

Fachspezifische Unterrichtsqualität im Wirtschaftsunterricht – eine fachdidaktische Perspektive

Liane Platz¹; Stefanie Findeisen²; Patricia Köpfer³; Veronika Frech⁴

¹ Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik II, Universität Konstanz;

² Tenure-Track Professur für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz;

³ Institut für Cybersicherheit und digitale Souveränität, Schwarz Digits;

⁴ Nell-Breuning Schule, Rottweil

Zusammenfassung

Die Untersuchung von Unterrichtsqualität anhand der Basisdimensionen Klassenmanagement, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung bildet seit Jahren eine Grundlage zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen. Aktuelle Diskussionen betonen jedoch fachspezifische Varianzen, denen ein in Kooperation mit Fachdidaktiken entwickeltes Syntheseframework Rechnung trägt. Dieses integriert neben den Basisdimensionen weitere Aspekte mit unterschiedlichen Graden an Fachspezifität.

Der vorliegende Beitrag ergänzt dazu die Perspektive des Wirtschaftsunterrichts. Neben einer Kontextualisierung erfolgt eine Übersicht zu theoretischen und empirischen Arbeiten zur Unterrichtsqualität im Wirtschaftsunterricht, die das Thema überwiegend implizit adressieren – über Professionswissen und Sichtstrukturen – und generische Aspekte des Frameworks fachbezogen untersuchen und ausdifferenzieren. Zudem werden drei fachspezifische Qualitätsdimensionen identifiziert: Aktualität und Lebensweltbezug, Handlungsorientierung sowie Urteilsbildung und Entscheidungsfindung, die im Syntheseframework verortet werden.

Abstract

Research in instructional quality based on the foundational dimensions of classroom management, constructive support, and cognitive activation has for years provided a basis for the study of teaching and learning processes. However, current discussions emphasize subject-specific variances, which are addressed by a synthesis framework developed in collaboration with subject didactics. In addition to the foundational dimensions, this framework integrates further aspects with varying degrees of subject specificity.

This paper adds the perspective of economics education to the discussion. In addition to providing contextual background, it offers an overview of theoretical and empirical studies on instructional quality, which have predominantly addressed this topic implicitly – through professional knowledge and surface structures – and examine and differentiate generic aspects of the framework in subject-specific ways. Furthermore, three subject-specific quality dimensions are identified: Establishing references to current events and students' personal lives, action orientation, and formation of judgment on socio-economic issues and decision making, all of which can be situated within the existing synthesis framework.

1. Einleitung

Die Erfassung von Unterrichts- bzw. Instruktionsqualität ist von hoher Bedeutung, da diese u. a. als Grundlage für die Verbesserung unterrichtlicher Lernprozesse dient. In der deutschsprachigen Unterrichtsqualitätsforschung hat sich mittlerweile ein Modell etabliert, das die drei Basisdimensionen Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung (vgl. Klieme 2006; Praetorius et al. 2018; 2020a) umfasst. Eine Stärke dieses Modells ist die sparsame Betrachtung jener Qualitätsmerkmale, die als besonders wirksam für effektiven Unterricht gelten (vgl. Lindmeier/Heinze 2020). Die drei Basisdimensionen sind fach-, schulform- und jahrgangsstufenübergreifend angelegt und bieten daher eine gemeinsame Grundlage für empirische Untersuchungen, die einen kumulativen und konsistenten Erkenntnisgewinn ermöglicht (vgl. Begrich et al. 2023). Gleichzeitig ist jedoch davon auszugehen, dass für die Wirksamkeit des Fachunterrichts neben den generisch konzeptionalisierten Basisdimensionen auch weitere fachspezifische Aspekte von Bedeutung sind. So verweisen Studien, die Fachunterricht einer Lehrperson vergleichen, darauf, dass sich die Unterrichtsqualität nur bedingt zwischen Unterrichtsfächern übertragen lässt (vgl. Charalambous et al. 2019; Praetorius et al. 2016). So finden Praetorius et al. (2016) hinsichtlich der Qualitätsdimensionen Klassenführung und konstruktive Unterstützung unterschiedliche Effekte. Während die Qualität der Klassenführung im Deutsch- und Englischunterricht einer Lehrperson stark zusammenhängt, fallen die Zusammenhänge hinsichtlich der konstruktiven Unterstützung in diesen beiden Fächern deutlich geringer aus. Auch die Befunde von Graeber et al. (2012) verweisen auf fachspezifische Unterschiede zwischen Mathematik- und Deutschunterricht für das Merkmal kognitive Aktivierung. Folglich scheint die Fachspezifität der Basisdimensionen merkmalspezifisch zu variieren. Gleichzeitig scheint es darauf anzukommen, wie ähnlich die verglichenen Unterrichtsfächer sind: Bei einem Vergleich der Unterrichtsqualität in Mathematik und Sport finden Charalambous et al. (2019) keine signifikanten Zusammenhänge hinsichtlich der Instruktionsqualität der untersuchten Lehrpersonen.

Die Diskussion darüber, wie diese fachspezifischen Unterschiede zu erklären sind, fokussiert zwei Aspekte: Unterschiede in den fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrpersonen aufgrund unterschiedlicher Ausbildungen in den Fächern, welche sich wiederum auf Unterrichtsqualität auswirkt, sowie eine unzureichende fachspezifische Konzeptionalisierung von Unterrichtsqualität – auch unter Berücksichtigung des Einflusses von Sichtstrukturen (vgl. Dreher/Leuders 2021; Jentsch et al. 2020). Aussagen über den Einfluss fachdidaktischer Kompetenzen auf die Unterrichtsqualität können allerdings nur dann reliabel untersucht werden, wenn Unterrichtsqualität in den entsprechenden Fächern fachspezifisch konzeptionalisiert wurde.

Folglich wird vermehrt über die Frage der Fachspezifität von Unterrichtsqualität diskutiert (vgl. Lindmeier/Heinze 2020; Praetorius et al. 2020b; Praetorius/Gräsel 2021). Obwohl eine Orientierung an den etablierten und empirisch abgesicherten theoretischen Grundkonzepten durchaus sinnvoll ist, erscheint darüber hinaus eine Ausrichtung an der Unterrichtswirklichkeit sowie die Aufnahme von Impulsen aus den Fachdidaktiken und der Unterrichtspraxis von hoher Bedeutung zu sein, um die Gefahr eines „selbst-referentielle[n] akademische[n] System[s]“ zu vermeiden (vgl. Begrich et al. 2023, 88) und der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die bisherige Befundlage in erster Linie auf Studien im Mathematikunterricht sowie den Naturwissenschaften beruht (vgl. Kunter/Ewald 2016). Im Zuge der Diskussion um die Fachspezifität legten Praetorius et al. (2020b) ein in Kollaboration von Bildungswissenschaft und Fachdidaktiken entwickeltes Syntheseframework der Unterrichtsqualität vor. Daran anknüpfend stellen folgerichtig zahlreiche Fachdisziplinen Überlegungen zur fachdidaktischen Weiterentwicklung bzw. Ausdifferenzierung der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität an (vgl. Praetorius/Gräsel 2021). In der Wirtschaftsdidaktik liegen bisher zwar Beiträge zu einzelnen Teilaspekten der Unterrichtsqualität vor, jedoch hat sich hier bisher keine fachspezifische Unterrichtsqualitätsforschung etabliert. Dies stellt eine entscheidende Forschungslücke dar, da ohne eine klare Konzeptionalisierung Aussagen über den Einfluss fachdidaktischer Kompetenzen auf die Unterrichtsqualität nicht valide untersucht werden können.

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, entsprechende Überlegungen zur Unterrichtsqualität im Wirtschaftsunterricht anzustellen. Dies ist insofern relevant, als dass der Wirtschaftsunterricht im allgemeinbildenden Schulsystem zunehmend an Bedeutung gewinnt und diesem gleichzeitig im berufsbildenden Schulsystem durch seine strukturelle Verankerung im Rahmen mehrerer Unterrichtsfächer als kaufmännischer Unterricht eine besondere Rolle zukommt. Obwohl der Wirtschaftsunterricht in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen historisch und strukturell getrennt diskutiert wurde, zeigt sich, dass die fachdidaktischen Bereiche große Schnittmengen und komplementäre Aspekte aufweisen. Die Notwendigkeit, diese Trennlinien aufzulösen, wird durch zunehmende Kooperationen – wie im Verbundprojekt *Wirtschaftspädagogik und Ökonomische Bildung: Lehrkräftebildung und Unterricht digital (WÖRLD)* – deutlich. Vor diesem Hintergrund nimmt der vorliegende Beitrag eine übergreifende Perspektive auf die *Wirtschaftsdidaktik* ein und verfolgt das Ziel, Erkenntnisse und Anforderungen beider Bereiche zu verbinden und Konsensbereiche hinsichtlich der Qualität zu identifizieren. Dabei werden folgende Fragestellungen fokussiert:

- (1) Was macht Qualität im Wirtschaftsunterricht im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich aus?

(2) Welche domänenspezifischen Unterrichtsqualitätsaspekte sind aus wirtschafts-
didaktischer Perspektive von besonderer Bedeutung?

Wir beantworten diese Fragen, indem wir theoretische und empirische Arbeiten zusammentragen, die sich mit Unterrichtsqualitätsaspekten im Fächerkanon Wirtschaft beschäftigen. Dabei sind wir uns bewusst, dass Wirtschaftsunterricht aufgrund der fachlichen Breite in der Allgemein- und Berufsbildung kein homogenes Fach darstellt, sprechen jedoch im Anschluss an den bildungswissenschaftlichen Diskurs von Fachspezifität und nehmen dafür auch im Verlauf der Kapitel notwendige Differenzierungen vor.

Dafür wird zunächst das Syntheseframework der Unterrichtsqualität von Praetorius et al. (2020b) skizziert sowie ein Überblick über vorliegende fachspezifische Ansätze anderer Unterrichtsfächer dargestellt. Darauf aufbauend wird der Wirtschaftsunterricht für allgemeinbildende und berufsbildende Fächer charakterisiert und abschließend eine gemeinsame wirtschaftsdidaktische Perspektive auf Unterrichtsqualität eingenommen, wobei eine Übersicht zu theoretischen Überlegungen und empirischer Forschung aus der Domäne gegeben wird. Abschließend werden fachspezifische Qualitätsaspekte – welche innerhalb des Fächerkanons Wirtschaft von besonderer Bedeutung sind – skizziert und diese innerhalb des Syntheseframeworks kontextualisiert.

2. Fachspezifische Ansätze zur Erfassung der Unterrichtsqualität

Im Zuge der Diskussion über die Fachspezifität von Unterrichtsqualität wurde ein Syntheseframework erarbeitet (vgl. Praetorius/Charalambous 2018; Praetorius et al. 2020b; 2020c), welches generische und fachspezifische Aspekte kombiniert. Das Syntheseframework greift das etablierte und empirisch abgesicherte Modell der Basisdimensionen der Unterrichtsqualität auf. Die im Syntheseframework erarbeiteten Unterrichtsqualitätsaspekte ermöglichen eine differenziertere Untersuchung des Unterrichtsangebots wie das in Abbildung 1 dargestellte MAIN-TEACH-Modell aufzeigt (*multi-layered and integrated in conceptualizing the quality of teaching*; vgl. Charalambous/Praetorius 2020; Praetorius/Gräsel 2021). Durch die Verknüpfung zwischen Unterrichtsdimensionen, Lernprozessen und Outcomes und die explizite Berücksichtigung fachspezifischer Aspekte auf der Angebotsseite dient das MAIN-TEACH-Modell als Grundlage für einen fachübergreifenden Diskurs (vgl. Praetorius/Gräsel 2021).

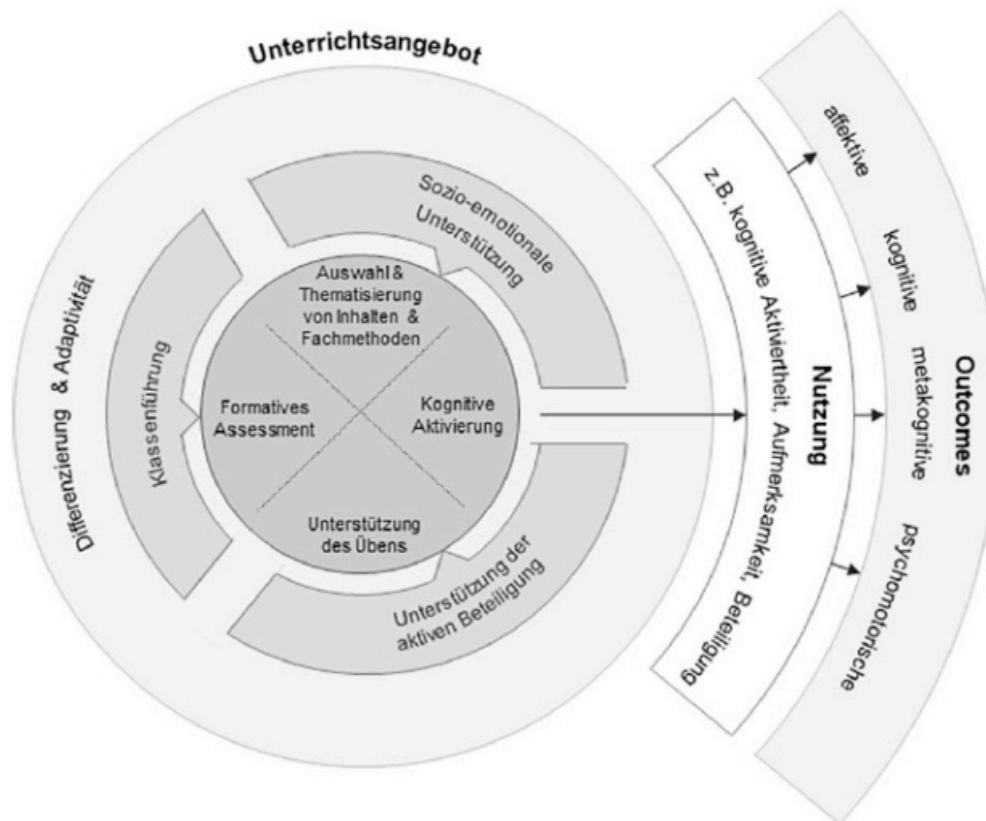


Abbildung 1. MAIN-TEACH-Modell (vgl. Praetorius/Gräsel 2021, 182). Lizenz: CC BY 4.0 – <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> (Änderungen: keine).

Das Syntheseframework umfasst insgesamt sieben Aspekte, die jeweils hinsichtlich Angebot und Nutzung im Unterricht betrachtet werden:

1. Auswahl und Thematisierung von Inhalten (*Auswahl von bedeutungsvollen, dem Lernstand angemessenen Inhalten; Motivierung von Inhalten; Strukturierung der thematisierten Inhalte; Akkuratheit und Korrektheit der thematisierten Inhalte*)
2. Kognitive Aktivierung (*Auswahl fachlich gehaltvoller und auf das kognitive Niveau der Schüler*innen abgestimmter Aufgaben; Einsatz fachlich gehaltvoller Aufgaben; Unterstützung der kognitiven Aktivität der Schüler*innen; Unterstützung des metakognitiven Lernens der Schüler*innen anhand kognitiv aktivierender Aufgaben*)
3. Unterstützung des Übens (*Unterstützung bei Festigung von Lern- und Anwendungsprozessen; Konstruktiver Umgang mit Fehlern und Schwierigkeiten von Schüler*innen beim Üben*)
4. Formatives Assessment (*Klare Ausrichtung der Beurteilung auf die zu erlernenden Kompetenzen; Regelmäßige Überprüfung des Verständnisses der Schüler*innen; Qualitativ hochwertiges Feedback an die Schüler*innen; Nutzung des Feedbacks als Grundlage für die Ausrichtung des weiteren Unterrichts*)

5. Unterstützung der aktiven Beteiligung aller Schüler*innen (*Bereitstellung eines Lernumfelds, das produktives Verhalten fördert (z. B. Eigenverantwortung, eigenständiges Lernen, Identität, Durchhaltevermögen); Differenzierung und Adaptivität; Förderung der aktiven Mitwirkung von allen Schüler*innen*)
6. Sozio-emotionale Unterstützung (*Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen; Beziehung der Schüler*innen untereinander*)
7. Klassenführung (*Verhaltensmanagement; Zeitmanagement*)

Das Syntheseframework integriert generische und fach- bzw. inhaltspezifische Aspekte der Unterrichtsqualität. Es liegt die Annahme zugrunde, dass sich die einzelnen (Sub-)Dimensionen hinsichtlich des Grads an Fachspezifität unterscheiden (vgl. Praetorius/Charalambous 2018) und dass dieses sowohl vorwiegend generische (z. B. Klassenführung) als auch fachspezifische (z. B. Auswahl und Thematisierung von Inhalten) sowie hybride (ähnlich hohe Anteile generischer und fachspezifischer Aspekte) Merkmale (z. B. kognitive Aktivierung) umfasst. Gleichzeitig können prinzipiell alle Qualitätsaspekte generische und fachspezifische Anteile umfassen. So kann beispielsweise Feedback (formatives Assessment) allgemeiner oder fachinhaltspezifischer Natur sein. Ebenso können fachspezifische Anforderungen an die Klassenführung gestellt werden, beispielsweise wenn es um die Sicherheit bei Laborexperimenten im naturwissenschaftlichen Unterricht geht (vgl. Charalambous/Praetorius 2020).

Insgesamt adressiert das Syntheseframework durch die Ergänzung der drei Basisdimensionen in der oben beschriebenen Form bisherige „blinde Flecken“ und trägt wesentlich zur weiteren Diskussion der Bedeutung generischer und fachspezifischer Unterrichtsqualitätsaspekte bei (vgl. Trautwein et al. 2021). Im Allgemeinen wird in Bezug auf Unterrichtsqualität eine klarere Unterscheidung fachspezifischer und fachübergreifender (Sub-)Dimensionen als sinnvoll bewertet (vgl. Wilden 2021). Gleichzeitig erscheinen sowohl eine fachspezifische Ausdifferenzierung der (Sub-)Dimensionen bzw. Indikatoren als auch eine Ergänzung um bedeutsame (Sub-)Dimensionen bzw. Indikatoren aus fachspezifischer Perspektive folgerichtig (vgl. Kranefeld 2021; Reusser/Pauli 2021).

Ausgehend vom Syntheseframework wurde die Frage nach der Fachspezifität von Unterrichtsqualität aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken (Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie, Geschichte, Religion, Kunst, Musik, Sport) bereits diskutiert (Unterrichtswissenschaft 2021). Die vorliegenden Beiträge zeigen, dass fachspezifische Aspekte in bisherigen Studien zur Unterrichtsqualität aus verschiedenen Fachdisziplinen insbesondere in Form *fachspezifischer* Spezifikation des Merkmals kognitive Aktivierung implementiert wurden oder mittels *fachbezogener* Formulierungen der als eher generisch angesehenen Qualitätsmerkmale (vgl. Wilden 2021 für das Fach Englisch; Wiprächtiger-

Geppert et al. 2021 für das Fach Deutsch). Einige Autor*innen sprechen sich hinsichtlich des Merkmals kognitive Aktivierung für eine fachspezifische Adaption (vgl. Neuhaus 2021 für das Fach Biologie; Wilden 2021 für das Fach Englisch) bzw. Ergänzung (z. B. „ästhetische Aktivierung“ für das Fach Musik; vgl. Kranefeld 2021, 227) aus. Dabei ist die Bedeutung der kognitiven Aktivierung aus fachspezifischer Perspektive unbenommen; diese muss jedoch fach- bzw. inhaltspezifisch betrachtet werden, da unterschiedliche Lerninhalte unterschiedliche Aktivierungsformen erfordern (siehe hierzu auch Begrich et al. 2023; Dreher/Leuders 2021). Somit würde eine fachdidaktische Operationalisierung explizit gemacht werden, die bisher bei der Einschätzung bspw. des Merkmals kognitive Aktivierung möglicherweise implizit mit eingeflossen ist (vgl. Lindmeier/Heinze 2020). Allerdings können auch fachübergreifende Dimensionen wie die Klassenführung in einzelnen Unterrichtsfächern eine unterschiedlich hohe Relevanz aufweisen bzw. müssen in den Subdimensionen unterschiedlich ausdifferenziert werden (vgl. Begrich et al. 2023).

In diesem Zusammenhang schlagen beispielsweise Wiprächtiger-Geppert et al. (2021) für den Deutschunterricht eine Verbindung generischer, fachbezogener und fachspezifischer Aspekte vor. Dabei ist für jeden Qualitätsaspekt auf verschiedenen Ebenen zu prüfen, inwiefern Fachspezifik eine Rolle spielt. Diese kann sich auf Itemebene (z. B. das *Auftreten fachlicher Fehler* als fachbezogenes Merkmal) oder auch auf Indikatorebene (Definition *fachlicher Fehler* als fachspezifisches Merkmal) zeigen. Dreher und Leuders (2021) unterscheiden aus der Perspektive der Mathematikdidaktik wiederum zwischen generischen, fachspezifischen und inhaltspezifischen Kriterien. Sie argumentieren, dass zur Beurteilung fachspezifischer Situationen im Mathematikunterricht generische Kriterien fachspezifisch ausdifferenziert und fachspezifische Kriterien wiederum inhaltspezifisch präzisiert werden müssten, um Unterrichtsqualität valide einzuschätzen. Dreher und Leuders (2021) ergänzen die Diskussion zusätzlich um eine differenzierte Betrachtung fachspezifischer Varianzquellen der Unterrichtsqualität: Sie unterscheiden hier zwischen (1) Unterrichtssituationen und (2) Kriterien der Unterrichtsqualität, die jeweils unterschiedlich stark fachspezifisch geprägt sein können sowie (3) Ratern, die sich hinsichtlich ihres fach- und inhaltsbezogenen Wissens unterscheiden können.

Schließlich verweisen die vorliegenden Beiträge darüber hinaus auf fachspezifische Besonderheiten, die bei der Erfassung der Unterrichtsqualität berücksichtigt werden müssen. Hierzu zählt beispielsweise die besondere Bedeutung der Unterrichtskommunikation im Fach Geschichte (vgl. Trautwein et al. 2021; Zülsdorf-Kersting 2020) oder in den Fremdsprachen (vgl. Wilden 2021).

Was bei den dargestellten Überlegungen bisher fehlt, ist eine hinreichende Berücksichtigung der Perspektive gesellschaftswissenschaftlicher Fachdidaktiken wie Politik, Geographie und

Wirtschaft. Letztere – die Wirtschaftsdidaktik – hat im Schulsystem einen hohen Stellenwert, da sie im allgemeinbildenden Bereich zunehmend an Bedeutung gewinnt und im berufsbildenden Bereich durch den kaufmännischen Unterricht eine lange Tradition hat.

3. Forschungsstand und Diskussionen zum Wirtschaftsunterricht

3.1 Kontexte und Zielsetzung des Wirtschaftsunterrichts

Wirtschaftsunterricht ist je nach Schulform und Bundesland unterschiedlich organisiert (vgl. Tabelle 1) und wird in Deutschland unter zahlreichen verschieden bezeichneten Unterrichtsfächern an beruflichen und allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (Frühauf/Retzmann 2016 zählten bspw. 39 Bezeichnungen). Der kaufmännische Berufsschulunterricht unterliegt dabei den Vorgaben der nationalen Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz (KMK). Vergleichbare Vorgaben für den vollzeitlichen Unterricht an berufs- und allgemeinbildenden Schulen werden auf nationaler Ebene dagegen nicht vorgenommen: Gemäß der KMK ist die Vermittlung wirtschaftlicher Grundbildung „unverzichtbarer Teil der Allgemeinbildung“ (vgl. KMK 2008, 7). Die Umsetzung unterscheidet sich aufgrund der föderalen Bildungshoheit in den einzelnen Bundesländern, was wiederum Einfluss auf die Lehrpersonenausbildung und den Anteil der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualifikation in der ökonomischen Domäne hat (vgl. Siegfried 2016).

	Allgemeinbildende Schulen	Berufliche/kaufmännische Schulen
Vorgaben	Länderspezifische Lehrpläne	Nationale Rahmenlehrpläne der KMK & länderspezifische Lehrpläne
Fachstatus	Eigenständiges Fach (z. B. Baden-Württemberg), Fächerverbund (z. B. Hessen, Bayern) oder Querschnittsaufgabe (z. B. Saarland, Sek. I)	Fach- und Inhaltsauswahl nach Schulart sowie Ausbildungsberuf
Umsetzungsform	Heterogene Umsetzung aufgrund länderspezifischer Lehrpläne & Lehrpersonenausbildung	Teilweise fächerübergreifend in Lernfeldern mit beruflichen Kontexten
Bezeichnungen	Hohe Vielfalt (39 erfasste Bezeichnungen)	Vergleichsweise einheitlich

Tabelle 1: Kontexte des Wirtschaftsunterrichts in Deutschland

So wird die Diskussion über die Organisation und Umsetzung der Förderung ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Gymnasien noch geführt (vgl. Engartner et al. 2018; Weber 2015). Neben der Inhaltsauswahl geht es darum, ob Wirtschaft als eigenständiges Fach (z. B. Baden-Württemberg), im Fächerverbund (z. B. Hessen und Bayern) oder als Querschnittsaufgabe anderer gesellschaftswissenschaftlicher Fächer (z. B. Saarland in der Sekundarstufe I) zu unterrichten ist (vgl. Arndt 2020; Weber 2015). Empirische

Untersuchungen zur Einführung des Fachs *Wirtschafts-, Berufs- und Studienorientierung* in Baden-Württemberg konnten Befürchtungen nicht bestätigen, wonach ein Monofach „Wirtschaft“ zu einer Art neoklassischen Indoktrination führen würde (vgl. Eberle/Seeber 2025; Seeber et al. 2022). Gleichzeitig weisen die Befunde darauf hin, dass ein solches Fach das domänenspezifische Fachwissen der Schüler*innen steigern kann (Seeber et al. 2022). Auch wenn diese Ergebnisse nicht als abschließend zu betrachten sind, legen sie nahe, dass eine veränderte Priorisierung von Unterrichtsfächern dazu beitragen kann, junge Menschen beim Kompetenzerwerb so zu fördern, dass sie in einer von ökonomischen Logiken geprägten Welt verantwortungsvoll handeln können.

An kaufmännischen Schulen mit einer langen Tradition wirtschaftsbezogener Unterrichtsfächer unterscheidet sich die Auswahl der Inhalte nach Schulart (Ausbildungs-, Berufs- oder Hochschulvorbereitung) oder dem Ausbildungsberuf. Zudem findet in der beruflichen Bildung (Wirtschafts-)Unterricht mitunter in Lernfeldern (vgl. KMK 2021), also fachübergreifend unter Einbettung beruflicher Abläufe bzw. Kontexte statt. Nicht zuletzt sind im kaufmännischen Berufsschulunterricht Lernortkooperationen von zentraler Bedeutung für den Kompetenzerwerb (vgl. Seufert et al. 2025). Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen zielt auf einen „fachspezifischen Beitrag zur Mündigkeit“ ab (vgl. Loerwald 2020, 241). Wirtschaftsunterricht in diesem Kontext soll Lernende befähigen, ökonomisch geprägte Lebenssituationen kompetent zu bewältigen – dazu gehören die Verbraucher- und wirtschaftsbürgerliche Bildung, die Berufsorientierung sowie Entrepreneurship Education (vgl. Loerwald 2020). Brahm et al. (2022) ergänzen dazu, dass der fachspezifische Beitrag sich nicht allein auf die Fachwissenschaft beschränkt, sondern ein kritisch-rationaler Bildungsansatz als integrativer Bestandteil zu denken ist. Damit wird nicht der Erwerb ökonomischen Fachwissens als Alleinstellungsmerkmal herausgearbeitet, sondern vielmehr die Förderung ökonomischen Denkens als zentraler Bestandteil der Allgemeinbildung legitimiert (vgl. Brahm et al. 2022; Loerwald 2020). Die zentrale Zieldimension des kaufmännischen Unterrichts ist die Förderung beruflicher Handlungskompetenz, wobei diese Handlungskompetenz nicht allein funktionalistisch, sondern in der Fachtradition auch verantwortungsethisch verstanden wird und die berufliche Bildung damit ebenfalls die Förderung einer kritisch-reflexiven gesellschaftlichen Teilhabe bzw. Mündigkeit berücksichtigt (vgl. Bader 1989; Blankertz 1964; Heinrichs et al. 2021; Kutscha 2018; Lempert 1971). In beiden Kontexten fokussiert der Wirtschaftsunterricht folglich komplementär eine kompetente Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen, um damit übergeordnet Schüler*innen darauf vorzubereiten, aus einer ökonomischen Perspektive heraus das eigene und gesellschaftliche Wohlergehen zu fördern (vgl. Hughson 2022; OECD 2019).

Beide Disziplinen unterscheiden sich auch in Bezug auf die Diskussion über und die Untersuchung von Unterrichtsqualität. Nicht zuletzt aufgrund historischer Unterschiede: So kann die Disziplin Wirtschaftspädagogik mit einem Fokus auf dem kaufmännischen Unterricht eine über hundertjährige Tradition vorweisen, während die Didaktik der ökonomischen Bildung für das allgemeinbildende Schulwesen dagegen eine vergleichsweise junge Disziplin darstellt (vgl. Arndt 2020). Angesichts einer zunehmenden fachlichen Annäherung und komplementärer Zielsetzungen verfolgt dieser Beitrag das Ziel, Konsensbereiche zu identifizieren. Daher wird im Folgenden auf eine Trennung der Teildisziplinen verzichtet. Stattdessen wird eine übergreifende Perspektive eingenommen, um Ansätze und Erkenntnisse aus beiden Bereichen zu beleuchten und eine gemeinsame Grundlage für die Untersuchung von Unterrichtsqualität in wirtschaftsbezogenen Fächern zu schaffen.

3.2 Diskussion und Untersuchung von Qualitätsaspekten im Wirtschaftsunterricht

In der Wirtschaftsdidaktik finden die meisten unterrichtsbezogenen Arbeiten selten unter dem expliziten Label der „Unterrichtsqualitäts“-Forschung statt. So orientieren sich Forschungsarbeiten beispielsweise am Professionswissen der Lehrkraft und untergliedern dieses in Anlehnung an Shulman (1986; 1987) in fachwissenschaftliche, fachdidaktische und allgemein-pädagogische Facetten. Qua Kompetenzmodellierung und -testung werden hierbei vorrangig fachdidaktische Facetten, auch aus der Perspektive der Schüler*innen (effektiver Unterricht), analysiert (vgl. Kuhn 2014; Riebenbauer 2021; Seifried/Wuttke 2015). Zudem liegt ein beachtlicher Korpus an fachdidaktischer Grundlagenliteratur mit praxisbezogenen Theorien und Modellen im Wirtschaftsunterricht vor (vgl. Böhner/Dolzanski 2016; Dubs 2014; Euler/Hahn 2014; Kaiser/Kaminski 2003; Mathes 2020; Speth/Berner 2021; Wilbers 2019). Auch wenn bislang wenige Arbeiten mit systematischen Bezügen zur Unterrichtsqualität vorliegen, existieren empirische Studien zu einzelnen Unterrichtsqualitätsmerkmalen, die so auch im Syntheseframework wiederzufinden sind und in Tabelle 2 exemplarisch dargestellt werden:

Nr.	Aspekte des Syntheseframeworks	Domänenspezifische Forschungsarbeiten	
		Thema	Veröffentlichungen
1	Auswahl und Thematisierung von Inhalten	Curricularer Einfluss auf Kompetenzerwerb	Fortunati/Winther 2024; Loerwald 2014; Oberrauch/Seeber 2021; Seeber et al. 2022
		Ausgestaltung von Unterrichtssituationen ausgehend von inhaltlichen Schwerpunkten	(Social-)Entrepreneurship Education (vgl. Bitterberg et al. 2022; Tiberius 2024), Finanzbildung (vgl. Aprea et al. 2016; Kaiser/Lusardi 2024), Berufliche Orientierung (vgl. Kampshoff/Wiepcke 2019; Ohlemann 2021) sowie Rechnungswesen (vgl. Guggemos/Schönlein 2017; Pargmann/Berding 2024)
		Gestaltung von Erklärungen	Instruktionale Erklärungen: Findeisen 2017; Schopf 2023; Videoerklärungen: Ring/Brahm 2022
		Visualisierungen	Findeisen et al. 2022; Ring 2020
2	Kognitive Aktivierung	Qualität von (Lern-)Aufgaben	Kirchner/Loerwald 2013; Rehm/Solbach 2025; Weingartner 2023; Weyland et al. 2022; Weyland/Stommel 2016
		Metakognitive Verfahren (u. a. Selbstreflexion)	Huxtable-Thomas/Brahm 2023; Platz/Jüttler 2022
3	Unterstützung des Übens	Umgang mit Schülerfehlern	Köpfer 2022; Köpfer/Wuttke 2021; Mindnich/Wuttke 2008; Minnameier 2011; Seifried et al. 2010; Türling 2014; Wuttke/Seifried 2013
4	Formatives Assessment	Feedback	Rausch et al. 2016; Sender 2017; Warwas et al. 2015; Winther/Prenzel 2014
5	Unterstützung der aktiven Beteiligung aller Schüler*innen	Differenzierung im Wirtschaftsunterricht; Adaptives Lernen	Birke/Seeber 2011; Helm et al. 2022; Hertrich 2020
		Konstruktive Unterstützung auf Individual- und Klassenebene	Herbert et al. 2025; Hermkes et al. 2018; 2022
6	Sozio-emotionale Unterstützung	Beziehungen von Schüler*innen untereinander	Kärner et al. 2024
		Unterrichtserleben von Schüler*innen	Kärner 2015; Kärner et al. 2017; Kögler/Göllner 2018
7	Klassenführung	Klassenführung im kaufmännischen Unterricht	Kirchner 2016; Thoma/Schumacher 2018

Tabelle 2: Empirische Beiträge zu Unterrichtsqualität im Wirtschaftsunterricht

So beschäftigt sich wirtschaftsdidaktische Forschung im Merkmalsbereich Auswahl und Thematisierung von Inhalten (Aspekt 1) z. B. mit den Effekten der Einführung eines Schulfachs Wirtschaft (vgl. Loerwald 2014), Entrepreneurship Education (vgl. Loerwald/Kirchner 2019), Finanzbildung (vgl. Aprea et al. 2016) und berufliche Orientierung (vgl. Kampshoff/Wiepcke 2019) zur Vorbereitung auf spezifische Lebenssituationen (vgl. Steinmann 1997). Zu kognitiver Aktivierung (Aspekt 2) liegen zudem Studien zu (Lern-)Aufgaben (vgl. Kirchner/Loerwald 2013), metakognitiven Verfahren (vgl. Platz/Jüttler 2022), instruktionalen Erklärungen (vgl. Findeisen 2017) sowie zu Videoerklärungen und Visualisierungen (vgl. Findeisen et al. 2022; Ring/Brahm 2022) vor. Zudem wird der Umgang mit Schülerfehlern (vgl. Köpfer 2022; Minnameier 2011), Heterogenität (vgl. Hertrich 2020) und konstruktive Unterstützung auf Individual- und Klassenebene (vgl. Hermkes et al. 2018; 2022) fokussiert – entsprechend Aspekt 3 und 5 des Syntheseframeworks. An dieser Stelle wird auch die Komplementarität der Teildisziplinen deutlich, die tendenziell unterschiedliche Bereiche des Syntheseframeworks adressieren.

Darüber hinaus liegen theoretische Arbeiten vor, die Erkenntnisse aus der (allgemeinen) Lehr-Lernforschung innerhalb der Bildungswissenschaften zur Unterrichtsqualität auf den Wirtschaftsunterricht übertragen. Hier sind bspw. Publikationen zu nennen, welche sich theoretisch mit der Frage einer fachspezifischen Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität beschäftigen (vgl. Arndt 2015; Weber 2018), die Basisdimensionen in wirtschaftsdidaktische Unterrichtsplanungsmodelle integrieren (vgl. Klusmeyer/Söll 2021; Minnameier/Hermkes 2014) oder fachspezifische Merkmale unter Einbezug der Basisdimensionen für (angehende) Lehrpersonen in einem Unterrichtsplanungsmodell kontextualisieren und erläutern (vgl. Brahm/Ring 2024).

Zugleich existieren Studien, die den Einfluss generischer Merkmale auf effektiven Wirtschaftsunterricht überprüfen (vgl. Eberle/Holtsch 2018; Helm 2016; Thoma/Schumacher 2018). Das Projekt Leading House LINCA (2011-2017) untersuchte in diesem Zusammenhang den Einfluss von Unterrichtsqualität auf den Wirtschaftsunterricht und stellte fest, dass die kognitive Aktivierung von Lernenden als eher gering bewertet wurde, wobei die Wahrnehmung der Unterrichtsqualität zwischen den Lernenden variierte (vgl. Höpfer/Reichmuth-Sprenger 2018). Die Entwicklung des Fachwissens hing zudem stärker vom Vorwissen als von der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten ab (vgl. Höpfer et al. 2018; Sticca et al. 2018). Die Bedeutung effektiver Klassenführung und konstruktiver Unterstützung für erfolgreichen Unterricht wurde ebenso in einer weiteren Studie hervorgehoben, jedoch das kognitive Anspruchsniveau der Schulbuchaufgaben als niedrig eingestuft (vgl. Thoma/Schumacher 2018). Dies führt zu einem Plädoyer für die Weiterentwicklung von (Lern-)Aufgaben und einer

fachspezifischen Verbesserung der eingesetzten Skalen, wie auch in anderen Fächern gefordert (vgl. Dreher/Leuders 2021).

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass in den dargestellten Forschungsarbeiten überwiegend generische Teilaspekte des Syntheseframeworks *fachbezogen* untersucht (bspw. Umgang mit Fehlern) und stellenweise *fachspezifische* Ausdifferenzierungen der generischen Qualitätsaspekte (bspw. konstruktive Unterstützung) vorgenommen werden. Darüber hinaus liegen Operationalisierungen fachspezifischer Qualitätsaspekte für ausgewählte Teilaspekte des Unterrichts (z. B. (Video-)Erklärungen) vor. Trotz des Umfangs der bisher vorliegenden Arbeiten zum Wirtschaftsunterricht fehlt es bisher an einer empirischen Überprüfung fachspezifischer Qualitätsmerkmale, deren Beziehung zu generischen Merkmalen von Unterrichtsqualität oder deren Einfluss auf effektiven Unterricht, wie sie bereits für andere Fächer vorliegt (z. B. für den Mathematikunterricht) (vgl. Jentsch et al. 2020; Schlesinger et al. 2018). Im Folgenden soll ergänzend auf Besonderheiten des Wirtschaftsunterrichts eingegangen und aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive eine fachspezifische Ergänzung des Syntheseframeworks vorgeschlagen werden. Hierzu werden fachspezifische Qualitätsaspekte skizziert, die durch ihren unmittelbaren Bezug zu den Zielen des Wirtschaftsunterrichts einen hohen Stellenwert in der Wirtschaftsdidaktik haben.

4. Fachspezifische Qualitätsdimensionen

Die nachfolgende Schwerpunktsetzung beruht auf etablierten fachdidaktischen Konzepten und Prinzipien der Disziplin (vgl. Böhner/Dolzanski 2016; Dubs 2014; Euler/Hahn 2014; Kaiser/Kaminski 2003; Mathes 2020; Speth/Berner 2021; Wilbers 2019). Diese sind zum Teil auch für andere gesellschaftswissenschaftliche Didaktiken relevant, haben in der Wirtschaftsdidaktik jedoch eine besondere Bedeutung und wurden bisher im Syntheseframework nicht abgebildet. Dabei wird an dieser Stelle ein integrativer und sparsamer Ansatz verfolgt: Wirtschaftsdidaktische Leitprinzipien guten Unterrichts werden unter drei fachspezifischen Qualitätsdimensionen subsumiert, die im Sinne eines situierten und problemorientierten Lernansatzes komplementär zueinander verstanden werden, um eine kompetente Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen zu fördern (vgl. Arndt 2020; Brahm et al. 2022; Steinmann 1997). So erfolgt die Auswahl exemplarischer, authentischer Zugänge, anhand derer aktuelle fachwissenschaftliche Theorien und Modelle vermittelt werden sollen, ausgehend von einem *Aktualitäts- und Lebensweltbezug* der Lernenden. Entsprechende Beispiele werden durch eine (kontroverse) Fragestellung *problemorientiert* aufbereitet präsentiert und *handlungsorientiert* bearbeitet, wodurch wiederum eine ergebnisoffene *Urteilsbildung & Entscheidungsfindung* durch die Schüler*innen ermöglicht werden kann. Damit ergeben sich folgende zentrale Qualitätsmerkmale für den

Wirtschaftsunterricht, auf die in den Abschnitten 4.1 bis 4.3 näher eingegangen wird: Aktualität und Lebensweltbezug, Handlungsorientierung sowie Urteilsbildung und Entscheidungsfindung. In allen drei Qualitätsmerkmalen spielt zudem Problemorientierung eine bedeutsame Rolle, welche als querliegendes Merkmal verstanden wird.

4.1 Aktualität und Lebensweltbezug

Die Auswahl exemplarischer Unterrichtsthemen ausgehend von ihrer Aktualität und Bezügen zur Lebenswelt der Lernenden ist ein in der Wirtschaftsdidaktik breit rezipierter Ansatz (vgl. Fischer et al. 2019) und damit ein zentrales didaktisches Prinzip des Wirtschaftsunterrichts (vgl. Liening/Zardini 2013). Reale (Wirtschafts-)Ereignisse können fachwissenschaftliche Modelle und Theorien in Frage stellen und nicht zuletzt aus diesem Grund haben aktuelle und lebensweltliche Bezüge einen höheren Stellenwert als bspw. in der Mathematikdidaktik (vgl. Böhner/Dolzanski 2016). Dazu zählen etwa die Stagflation der 1970er-Jahre sowie die globale Finanzkrise 2007/2008 – Ereignisse, die die Aussagekraft theoretischer Modelle infrage stellten und zu deren Weiterentwicklung führten (vgl. Kling 2017).

Eine erste konzeptionelle Grundlage für den Wirtschaftsunterricht bildet der Lebenssituationsansatz, der von Steinmann ausgearbeitet wurde (Steinmann 1997). Die hiermit verbundene Zielsetzung ist die Befähigung der Lernenden zur mündigen Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen (z. B. als Verbraucher*in, Erwerbsbürger*in oder Wirtschaftsbürger*in). Bezüge zu individuellen sowie gesellschaftlich und medial diskutierten Problemstellungen – etwa ordnungspolitische Fragen wie die Regulierung der Plattformökonomie – können die wahrgenommene Relevanz des Fachs steigern und zugleich die Reflexion individueller Auswirkungen auf die Lebenswelt sowie die Übernahme von Verantwortung fördern. Dabei sind auch metakognitive Strategien hilfreich, um explizite Verknüpfungen zwischen Unterrichtserfahrungen und Lebenswelt herzustellen (vgl. Birke 2017; Dubs 2018). Zeitlose Lebensweltbezüge lassen sich zudem herstellen, indem aktuelle entwicklungstypische Themen anhand konstruierter Beispiele aufgegriffen werden, etwa nachhaltiger Konsum oder Praktikumsbewerbungen. Zunehmend kommen außerdem technisch unterstützte Lernangebote zum Einsatz, die den Lebensweltbezug stärken können – beispielsweise durch webbasierte Simulationen, mit denen realitätsnahe betriebliche Abläufe und Problemstellungen abgebildet werden (vgl. Rausch et al. 2021).

Kritisch zu sehen wäre allerdings eine zu starke Fokussierung der Inhaltsauswahl am Kriterium des Aktualitäts- und Lebensweltbezugs aufgrund einer damit verbundenen Subjektbezogenheit bzw. des Risikos einer beliebigen Austauschbarkeit fachwissenschaftlicher Inhalte (vgl. Hedtke 2011). Damit Wirtschaftsunterricht nicht zu einer beliebigen „Aktualitätenschau“ wird (vgl. Dubs 2018, 40), ist eine systematische Integration

von ökonomischen Theorien und Modellen als Analysefolien gesellschaftlicher Problemstellung und ein damit verbundener Aufbau von Wissensstrukturen von zentraler Bedeutung (vgl. Dubs 2014; Mathes 2020). Damit soll es Lernenden ermöglicht werden, mithilfe ökonomischen Denkens entsprechend geprägte Lebenssituationen selbstbestimmt und verantwortungsbewusst zu bewältigen (vgl. Brahm et al. 2022). Der Anspruch, relevante fachwissenschaftliche Modelle kritisch zu reflektieren, kann jedoch auch von Lehrpersonen oftmals nicht eingelöst werden (vgl. Friebel-Piechotta 2021). Aktuell erfolgen aus diesem Anlass konzeptionelle Entwicklungen mit Schwellen- bzw. Grundkonzepten, welche als mentale Verknüpfung zwischen Realsituation und fachwissenschaftlichem Inhalt fungieren können (vgl. Brahm et al. 2020; Neu/Schlömer 2025). Entsprechende Modellierungen und Validierungen befinden sich jedoch noch in einem frühen Entwicklungsstadium, sodass ein empirisch fundierter Anwendungsbezug für die Unterrichtspraxis bislang nicht in umfassender Form vorliegt. Bisherige Befunde verweisen zudem darauf, dass die postulierte Verknüpfung von Lebenswelt und Wirtschaftswissenschaften trotz ihrer Eigenschaft als Realwissenschaft äußerst anspruchsvoll ist, da die Vorstellungen von einem System Wirtschaft bei Jugendlichen vielfach losgelöst sind von deren eigenen Rollen als Konsument*innen, Wirtschaftsbürger*innen etc. (vgl. Birke 2017; Szoncsitz 2019), wobei die Ursache dieser wahrgenommenen Trennung noch nicht geklärt wurde. Zugleich liegen zur Wirkung subjektiver Bedeutsamkeit auf die Lernmotivation domänenübergreifende Untersuchungen vor (vgl. Harackiewicz et al. 2016; Liening/Zardini 2013; Renninger/Hidi 2019). Diese legen nahe, dass sich exemplarische Bezüge im Wirtschaftsunterricht, welche ausgehend von ihrer Aktualität und einem Lebensweltbezug der Lernenden ausgewählt wurden, positiv auf die Lernmotivation auswirken (ebd.). Daher ist die Priorisierung von Aktualitäts- und Lebensweltbezug für die Wirtschaftsdidaktik von zentraler Bedeutung, um eine reflexive Verknüpfung zwischen subjektiver und formal-objektiver Dimension domänenspezifischer Sachverhalte zu ermöglichen (vgl. Sender 2017) und dafür notwendige Gelingensbedingungen zu identifizieren.

4.2 Handlungsorientierung

Handlungsorientierung, domänenübergreifend verstanden als eine selbstständige und interaktive Auseinandersetzung mit Fachinhalten, ist kein originär wirtschaftsdidaktisches Unterrichtsprinzip, sondern ein Prinzip vieler Fachdidaktiken, welches sich durch eine hohe Lerneraktivität auszeichnet und für den allgemeinbildenden sowie kaufmännischen Wirtschaftsunterricht gleichermaßen ein zentrales Qualitätsmerkmal darstellt (vgl. Euler/Hahn 2014; Kozina/Pilz 2018; Mathes 2020). Im Wirtschaftsunterricht wird dies theoretisch insofern legitimiert, als dass mithilfe handlungsorientierter Lernmethoden (z. B. Fallstudien, Serious

Games und Simulationen, wie Enterprise Resource Planning-Systeme oder Übungsfirmen) abstrakte ökonomische Modelle und (Geschäfts-)Prozesse simuliert und Lernende so auf zukünftige Anforderungen vorbereitet werden können, die ihnen in ihrer Lebenssituation u. a. aufgrund begrenzter Geschäftsfähigkeit oder in ihrer Ausbildungssituation noch nicht begegnet, auf die sie aber ausgehend von curricularen Vorgaben vorzubereiten sind (vgl. Arndt 2006; Böhner/Dolzanski 2016).

In den meisten Fällen erfolgen (Lern-)Handlungen ausgehend von einer zuvor aufgeworfenen Problem- oder Fragestellung, die zu bewältigen ist. Leitend ist dabei oftmals das auf der Handlungsregulationstheorie basierende Modell der vollständigen Handlung, welches aus sechs zyklisch angeordneten Schritten besteht: (1) Informieren, (2) Planen, (3) Entscheiden (4) Ausführen, (5) Kontrollieren und (6) Bewerten (vgl. Böhner/Dolzanski 2016). Dadurch soll Handlungskompetenz, die Befähigung zur reflektierten Bewältigung spezifischer ökonomisch geprägter Berufs- und Alltagssituationen, gefördert werden (vgl. Kozina/Pilz 2018). Dies umfasst je nach Schulform z. B. die Bewältigung spezifischer beruflicher Problemsituationen (insb. für kaufmännische Auszubildende), die Gestaltung komplexer selbstgesteuerter Lernumgebungen während eines fachwissenschaftlichen Studiums (vgl. Herkner/Pahl 2018) oder zivilgesellschaftliche Teilhabe durch wirtschaftsbürgerliche Bildung (vgl. Schumann/Eberle 2014). Dabei zeigen die genannten Beispiele allerdings auch, dass das Modell der vollständigen Handlung einem Idealtypus entspricht, der sich vor allem zur Abbildung linearer Geschäftsprozesse eignet, nicht jedoch für intuitiv-improvisierendes Handeln. Damit einher geht eine paradigmatische Spannung zu einem konstruktivistisch-situierten Lernansatz (vgl. Neuweg 2023). Ein anderes etabliertes und flexibel einsetzbares Modell ist der aus der erfahrungsorientierten Lerntheorie hervorgegangene Lernzyklus nach Kolb/Kolb (2013), das eine systematische und reflexive Ableitung deduktiver Erkenntnisse aus induktiv gewonnenen Erfahrungen ermöglichen kann.

Auch aufgrund damit verbundener didaktischer Unterschiede in der Unterrichtsrahmung sowie einer unterschiedlichen theoretischen Fundierung ist die Vergleichbarkeit empirischer Befunde zur Wirksamkeit handlungsorientierter Lernmethoden nur eingeschränkt möglich (vgl. Beck 1996; Herkner/Pahl 2018). Grundsätzliche Einigkeit besteht darüber, dass Lernende von handlungsorientiertem Lernen profitieren können, wenn der Grad der instruktionalen Steuerung auf die Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst ist (vgl. Kirschner et al. 2006).

Für den Wirtschaftsunterricht liegen einige Studien zur Wirksamkeit handlungsorientierter Lehr-Lern-Settings wie der Übungsfirma (Riebenbauer/Stock 2007), Serious Games (vgl. Platz/Zauner 2025), Planspiele (vgl. Stolp/Siemon 2013), Experimente (vgl. Warwas/Schmidt 2024; Weyland 2016) sowie Wettbewerbe (vgl. Weyland et al. 2022) vor. Aktuellere Übersichtsarbeiten verweisen zudem auf das Potenzial digitaler Technologien für

handlungsorientiertes Unterrichten, u. a. wegen ihrer immersiven Eigenschaften: Domänenübergreifend liegen hierbei Hinweise vor, die auf einen Vorteil von Virtual Reality Anwendungen hinsichtlich des Fachwissenserwerbs auf deklarativer und prozeduraler Ebene gegenüber analogen Lernmethoden verweisen (vgl. Conrad et al. 2024). Darüber hinaus verändern sich aufgrund der Digitalisierung bestehende didaktische Konzepte, z. B. für den Rechnungswesenunterricht (vgl. Pargmann et al. 2022).

Trotz breiter Einigkeit über die besondere Relevanz der Handlungsorientierung im Wirtschaftsunterricht wird eine Weiterentwicklung der theoretischen Fundierung diskutiert, die der Offenheit von Handlungen Rechnung trägt und Implikationen der digitalen Transformation für Berufs- und Alltagshandeln einbezieht. Zugleich wird für eine mehrdimensionale Kartografierung relevanter Wissensbestände als Zielgröße von Handlungsorientierung plädiert (vgl. Neuweg 2023, 214). Entsprechende theoretische Modellierungen können nachfolgenden Studien als konzeptionelle Grundlage dienen und zugleich technologiebedingte Veränderungen in didaktischen Konzepten berücksichtigen.

4.3 Urteilsbildung und Entscheidungsfindung

Ein handlungsorientierter Unterricht intendiert, neben dem Erwerb von Handlungskompetenz, die Auseinandersetzung mit einer zuvor aufgeworfenen Problemstellung, die nicht allein die Meinung der Lernenden reproduzieren soll, sondern ein argumentativ gestütztes Urteil und ggf. eine Entscheidung erfordert (vgl. Euler/Hahn 2014; Kozina/Pilz 2018; Seeber et al. 2012). Urteilsbildung umfasst dabei die Analyse sowie kriteriengeleitete Abwägung vorliegender Informationen zu einem Sachverhalt, welche in einem begründeten Standpunkt mündet. Entscheidungsfindung beinhaltet dabei den Einbezug oder die Entwicklung von Handlungsalternativen – die mithilfe von Urteilsbildung zu einer fundierten Entscheidung führen, aus der sich eine Handlung ableiten lässt.

Der Prozess der Urteilsbildung und Entscheidungsfindung folgt einem weiten Verständnis von Handlungsorientierung, d. h. Lernende setzen sich z. B. dialogisch (vgl. Siegfried/Heinrichs 2020) und/oder analytisch (z. B. ausgehend von einer Fallstudie; vgl. Weitz 2000) mit einem problemhaltigen Gegenstand auseinander. Die Formulierung eines domänenspezifischen Urteils sowie einer Entscheidung erfordert den Einbezug normativer Werte (z. B. Legitimität, Nachhaltigkeit) sowie Fachwissen zu Perspektiven von Stakeholdern (z. B. Interessen, Anreizwirkungen) und Funktionszusammenhängen (vgl. Birke et al. 2022; Dubs 2014).

Zentral ist dabei die Multiperspektivität, also die Betrachtung eines Gegenstands aus unterschiedlichen Perspektiven, die erst einmal nicht definiert sind (vgl. Loerwald 2008), dazu können bspw. Perspektiven von Stakeholdern oder der Einbezug unterschiedlicher Werte gehören (vgl. Oeftering et al. 2019). Zu Grunde gelegte Kriterien unterscheiden sich im

berufsbildenden Unterricht (in erster Linie Professionsbezug mit Fokus auf Entscheidungsfindung) und allgemeinbildenden Wirtschaftsunterricht (u. a. ordnungspolitische Perspektive mit Fokus auf Urteilsbildung) in der Wahl des Kontextes, aus dem ein solches multiperspektivisches Urteil gefällt werden soll. Beiden Kontexten gemein ist der Anspruch, dass neben sachbezogenen Argumenten auch wertbezogene Argumente in die Urteilsbildung und verantwortungsbewusste Entscheidungsfindung einzubeziehen sind (vgl. Beck et al. 2001; Dubs 2014; Heinrichs et al. 2021). Dadurch wird das offener angelegte Konzept der Multiperspektivität konkretisiert. Die Berücksichtigung von wertbezogenen Kriterien neben sachbezogenen Argumenten trägt der Tatsache Rechnung, dass die Ökonomie als Teil des gesellschaftlichen Systems neben eigenen Logiken auch gesellschaftlich legitimierten Werten unterliegt (vgl. Heid 2006; Schramm 2025).

In diesem Zusammenhang steht auch das Konzept der reflexiven Wirtschaftsdidaktik, die die kritische Reflexion der Bezugswissenschaften – oftmals der Neoklassik – sowie die Integration der fachwissenschaftlichen Pluralität als auch weiterer relevanter Disziplinen adressiert (vgl. Goldschmidt et al. 2018; Tafner 2017) und damit eine fortwährende Reflexion über fachwissenschaftliche Referenzen innerhalb der Disziplin erfordert und zugleich hervorhebt, dass eine Analyse der Domäne allein aufgrund sachbezogener Kriterien verkürzt wäre (vgl. Tafner 2017).

Urteilsbildung und Entscheidungsfindung im Wirtschaftsunterricht können sich damit innerhalb zweier inhaltlicher Bereiche vollziehen: durch die Auseinandersetzung mit inhaltsbezogenen Fragestellungen (z. B. zu Unternehmenssubventionierung, Beschaffungsstrategien) sowie durch die Reflexion ökonomischer Theorien und Modelle (z. B. Potenziale und Limitationen des Homo Oeconomicus Modells zur Erklärung menschlichen Handelns) (vgl. Birke 2017; Goldschmidt 2020), die sich jeweils in Verbindung mit lebensweltlichen und aktuellen Bezügen entwickeln.

Zur Förderung von Urteilsbildung und Entscheidungsfindung können bspw. didaktische Strukturierungshilfen (vgl. Brüning/Saum 2020; Fürchter 2015) wie Pro- und Contra-Listen, Kriterienkataloge (z. B. Legitimität, Effizienz, Nachhaltigkeit) oder die Berücksichtigung mehrerer Betrachtungsebenen (z. B. Individuum und Wirtschaftssystem) (vgl. Loerwald 2008) eingesetzt werden. Zugleich bietet sich im Wirtschaftsunterricht besonders der Einbezug mathematischer Optimierungsverfahren sowie betriebswirtschaftlicher Entscheidungsverfahren an, wie die Nutzwertanalyse oder Entscheidungsbäume (vgl. Laux et al. 2018).

In den vergangenen Jahren haben zudem empirische Arbeiten zu Urteilsbildung und Entscheidungsfindung im Wirtschaftsunterricht zugenommen: In einer systematischen Übersichtsarbeit kommen Gross und Weyland (2021) zu dem Ergebnis, dass wenige Schulbuchaufgaben eine kriterienorientierte Förderung von Urteilsbildung beinhalten und

subjektive Meinungsäußerungen nicht von Urteilsbildung trennen. Mit Perspektive auf die Lernenden wurde zudem im Rahmen einer Studie zu ordnungspolitischer Urteilsbildung der Einfluss des Lernmaterials auf Urteile von Schüler*innen untersucht, wobei die dahinterliegende Argumentation bisher nicht berücksichtigt werden konnte (vgl. Birke et al. 2020). Hierbei wurde festgestellt, dass die Auswahl des exemplarischen Zugangs (Alter und Größe eines Unternehmens bei der Entscheidung über eine staatliche Unternehmensrettung) das Schüler*innenurteil beeinflussen kann (vgl. Birke et al. 2020). Darüber hinaus ist es für Schüler*innen herausfordernd, ein multiperspektivisches Urteil zu fällen, jedoch gibt es erste Hinweise, die auf eine Veränderbarkeit subjektiver Entscheidungskriterien im Rahmen einer Intervention hinweisen (vgl. Birke et al. 2022). Zudem liegen Hinweise für Schüler*innendiskussionen vor, die auf eine Abhängigkeit zwischen der Qualität der Diskussion (Elaboriertheit & Bezugnahme) und einem höheren Fachwissenserwerb sowie moralischer Urteilsfähigkeit verweisen (vgl. Siegfried/Heinrichs 2020).

Einen Beitrag zur Schließung der „Argumentationslücke“ nehmen Eberle und Seeber (2025) vor, die in ihrer Interviewstudie zu dem Ergebnis kommen, dass sich bei Lernenden in einem Leistungskurs Wirtschaft keine monoperspektivische Verengung in der Argumentation beobachten lässt, sondern Lernende in ihrem Urteil zusätzliche Perspektiven berücksichtigen. Eine weitere Studie, welche sich auch auf Lernendenargumentationen fokussiert, unterstreicht, dass Lernende häufiger ihre eigenen Entscheidungen begründen, dafür weniger auf potenzielle Gegenargumente eingehen und tendenziell eher Alltagserfahrungen für ihre Belege nutzen als wirtschaftswissenschaftliches Fachwissen (vgl. Ackermann/Kavadarli 2022). Was erneut die Relevanz einer gezielten Förderung von Urteilsbildung und Entscheidungsfindung bekräftigt. Und es kann die Frage gestellt werden, inwiefern die Befunde beider Studien im Ergebnis Parallelen aufweisen.

Auch wenn bereits einige empirische Studien zu Urteilsbildung und Entscheidungsfindung vorliegen, bedarf es weiterer Forschung mit einer intensiveren domänenspezifischen Modellierung, die sich zudem differenziert mit dem Verhältnis von Urteilsbildung und Entscheidungsfindung auseinandersetzt. Aktuell finden sich hierzu erste theoretische Ansätze, die wirtschaftsdidaktische Implikationen für Entscheidungsfindung z. B. auf Basis von Ethikkonzeptionen (vgl. Schramm 2025) und einem erwägungstheoretischen Ansatz (vgl. Blanck 2025) vornehmen.

Abschließend werden nun die bisherigen Arbeiten zur Unterrichtsqualität in der Domäne Wirtschaft sowie die fachspezifischen Qualitätsmerkmale im eingangs erläuterten Syntheseframework verortet.

5. Fazit: Rückbezug zum Syntheseframework

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bisher in der Wirtschaftsdidaktik eine systematische Untersuchung der Unterrichtsqualität unter Berücksichtigung fachspezifischer Qualitätsaspekte fehlt. Vorliegende Arbeiten nehmen vielmehr *fachspezifische* Ausdifferenzierungen einzelner generischer Qualitätsaspekte (bspw. konstruktive Unterstützung) vor oder widmen sich einer *fachbezogenen* Untersuchung generischer Teilaspekte des Syntheseframeworks (bspw. Umgang mit Fehlern). Dieser Beitrag schlägt neben einem Überblick zu bisherigen theoretischen und empirischen Arbeiten auf Basis etablierter fachdidaktischer Konzepte und Prinzipien die Berücksichtigung folgender drei fachspezifischer Qualitätsdimensionen bei der Untersuchung von Unterrichtsqualität im Wirtschaftsunterricht vor: Aktualität und Lebensweltbezug, Handlungsorientierung sowie Urteilsbildung und Entscheidungsfindung. Diese Schwerpunktsetzung liegt darin begründet, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen aus ökonomischer Perspektive handlungsorientiert erfolgen soll. So können, ausgehend von einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik, auch fachwissenschaftliche Inhalte kritisch reflektiert werden können (vgl. Brahm et al. 2020; Goldschmidt et al. 2018). Zusätzlich wird die Urteilsbildung oder Entscheidungsfindung gefördert, indem Fachwissen und urteilsrelevante Kriterien wie wertbezogene Kategorien einbezogen werden (vgl. Birke 2017; Heinrichs et al. 2021; Weber 2015). Diese drei Schwerpunktsetzungen implizieren jeweils eine fachspezifische Ausdifferenzierung der Problemorientierung, welche damit in diesem Beitrag als eine querliegende Qualitätsdimension kontextualisiert wird.

Die drei fachspezifischen Qualitätsaspekte lassen sich wie folgt im Syntheseframework verorten: *Aktualität und Lebensweltbezug* kann als eine fachspezifische Ausdifferenzierung der Dimension (1) *Auswahl und Thematisierung von Inhalten* verstanden werden. Inhalte des Wirtschaftsunterrichts werden folglich mittels einer Verknüpfung zu aktuellen gesellschaftlichen Problemstellungen sowie durch das Aufzeigen lebensweltlicher Bezüge (z. B. Alltag, berufliche Perspektiven) motiviert (vgl. Praetorius et al. 2020b) und entsprechend fachdidaktisch reduziert. *Handlungsorientierung* sowie *Urteilsbildung und Entscheidungsfindung* lassen sich in erster Linie der Dimension (2) *kognitive Aktivierung* zuordnen, wobei für *Handlungsorientierung* auch die Dimension (5) *Unterstützung der aktiven Beteiligung aller Schüler*innen* von Bedeutung ist, durch die im Wirtschaftsunterricht eine eigenständige, handlungsorientierte Auseinandersetzung durch eher offene Unterrichtsarrangements unterstützt werden kann, wobei durch Dimension (5) eine strukturierte Unterstützung lernschwächerer Personen erfolgt. Im Hinblick auf *Urteilsbildung und Entscheidungsfindung* ist zudem im weiteren Sinne die (6) *sozio-emotionale*

Unterstützung von Bedeutung, um wirksame Rahmenbedingungen für eine ergebnisoffene, multiperspektivische Betrachtung kontroverser sozio-ökonomischer Fragestellungen herzustellen.

Vor diesem Hintergrund ist die fachdidaktische Perspektive zum Wirtschaftsunterricht anschlussfähig an das Syntheseframework und adressiert fachspezifische Qualitätsdimensionen, die auch in anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken von zentraler Bedeutung sind, wie bspw. Urteilsbildung in der Politikdidaktik (vgl. Forkarth 2022) und so bisher noch nicht im Syntheseframework integriert wurden.

Insgesamt demonstriert dieser Beitrag, dass eine übergreifende Perspektive auf die Wirtschaftsdidaktik sinnvoll ist, da sie die Identifikation zentraler, gemeinsamer Qualitätsdimensionen ermöglicht, die als Grundlage für eine vertiefte empirische Untersuchung in beiden Bildungskontexten dienen können. Inwiefern entsprechende fachspezifische Anteile innerhalb der einzelnen Dimensionen des Syntheseframeworks empirisch abbildbar sind und welche Bedeutung fachspezifischen und generischen Qualitätsaspekten für Lernprozesse und -ergebnisse von Schüler*innen zukommt, ist allerdings Gegenstand zukünftiger Studien. Zu untersuchen ist hier außerdem, inwiefern die drei fachspezifischen Qualitätsdimensionen in ihrem Einfluss auf Lernprozesse und -effekte der Schüler*innen ebenfalls klassenstufenspezifischen Varianzen unterliegen (vgl. Gaertner/Brunner 2018) bzw. ob gar *themenspezifische* Unterschiede zu erwarten sind, da das Spektrum des Wirtschaftsunterrichts eine Vielzahl unterschiedlich gearter Themenfelder umfasst (Betriebs- vs. Volkswirtschaftslehre vs. berufliche Orientierung etc.) (vgl. Dreher/Leuders 2021).

Literaturverzeichnis

- Ackermann, N./Kavadarli, B. (2022): Civic argumentation in the economic domain: Examining upper high school students' arguments on socio-economic problems in a performance test by applying a domain-specific analytical framework. In: *Citizenship, Social and Economics Education*, 21 (1), 22–42.
- Aprea, C./Wuttke, E./Breuer, K./Koh, N. K./Davies, P./ Greimel-Fuhrmann, B./Lopus, J. S. (Hg.) (2016): *International Handbook of Financial Literacy*, 1. Aufl., Basel.
- Arndt, H. (2006): Modellierung und Simulation im Wirtschaftsunterricht zur Förderung systemischen und prozessorientierten Denkens am Beispiel Modellierung und Simulation im Wirtschaftsunterricht zur Förderung systemischen und prozessorientierten Denkens am Beispiel unternehmensübergreifender Kooperation in Wertschöpfungsketten. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 10, 1–19. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe10/arndt_bwpat10.pdf (21.04.2025).
- Arndt, H. (2015): *Kognitive Aktivierung in der ökonomischen Bildung*, 1. Aufl., Schwalbach am Taunus.
- Arndt, H. (2020): *Ökonomische Bildung*, Erlangen-Nürnberg.
- Bader, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: *Die berufsbildende Schule*, 41 (2), 73–77.
- Beck, H. (1996): *Handlungsorientierung des Unterrichts: Anspruch und Wirklichkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht*, Darmstadt.
- Beck, K./Bienengräber, T./Mitulla, C./Parche-Kawik, K. (2001): Progression, Stagnation, Regression — Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Beck, K./Krumm, V. (Hg.): *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*, Wiesbaden, 139–151.
- Begrich, L./Praetorius, A.-K./Decristan, J./Fauth, B./Göllner, R./Herrmann, C., Kleinknecht, M./Taut, S./Kunter, M. (2023): Was tun? Perspektiven für eine Unterrichtsqualitätsforschung der Zukunft. In: *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 63–97.
- Birke, F./Seeber, G. (2011): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. In: *JSSE - Journal of Social Science Education*, 10 (2), 56-66.
- Birke, F. (2017): Mehrperspektivität im Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg: eine wirtschaftsdidaktische Analyse. In: *Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung*, 86 (3), 41–53.
- Birke, F./Kaiser, T./Lutter, A. (2020): Die Bewertung von ordnungspolitischen Problemen aus Schülersicht: Ergebnisse einer Mixed-Methods-Untersuchung. In: Heinz, T./Brouër, B./Janzen, M./Kilian, J. (Hg.): *Formen der (Re)Präsentation fachlichen Wissens. Ansätze und Methoden für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften*, Münster, 123–140.
- Birke, F./Buschong, R./Kaiser, T./Lutter, A. (2022): Staatliche Hilfen für Wettbewerbsverlierer? Wie wirken Lehr- und Lernmaterialien auf ordnungspolitische Bewertungen und Entscheidungen von Schüler*innen. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 2022 (3), 53–55.
- Bitterberg, S./Frentz, J./Wiepcke, C. (2022): Zur Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Geschäftsmodelle im Wirtschaftsunterricht: eine Evaluierung der Triple Layered Business Modell Canvas als Methode der schulischen Sustainable Entrepreneurship Education. In: *Karlsruher Beiträge zur Ökonomischen Bildung*, 2022 (1).
- Blanck, B. (2025): „Sag' du mir, was ich machen soll!": Reflexive Entscheidungen und Förderung von Entscheidungskompetenzen aus erwägungstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 2025 (14), 57–80.
- Blankertz, Herwig (1964): Die Menschlichkeit der Technik. In: *Westermanns pädagogische Beiträge*, 10, 451–460.
- Böhner, M./Dolzanski, C. (2016): *Fachdidaktik für Lehrende im Bereich Wirtschaft: Schlüssel für erfolgreichen Unterricht*, Berlin.

- Brahm, T./Ring, M./Rudeloff, M. (2020): Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer*innenbildung an allgemeinbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 66 (6), 873–893.
- Brahm, T./Iberer, U./Kärner, T./Weyland, M. (2022): Ökonomisches Denken lehren und lernen, Bielefeld.
- Brahm, T./Ring, M. (2024): Tübinger Modell. In: Brahm, T./Ring, M./Schild, K. (Hg.), Wirtschaft unterrichten. Offenes Lehrbuch für Wirtschaftsdidaktik. Online: <https://wirtschaft-unterrichten.de/makrodidaktik/tuebinger-modell> (26.08.2025).
- Brüning, L. & Saum, T. (2020). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, 12. Aufl., Essen.
- Charalambous, C. Y./Kyriakides, E./Kyriakides, L./Tsangaridou, N. (2019): Are teachers consistently effective across subject matters? Revisiting the issue of differential teacher effectiveness. In: School Effectiveness and School Improvement, 30 (4), 353–379.
- Charalambous, C. Y./Praetorius, A. (2020): Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. In: Studies in Educational Evaluation, 67.
- Conrad, M./Kabnitz, D./Schumann, S. (2024): Learning effectiveness of immersive virtual reality in education and training: A systematic review of findings. In: Computers & Education: X Reality, 4, 100053.
- Dreher, A./Leuders, T. (2021): Fachspezifität von Unterrichtsqualität – aus der Perspektive der Mathematikdidaktik. In: Unterrichtswissenschaft, 49 (2), 285–292.
- Dubs, R. (2014): Unterrichtsplanung in der Praxis, Ein Handbuch für den Lernbereich Wirtschaft, 1. Aufl., Münster
- Dubs, R. (2018). Von der Anleitung zur Selbststeuerung - vom Verstehen über Analyse und Synthese zur Bewertung wirtschaftlicher Fragen aus ganzheitlicher Sicht. In: Weber, B. (Hg.): Wirksamer Wirtschaftsunterricht, Baltmannsweiler, 37-46.
- Eberle, F./Holtsch, D. (2018): Leading House LINCA: Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich, Valorierungsbericht, Zürich.
- Eberle, M./Seeber, G. (2025): Preiserhöhungen bei verstärkter Nachfrage: Fair oder nicht fair?: Ein Beitrag zur Diskussion um den Einfluss eines monoperspektivischen Fachunterrichts Wirtschaft auf die Urteile Lernender. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 14, 81-113.
- Engartner, T./Fridrich, C./Graupe, S./Hedtke, R./Tafner, G. (2018): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, Heidelberg.
- Euler, D./Hahn, A. (2014): Wirtschaftsdidaktik, 3. Aufl, Stuttgart.
- Findeisen, S. (2017): Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen, Heidelberg.
- Findeisen, S./Messner, J./Guggemos, J. (2022): Dynamische, interaktive Visualisierungen – Erkenntnisse eines systematischen Reviews und Vorstellung einer digitalen Lernumgebung für die Domäne Wirtschaft. In: Kögler, K./Weyland, U./Kremer, H.-H. (Hg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2022, Leverkusen, 219-235.
- Fischer, A./Oeftering, T./Hantke, H./Oppermann, J. (2019): Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben: Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? – fachdidaktische Zugänge, Leuphana-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 10, Baltmannsweiler.
- Forkarth, C. (2022): Urteilsbildung im Politikunterricht. In: Schriftliches Urteilen im Politikunterricht der Sekundarstufe I, Empirische Forschung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken, Wiesbaden, 15-53.
- Fortunati, F./Winther, E. (2024): Curriculare Analysen als Baustein der Assessmentkonstruktion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27 (3), 829–872.
- Friebel-Piechotta, S. (2021): Vorstellungen von Wirtschaftslehrpersonen zum Modelldenken im Ökonomieunterricht. Wiesbaden.
- Frühauf, F./Retzmann, T. (2016): Financial Literacy in Germany. In: Aprea, C./Wuttke, E./Breuer, K./Koh, N. K./Davies, P./Greimel-Fuhrmann, B./Lopus, J. S. (Hg.): International Handbook of Financial Literacy, Basel, 263–276.

- Fürchter, A. (2015): Grundlagen politischer Urteilsbildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, 5 (2), 1–11.
- Gaertner, H./Brunner, M. (2018): Once good teaching, always good teaching? The differential stability of student perceptions of teaching quality. In: Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30 (2), 159–182.
- Goldschmidt, N./Keipke, Y./Lenger, A./Macha, K. (2018): Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Ökonomische Handlungskompetenz, wirtschaftliches Sinn-Verstehen und moralische Urteile. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 67 (1), 143–151.
- Goldschmidt, N. (2020): Ökonomische Bildung als gesellschaftliche Herausforderung: Wege zu einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik, Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften im 21. Jahrhundert, 1 Aufl., Tübingen.
- Graeber, A. O./Newton, K. J./Chambliss, M. J. (2012): Crossing the Borders Again: Challenges in Comparing Quality Instruction in Mathematics and Reading. In: Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 114 (4), 1–30.
- Gross, A./Weyland, M. (2021): Aufgaben in der ökonomischen Bildung – ein systematischer Literaturüberblick. In: Jahresband DeGÖB, 42–77.
- Guggemos, J./Schönlein, M. (2017): Arbeitsaufgaben von Industriekaufleuten im Externen Rechnungswesen: Analyse und Modellierung der Domäne. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113 (2), 325–347.
- Harackiewicz, J. M./Smith, J. L./Priniski, S. J. (2016): Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. In: Policy insights from the behavioral and brain sciences, 3 (2), 220–227.
- Hedtke, R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung, Politische Bildung Kleine Reihe. Schwalbach am Taunus.
- Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hg.), Handbuch der Berufsbildung, Wiesbaden, 33–43.
- Heinrichs, K./Forster-Heinzer, S./Holtsch, D. (2021): Analyse und Perspektiven empirischer Forschung zu ökonomisch kompetentem und verantwortungsbewusstem Handeln. In: Beck, K./Oser, F. (Hg.): Resultate und Probleme der Berufsbildungsforschung. Festschrift für Susanne Weber, Bielefeld, 141–160.
- Helm, C. (2016): Empirische Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen: ein Überblick zum Publikationsstand. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 11, 1–21. Online: http://www.bwpat.de/spezial11/helm-editorial_bwpat_spezial11.pdf. (10.05.2024).
- Helm, C./Warwas, J./Schirmer, H. (2022): Cognitive diagnosis models of students' skill profiles as a basis for adaptive teaching: an example from introductory accounting classes. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 14 (9).
- Herbert, B./Hermkes, R./Minnameier, G./Heuer-Kinscher, M. (2025): How to structure lessons: macro-scaffolding quality and its effects on knowledge construction and student outcomes. In: Journal of Curriculum Studies, 1–24.
- Herkner, V./Pahl, J.P. (2018): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hg.): Handbuch Berufsbildung, Heidelberg, 1–15.
- Hermkes, R./Mach, H./Minnameier, G. (2018): Interaction-based coding of scaffolding processes. In: Learning and Instruction, 54, 147–155.
- Hermkes, R./Minnameier, G./Heuer-Kinscher, M. (2022): A Processual Perspective on Whole-Class-Scaffolding in Business Education. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training, 9 (2), 216–238.
- Hertrich, C. (2020): Differenzierung im Wirtschaftsunterricht – Eine qualitative Delphi-Studie zu Chancen und Hürden, Heidelberg.
- Höpfer, E./Reichmuth-Sprenger, A. (2018): Unterricht – ein Zusammenspiel von vier Basisdimensionen (Teilprojekt 2). In: Holtsch, D. u. a. (Hg.): Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich, Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis, Münster, 89–127
- Höpfer, E./Reichmuth-Sprenger, A./Sticca, F. (2018): Zusammenhänge zwischen

- subjektiver Unterrichtswahrnehmung von kaufmännischen Lernenden und der Entwicklung ihres Wissens und Könnens. In: Holtsch, D./Eberle, Franz (Hrsg.), Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich, Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis, Münster, S. 179–186.
- Hughson, T. A. (2022): The OECD and epistemic (de)colonisation: Globalising visions for knowledge in the Learning Compass 2030. In: Compare: A Journal of Comparative and International Education, 54 (1), 74–90.
- Huxtable-Thomas, L./Brahm, T. (2023): The Role of (Self-)Reflection in an Increasingly Digital Entrepreneurship Education Environment. In: Block, J. H./Halberstadt, J./Högsdal, N./Kuckertz, A./Neergaard, H. (Hg.): FGF Studies in Small Business and Entrepreneurship. Progress in Entrepreneurship Education and Training, Basel, 303–316.
- Jentsch, A./Casale, G./Schlesinger, L./Kaiser, G./König, J./Blömeke, S. (2020): Variabilität und Generalisierbarkeit von Ratings zur Qualität von Mathematikunterricht zwischen und innerhalb von Unterrichtsstunden. In: Unterrichtswissenschaft, 48 (2), 179–197.
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (2003): Wirtschaftsdidaktik, Bad Heilbrunn.
- Kaiser, T./Lusardi, A. (2024): Financial Literacy and Financial Education: An Overview. In: SSRN Electronic Journal, 2024.
- Kampshoff, M./Wiepcke, C. (2019): Geschlechtersensible Berufliche Orientierung – Fachdidaktischer Dreischritt für einen zeitgemäßen Wirtschaftsunterricht. In R. Schröder (Hg.): Berufliche Orientierung in der Schule, Wiesbaden, 91-106
- Kärner, T. (2015): Erwartungswidrige Minderleistung und Belastung im kaufmännischen Unterricht: Analyse pädagogischer, psychologischer und physiologischer Aspekte, Berufliche Bildung im Wandel, 1. Aufl., Frankfurt a.M.
- Kärner, T./Sembill, D./Aßmann, C./Friederichs, E./Carstensen, C. H. (2017): Analysis of person-situation interactions in educational settings via cross-classified multilevel longitudinal modeling: illustrated with the example of students' stress experience. In: Frontline Learning Research, 5 (1), 16–42.
- Kärner, T./Shkoza, L./Pohlmeier, W. (2024): A network model of stress contagion: evidence from the vocational classroom. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 16 (12).
- Kirchner, V./Loerwald, D. (2013): Ökonomische Bildung im Zentralabitur. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Zentralabituraufgaben 2007–2011. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe II, Konzepte, Analysen und empirische Befunde, Schwalbach/Ts., 67–78.
- Kirchner, A. (2016): Empirische Analysen zur Klassenführung im Fach Rechnungswesen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 11 Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen, 1–15.
- Kirschner, P. A./Sweller, J./Clark, R. E. (2006): Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. In: Educational Psychologist, 41 (2), 75–86.
- Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde, Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), 765–773.
- Kling, A. (2017): How Effective is Economic Theory? In: National Affairs, Summer 2017, 125–144.
- Klumsmeier, J./Söll, M. (2021): Unterrichtsplanung in der Wirtschaftsdidaktik, Wiesbaden.
- Kögler, K./Göllner, R. (2018): Control-value appraisals predicting students' boredom in accounting classes: a continuous-state-sampling approach. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 10 (4).
- Kolb, D. A./Kolb, A. Y. (2013): The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications.
- Köpfer, P./Wuttke, E. (2021): Entwicklung und Anwendung einer Klassifizierungshierarchie von Fehlertypen und Feedbackarten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117 (3), 461–499.

- Köpfer, P. (2022): Teachers' perspectives on dealing with students' errors. In: *Frontiers in Education*, 7.
- Kozina, A./Pilz, M. (2018): Handlungsorientierung im Wirtschaftsunterricht: Befunde zur Realisierung von Sozialformen. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 32, 3–16.
- Kranefeld, U. (2021): Der Diskurs um Unterrichtsqualität in der Musikdidaktik zwischen generischen und fachspezifischen Dimensionen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2), 221–233.
- Kuhn, C. (2014): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich, Modellbasierte Testentwicklung und Validierung, Empirische Berufsbildungs- und Hochschulforschung, Bd. 2, Landau.
- Kultusministerkonferenz (2008): Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen. Online:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_10_19_Wirtschaftl_Bildung.pdf (10.05.2024).
- Kultusministerkonferenz (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online:
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (26.08.2025)
- Kunter, Mareike/Ewald, Silvia (2016): Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: McElvany, N./Bos, W./Holtappels, H. G./Gebauers, M. M./Schwabe, S. (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*, Münster, S. 9–31.
- Kutscha, G. (2018): Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion: Eine Polemik in konstruktiver Absicht und Wolfgang Lempert zum Gedenken. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 35, 1–19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf. (10.05.2024).
- Laux, H./Gillenkirch, R. M./Schenk-Mathes, H. Y. (2018): *Entscheidungstheorie*, 10. Aufl., Wiesbaden.
- Lempert, W. (1971): *Leistungsprinzip und Emanzipation*, Berlin.
- Liening, A./Zardini, S. (2013): Chancen einer situationsorientierten Ökonomischen Bildung. In: Retzmann, T. (Hg.): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II: Konzepte, Analysen und empirische Befunde*, Schwalbach am Taunus, 275–288.
- Lindmeier, A./Heinze, A. (2020): Die fachdidaktische Perspektive in der Unterrichtsqualitätsforschung: (bisher) ignoriert, implizit enthalten oder nicht relevant? In: Praetorius, A.-K./Grünkorn, J./Klieme, E. (Hg.): *Empirische Forschung zu Unterrichtsqualität*, Beltz, 255-268.
- Loerwald, D. (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: Loerwald, D./Wiesweg, M./Zoerner, A. (Hg.): *Ökonomik und Gesellschaft*, 232–250.
- Loerwald, D. (2014): Der Modellversuch „Wirtschaft an Realschulen“ in NRW – Zentrale Ergebnisse einer Erhebung der Projekterfahrungen. In: Müller, C./ Schlösser, H. J./Schuhen, M. Liening, A. (Hg.): *Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft*, Berlin, 127–144.
- Loerwald, D. (2020): Ökonomische Bildung in Deutschland. In: *List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik*, 45 (3), 239–253.
- Loerwald, D./Kirchner, V. (2019): Beruf Unternehmer*in? Ansatzpunkte für ein erweitertes Konzept der Beruflichen Orientierung. In: Schröder, R. (Hg.): *Berufliche Orientierung in der Schule*, Wiesbaden, 193–207.
- Mathes, C. (2020): *Wirtschaft unterrichten: Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre*, Bibliothek der Schulpraxis, 10. Aufl., Haan-Gruiten.
- Neu, T./Schlömer, T. (2025): Das Konzept der Grundvorstellungen in der Wirtschaftsdidaktik. In: Loerwald, D./Goldschmidt, N. (Hg.): *Digitalisierung in der Ökonomischen Bildung*, Wiesbaden, 185–195.

- Neuweg, G. H. (2023): Desiderata auf dem Weg zu einer Kartografierung beruflichen Wissens und einer Bewertung der Akademisierung der Berufsbildung: Ein Kommentar zu Florian Berdings „Perspektiven auf den Umgang mit Wissen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ (Wirtschaft - Beruf - Ethik). In: Beck, K./Seifried, J. (Hg.), Berufs- und Wirtschaftspädagogik im selbstkritischen Diskurs, Bd. 43, Bielefeld, 211–219.
- Oberrauch, L./Seeber, G. (2021): The impact of mandatory economic education on adolescents' attitudes. In: *Education Economics*, 30 (2), 208–224.
- OECD (2019): OECD Future of Education and Skills: OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. Online: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf. (10.05.2024).
- Oeffering, T./Oppermann, J./Fischer, A./Hantke, H. (2019): Lebensweltorientierte Konstruktion von Lernaufgaben in der sozioökonomischen Bildung. In: Fridrich, C./Hedtke, R./Tafner, G. (Hg.): *Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung*, Wiesbaden, 265–291
- Ohlemann, S. (2021): Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung: Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in Schule, Wiesbaden.
- Pargmann, J./Berding, F./Riebenbauer, E. /Holtsch, D. (2022): Implikationen der Digitalisierung für die Didaktik des Rechnungswesens - konzeptionelle Überlegungen und Vorstellung eines Learning Cockpits. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 43, 1–30. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe43/pargmann_etal_bwpat43.pdf (22.04.2025).
- Pargmann, J./Berding, F. (2024): Integrating Sustainability in Controlling and Accounting Practices: A Critical Review and Implications for Competences in German Vocational Business Education.
- Platz, L./Jüttler, M. (2022): Game-based learning as a gateway for promoting financial literacy – how games in economics influence students' financial interest. In: *Citizenship, Social and Economics Education*, 21 (3), 185–208.
- Platz, L./Zauner, M. (2025): Financial Literacy Games—Increasing Utility Value by Instructional Design in Upper Secondary Education. In: *Education Sciences*, 15 (2), 227.
- Praetorius, A.-K./Charalambous, C. Y. (2018): Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. In: *ZDM*, 50 (3), 535–553.
- Praetorius, A.-K./Klieme, E./Herbert, B./Pinger, P. (2018): Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. In: *ZDM*, 50 (3), 407–426.
- Praetorius, A.-K./Grünkorn, J./Klieme, E. (2020a): Towards Developing a Theory of Generic Teaching Quality: Origin, Current Status, and Necessary Next Steps Regarding the Three Basic Dimensions Model. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1*, 15–36.
- Praetorius, A.-K./Herrmann, C./Gerlach, E./Zülsdorf-Kersting, M./Heinitz, B./Nehring, A. (2020b): Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. In: *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 409–446.
- Praetorius, A.-K./Rogh, W./Kleickmann, T. (2020c): Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. In: *Unterrichtswissenschaft*, 48 (3), 303–318.
- Praetorius, A.-K./Gräsel, C. (2021): Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? In: *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2), 167–188.
- Rausch, A./Warwas, J./Jost, H. (2016): Die Beurteilung kaufmännischer Auszubildender in der betrieblichen Praxis – Eine explorative Studie bei Industrie- und Bankkaufleuten. In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016*, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), 205–222.

- Rausch, A./Deutscher, V./Seifried, J./Brandt, S./Winther, E. (2021): Die web-basierte Bürosimulation LUCA – Funktionen, Einsatzmöglichkeiten und Forschungsausblick. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 117 (3), 372–394.
- Rehm, M./Solbach, A. (2025): Ausmaß und Progression der Problemorientierung in Wirtschaftsschulbüchern für die Berufsschule, Schriften der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung. In: Loerwald, D./Goldschmidt, N. (Hg.), Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht, Wiesbaden, 163–176.
- Renninger, K. A./Hidi, S. (Hg.) (2019): The Cambridge handbook of motivation and learning, Cambridge handbooks in psychology, Cambridge.
- Reusser, K./Pauli, C. (2021): Unterrichtsqualität ist immer generisch und fachspezifisch. Ein Kommentar aus kognitions- und lehr-lerntheoretischer Sicht. In: Unterrichtswissenschaft, 49 (2), 189–202.
- Riebenbauer, E./Stock, M. (2007): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen in der Übungsfirma am Beispiel des betrieblichen Rechnungswesens. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 3, 1–20. Online: www.bwpat.de/ATspezial/stock_riebenbauer_atspezial.pdf (20.04.2025)
- Riebenbauer, E. (2021): Kompetenzentwicklung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Längsschnittstudie zur Unterrichtsplanung im Rechnungswesen, Vol. 40, Bielefeld.
- Ring, M. (2020): Visual Representations in Economic Education From an Interdisciplinary Perspective (Dissertation), Tübingen.
- Ring, M./Brahm, T. (2022): A Rating Framework for the Quality of Video Explanations. In: Technology, Knowledge and Learning, 25 (1), 1–35.
- Schlesinger, L./Jentsch, A./Kaiser, G./König, J./Blömeke, S. (2018): Subject-specific characteristics of instructional quality in mathematics education. In: ZDM, 50 (3), 475–490.
- Schopf, C. (2023): Verständlich und motivierend erklären im Wirtschaftsunterricht, Forschungsreihe des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien Wien.
- Schramm, M. (2025): Ethische Entscheidungskriterien: Ethikkonzeptionen und wirtschaftsdidaktische Konsequenzen. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, (14), 1–56.
- Schumann, S./Eberle, F. (2014): Ökonomische Kompetenzen von Lernenden am Ende der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (1), 103–126.
- Seeber, G./Retzmann, T./Remmele, B./Jongeblod, H.-C. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen.
- Seeber, G./Kaiser, T./Oberrauch, L./Eberle, M. (2022): Wirtschaft als eigenes Schulfach?: Empirische Evidenz zur Facheinführung in Baden-Württemberg, Bielefeld.
- Seifried, J./Türling, J. M./Wuttke, E. (2010): Professionelles Lehrerhandeln – Schülerfehler erkennen und für Lernprozesse nutzen. In: Warwas, J./Sembill, D. (Hg.): Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen, Baltmannsweiler, 137–156.
- 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. In: Empirische Pädagogik, 29, 125–145.
- Sender, T. (2017): Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik und Komplexität, Wiesbaden.
- Seufert, S./Gössling, B./Ifenthaler, D./Ostendorf, A. (2025): Berufsbildung: Lernortkooperation im digitalen Wandel – Welche Kompetenzen benötigen Lehrpersonen? In: BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 43 (1), 89–105.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and training: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57 (1), 1–23.
- Siegfried, C. (2016): The Necessity for Well-Founded Teacher Education in Economics – Findings from Curriculum Analyses. In: Wuttke, E./Seifried, J./Schumann, S. (Hrsg.): Economic Competence and Financial Literacy of Young Adults: Status and Challenges. Research in Vocational Education, Opladen, 211–232.

- Siegfried, C./Heinrichs, K. (2020): Ansätze problembasierter, kooperativen Lernens zur Förderung ökonomischer und moralischer Kompetenzen: Eine Pilotstudie bei angehenden Bankkaufleuten. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Profil 6, 1–26. Online: https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/siegfried_heinrichs_profil6.pdf. (10.05.2024).
- Speth, H./Berner, S. (2021): *Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts*, Eine Fachdidaktik, 13. Aufl., Rinteln.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hg.): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*, Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften, Bd. 17, Hagen, 1–22.
- Sticca, F. /Rohr-Mentele, S. /Forster-Heinzer, S. (2018): Kompetenzentwicklung von kaufmännischen Lernenden (Teilprojekt 1). In: Holtsch, D. u. a. (Hg.): *Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich. Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis*, Münster, 59-86.
- Stolp, C. & Siemon, J. (2013): Wirkung auf Lernerfolg und Motivation durch Debriefing in Unternehmensplanspielen. In: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013*, 99-111.
- Szoncsitz, J. (2019): Wirtschaft in den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Österreich Spezial 2, 1–24. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at2/szoncsitz_wipaed-at_2019.pdf. (10.05.2024).
- Tafner, G. (2017): Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 14, 1–28. Online: https://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf (26.08.2025)
- Thoma, M./Schumacher, V. (2018): Lernaufgaben in Schulbüchern – Empirische Befunde zum kognitiven Aktivierungspotenzial im Fach Rechnungswesen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Österreich Spezial, 1–19. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/thoma_schumacher_wipaed-at_2018.pdf. (10.05.2024).
- Tiberius, V. (2024): Didaktik der Entrepreneurship Education Status quo und Verbesserungspotenziale. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 13, 1–74.
- Trautwein, U./Schreiber, W./Hasenbein, L. (2021): Geschichtsdidaktische Forschung und allgemeine Unterrichtsforschung: Unbekannte Verwandte? In: *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2), 261–272.
- Türling, J. M. (2014): *Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften*, Wiesbaden.
- Unterrichtswissenschaft (2021): Unterrichtsqualität – fachspezifisch oder generisch? Ein Update zu Perspektiven aus der Fachdidaktik und der allgemeinen Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 49 (2).
- Warwas, J./Kärner, T./Golyszny, K. (2015): Diagnostische Sensibilität von Lehrpersonen im Berufsschulunterricht: Explorative Prozessanalysen mittels Continuous-State-Sampling. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111 (3), 437–454.
- Warwas, J./Schmidt, A.-S. (2024): Lernerfolge beim ökonomischen Experimentieren unter der Lupe: Rahmenmodell und integratives Review von Studien. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 13, 399–458.
- Weber, B. (2015): Urteilskompetenz – auch ein Ziel ökonomischer Bildung? Gestaltungsorientierte Urteilskompetenz braucht politische und ökonomische Bildung. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik*, 5 (2), 18–23
- Weber, B. (2018): *Wirksamer Wirtschaftsunterricht*, Unterrichtspraxis, Bielefeld.
- Weingartner, E. (2023): *Kognitives Aktivierungspotenzial von Aufgaben im Lernbereich «Wirtschaft und Gesellschaft». Qualitative Analyse einer Videostudie an kaufmännischen Berufsfachschulen der Deutschschweiz (Dissertation)*, Zürich.
- Weitz, B. O. (2001): *Fallstudienarbeit in der ökonomischen Bildung*, Hochschuldidaktische Schriften des Instituts für Betriebswirtschaftslehre, Bd. 4, Nürnberg.

- Weyland, M./Stommel, P. (2016): Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 5, 94–118.
- Weyland, M./Pallast, G./Tiberius, V. (2022): Ökonomisches Denken fördern durch kognitiv aktivierende Aufgaben. In: Brahm, T./Iberer, U./Kärner, T./Weyland, M. (Hg.): Ökonomisches Denken lehren und lernen, Bielefeld, 25–48.
- Wilbers, K. (2019): Wirtschaftsunterricht gestalten, 4. Aufl., Berlin.
- Wilden, E. (2021): Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. In: Unterrichtswissenschaft, 49 (2), 211–219.
- Winther, E./Prenzel, M. (2014): Berufliche Kompetenz und Professionalisierung – Testverfahren und Ergebnisse im Spiegelbild ihrer Accountability. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (S1), 1–7.
- Wiprächtiger-Geppert, M./Stahns, R./Riegler, S. (2021): Fachspezifität von Unterrichtsqualität in der Deutschdidaktik. In: Unterrichtswissenschaft, 49 (2), 203–209.
- Wuttke, E./Seifried, J. (2013): Diagnostic Competence of (Prospective) Teachers in Vocational Education. In: Beck, K./Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): From Diagnostics to Learning Success, Rotterdam, 225–240.
- Zülsdorf-Kersting, M. (2020): Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht. Zum Verhältnis generischer und fachspezifischer Merkmale. In: Unterrichtswissenschaft, 48 (3), 385–407.