46. Online: <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbj7k1r.6> (22.08.2019).

Tafner, G. (2015): *Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa: Eine neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. *Wirtschaftspädagogisches Forum: Band 48*. Detmold. Online: http://digitool.hbz-nrw.de:1801/webclient/DeliveryManager?pid=6232725&custom_att_2=simple_viewer (22.08.2019).

Tafner, G. (2019): *Das Sozioökonomische und das Kaufmännische*. In: Fridrich, C./Hedtke, R./Tafner, G. (Hrsg.): *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*. Wiesbaden, 49-80. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_4.

Terhart, E. (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim.

Thrun, T./Casper, M./Bauer, N. (2018): *Ökonomisches Handeln oder Kaufmännisches Handeln? Eine Inhaltsanalyse studentischer Essays über Kriterien des ‚Wirtschaftens‘*. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 35. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/thrun_et_al_bwpat35.pdf (15.08.2019).

Tramm, T. (2000): *Probleme und Perspektiven der Handelslehrausbildung*. In: Matthäus, S./Seeber, S. (Hrsg.): *Das universitäre Studium der Wirtschaftspädagogik. Befunde und aktuelle Entwicklungen*. Berlin, 123-145.

Tramm, T. (2003): Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland zwischen Wissenschafts- und Praxisbezug. In: Achtenhagen, F./John, E. G. (Hrsg.): Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung. Bielefeld: Bertelsmann, 239-260.

Tramm, T./Krille, F. (2013): Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (15.08.2019).

Tramm, T./Reetz, L. (2010): Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 220-226.

Tramm, T./Naeve-Stoß, N. (2016): Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Dietzen, A. et al. (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld, 48-70.

Tramm, T./Naeve-Stoß, N. (2018): Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden.

van Treeck, T./Urban, J. (2016): Wirtschaft neu denken. Blinde Flecken der Lehrbuchökonomie. Berlin.

Wilbers, K. (2018): Wirtschaftsunterricht gestalten. Berlin.

Wissenschaftsrat (WR). (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Wöhe, G./Döring, U./Brösel, G. (2016): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre. München.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Reflexion, Fachwissen, Fachdidaktik, Curriculumanalyse, plurale Ökonomik*

Zitieren dieses Beitrages

Naeve-Stoß, N./Jenert, T./Brahm, T. (2019): Fachbezogene Reflexion in der beruflichen Lehrer*innenbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 37, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe37/naeve-stoss_et_al_bwpat37.pdf (17.12.2019).

Die AutorInnen



Prof. Dr. NICOLE NAEVE-STOSS

Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln

Herbert-Lewin-Str. 2, 50931 Köln

nicole.naeve-stoss@uni-koeln.de

<https://www.wipaed.uni-koeln.de/en/team/professorinnen-und-professoren/prof-dr-nicole-naeve-stoss/>



Prof. Dr. TOBIAS JENERT

Department Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

tobias.jenert@uni-paderborn.de

<https://wiwi.uni-paderborn.de/dep5/wirtschaftspaedagogik-prof-dr-tobias-jenert/team/prof-dr-tobias-jenert/>



Prof. Dr. TAIGA BRAHM

Professur für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik, Universität Tübingen

Melanchthonstr. 30, 72074 Tübingen

taiga.brahm@uni-tuebingen.de

<https://uni-tuebingen.de/de/69763>