

Grundlegende Überlegungen zum fachspezifischen Beitrag der ökonomischen Bildung zur Wissenschaftspropädeutik

Vera Kirchner

Universität Potsdam

Zusammenfassung

Der vorliegende Aufsatz widmet sich der Frage nach einem fachspezifischen Beitrag der ökonomischen Bildung zur Wissenschaftspropädeutik. Hierzu wird dieser Begriff zunächst definiert und u. a. von didaktischen Konzepten wie der Studien- und der Wissenschaftsorientierung abgegrenzt. Außerdem werden mit ihr eng verbundene Lehr-Lern-Formen wie das Forschende bzw. das Entdeckende Lernen als lerntheoretische Kontextualisierung beschrieben sowie wesentliche Kritik an Wissenschaftspropädeutik als didaktischem Prinzip diskutiert. Anknüpfend an das wissenschaftspropädeutisch fachlich-akzentuierte Modell von Hahn (2008) sowie für die ökonomische Bildung besonders relevante Formen des Perspektivwechsels von Loerwald (2008, 2017) werden grundlegende Überlegungen zu einem fachlichen Umgang mit Mehrperspektivität dargestellt. Hierzu werden drei fachlich akzentuierte wissenschaftspropädeutische Kompetenzbereiche für ökonomisches Lehren und Lernen beschrieben: mit ökonomischer Perspektivität umgehen, differenziert ökonomisch Urteilen sowie sich über Ökonomik und Ökonomie verständigen.

Abstract

The article deals with the question of a subject-specific contribution of economic education to science propaedeutics. For this purpose, the term is first defined and i. a. distinguished from didactic concepts such as study and science orientation. In addition, closely linked forms of teaching and learning, such as research and discovery learning, are described as a learning-theoretical contextualization, and essential criticisms of science propaedeutics as a didactic principle are discussed. Following on from Hahn's model, focussing equally on content and science propaedeutics (2008), and from forms of changing the perspective of Loerwald (2008, 2017), which are particularly relevant for economic education, fundamental considerations for a professional approach to multi-perspectivity as a subject-specific contribution to science propaedeutics in economic education are presented. For this purpose, three subject-specific areas of academic-propaedeutic competence for economic teaching and learning are described: dealing with economic perspectives, differentiating economic judgments and communicating about economics and economy.

1 Einleitung

Wissenschaftspropädeutische Bildung ist neben einer vertieften Allgemeinbildung und allgemeiner Studierfähigkeit laut der KMK-Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe eine der vornehmsten Aufgaben der Sekundarstufe II (vgl. KMK 2016, 5). In erster Linie werden auch an dieser Stelle die hier als „basal“ bezeichneten Fächer Deutsch, die (ersten) Fremdsprachen und Mathematik in der didaktischen Verantwortung gesehen. An nachgeordneter Stelle werden dann die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer genannt, die „[...] exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden [einführen] und eine Erziehung [vermitteln], die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft [befähigen sollen].“ (ebd.)

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage nach einem fachspezifischen Beitrag der ökonomischen Bildung zur Wissenschaftspropädeutik. Ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der Wissenschaftspropädeutik soll das wissenschaftspropädeutische Kompetenzmodell von Hahn (2008) aufgegriffen, erweitert und Perspektiven seiner Anwendung aufgezeigt werden. Diese Ausführungen sind als grundlegende fachdidaktische Überlegungen zur fachspezifischen Umsetzung von Wissenschaftspropädeutik in der ökonomischen Bildung zu verstehen, welche zukünftig im Sinne eines Modells ausdifferenziert und durch die Operationalisierung in verschiedene Anforderungs- und Kompetenzniveaus überprüfbar gestaltet und schließlich empirisch geprüft werden müssen, wie im Fazit und Ausblick dieses Beitrags abschließend dargelegt wird.

2 Wissenschaftspropädeutik

In Kapitel 2 wird zunächst der Begriff der Wissenschaftspropädeutik definiert und von verwandten Begriffen bzw. didaktischen Konzepten wie der Studien- und der Wissenschaftsorientierung abgegrenzt. Außerdem werden mit ihr eng verbundene Lehr-Lern-Formen wie das Forschende bzw. das Entdeckende Lernen als lerntheoretische Kontextualisierung beschrieben sowie anschließend wesentliche Kritik an Wissenschaftspropädeutik als didaktischem Prinzip zusammengefasst und diskutiert.

2.1 Definition und Abgrenzung

Nähert man sich dem Begriff der Wissenschaftspropädeutik analytisch, lässt er sich auf die Begriffe der Wissenschaft (bzw.) des Wissens und der Propädeutik zurückführen. Als Wissen wird zumeist der Bestand an gesicherten Fakten und Theorien verstanden, über den einzelne

Personen oder Gesellschaften verfügen. Wissen ist stark kontextgebunden und beispielsweise kultur- und zeitabhängig. Erkenntnistheoretisch gilt Wissen als „justified true belief“ (Southerland et al. 2001, 334) und wird u. a. von subjektiven Vorstellungen abgegrenzt. Soziokonstruktivistische Ansätze gehen dabei von dem Konstrukt des „geteilten Wissens“ (Resnick 1991) aus, welches Wissen als dynamisches Konstrukt beschreibt, das sich in der Interaktion von Menschen verändert und sowohl gemeinsame als auch individuelle Anteile umfasst (vgl. Kunter/ Trautwein 2013, 40). Der heute inflationär verwendete Begriff der ‚Wissensgesellschaft‘ (vgl. u. a. Poltermann 2013) beschreibt eine Gesellschaft, die in wesentlichen Bereichen als wissensintensiv charakterisiert werden kann. Dies gilt für die Wirtschaft und beispielsweise die Verlagerung von ökonomischen Aktivitäten in den Dienstleistungssektor und die Veränderung von Arbeitsplätzen und damit verbundenen Anforderungen an Menschen ebenso wie für den privaten Bereich, beispielsweise durch die Veränderung von Kommunikationsmedien (vgl. ebd.). Unter dem Begriff der Wissenschaft wird die Gesamtheit des menschlichen Wissens verstanden, welches sich im Zeitverlauf von der in der Antike bekannten ursprünglichen Wissenschaft (u. a. Rhetorik) immer weiter ausdifferenziert hat. In einer wissensintensiven Gesellschaft haben Wissenschaften eine wesentliche Rolle; nicht zuletzt in den steigenden Absolventenzahlen von Universitäten drückt sich eine steigende Nachfrage nach ihren Angeboten aus. Propädeutik bezeichnet die Einführung in eine Wissenschaft bzw. die hierfür notwendigen Grundlagen beispielsweise in Form von sprachlichen Voraussetzungen vor allem aber in Hinblick auf eine methodische wissenschaftliche Vorbildung.

Den Begriff der Wissenschaftspropädeutik findet man heute neben der Verwendung in bildungspolitischen Dokumenten (vgl. KMK 2016), vor allem in Vorlesungsverzeichnissen im Bereich des Grundstudiums. Wissenschaftspropädeutik kann nach Müsche (2009) gewissermaßen als eine exemplarisch angelegte Anbahnung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens verstanden werden, die neben den Möglichkeiten auch die Grenzen von Wissenschaften aufzeigen soll (ebd., 67). Dabei ist Wissenschaftspropädeutik zunächst ein allgemeindidaktisches Prinzip, welches für alle Fächer gleichermaßen Gültigkeit erheben kann (ebd.) und einen Orientierungsrahmen für didaktische und methodische Überlegungen zur gymnasialen Oberstufe bietet (vgl. Griese 1983, 10). Gleichzeitig ist sie jedoch mit einem heuristischen Such- und Arbeitsauftrag für die einzelnen Fachdidaktiken verbunden (vgl. Müsche 2009, 63). Huber (1997) systematisiert hierbei drei Ebenen von Wissenschaftspropädeutik und differenziert zwischen (1) dem Lernen *in* Wissenschaft, welches wissenschaftliche Grundbegriffe und Methoden umfasst, (2) dem Lernen *an* Wissenschaft, welches den Erwerb einer wissenschaftlichen

kritisch-reflexiven Grundhaltung umfasst sowie (3) dem Lernen *über* Wissenschaft, welches u. a. den gesellschaftlichen Kontext einschließt (vgl. Huber 1997, 348). Müsche (2009) entwickelt diese Systematisierung weiter und konkretisiert sie in einem kompetenzorientierten wissenschaftspropädeutischen Modell, welches die drei hierarchisch aufgebauten Dimensionen (1) Metawissenschaftliches Wissen, (2) Methodenbewusstsein und (3) Metawissenschaftliche Reflexion umfasst (vgl. ebd., 76 ff.). Dabei beinhaltet das metawissenschaftliche Wissen das Kennen, Systematisieren und die themenbezogene Anwendung von grundlegenden wissenschaftlichen Begriffen wie beispielsweise ‚Theorie‘ oder ‚Hypothese‘ bzw. üblicher wissenschaftlicher Verfahren wie einem Experiment (vgl. ebd., 76). Das Methodenbewusstsein konzentriert sich hingegen auf das methodische Vorgehen zur Beantwortung wissenschaftlicher Fragen von der Problemstellung über das Finden und Durchführen geeigneter Methoden zu deren Beantwortung und Reflexion der Ergebnisse (vgl. ebd., 77). Die Metawissenschaftliche Reflexion umfasst schlussendlich den reflexiven, kritisch-konstruktiven Umgang mit wissenschaftlichen Fragen, Methoden und Ergebnissen (vgl. ebd., 78).

Bei Hahn (2008) hingegen wird Wissenschaftspropädeutik als fachlicher Lehr-Lern-Prozess konzeptualisiert und wissenschaftspropädeutische Kompetenz in erster Linie als Fähigkeit und Fertigkeit zum Perspektivwechsel beschrieben (vgl. Hahn 2008, 161). Hierbei unterscheidet er die Differenzierung zwischen verschiedenen Fachperspektiven („Reflexionskompetenz“), die Differenzierung zwischen einer fachlich begründeten und einer allgemeinen Problemperspektive („Urteilskompetenz“) und schließlich die Differenzierung zwischen Fachexpertise und Laienmeinung („Verständigungskompetenz“) (ebd.). Dieses Modell lässt sich nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung von Mehrperspektivität im Wirtschaftsunterricht (vgl. Loerwald 2008, 2017) für ökonomisches Lehren und Lernen fachlich nutzen und wird in Kapitel 3 wieder aufgegriffen.

Eng mit dem Begriff der Wissenschaftspropädeutik verwandt sind die Begriffe der Wissenschaftsorientierung und der Begriff der Studierfähigkeit, der jedoch eher formal gebraucht und an dieser Stelle deshalb nicht vertieft betrachtet wird. Wissenschaftsorientierung kann nach Juchler (2014) als schulformenübergreifendes Unterrichtsprinzip verstanden werden, welches sicherstellen soll, dass die Bildungsgegenstände und die zu deren unterrichtlichen Vermittlung angewandten Methoden an der Maßgabe des jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes ausgerichtet sind und sachlich adäquat vermittelt werden (vgl. Juchler 2014, 285). So formuliert wird deutlich, dass Wissenschaftsorientierung sich als didaktisches Prinzip der

Unterrichtsgestaltung in erster Linie an die planende Lehrperson richtet. Hedtke (2008) beschreibt Wissenschaftsorientierung als eine Form des Lehrens und Lernens, die sich insbesondere durch die ihre inhärente kritisch-reflektierte wissenschaftliche Grundhaltung auszeichne (vgl. Hedtke 2008, 355). Ein wissenschaftsorientierter Unterricht könne u. a. mittels einer schülergerechten Anwendung wissenschaftlicher Methoden und der Übung des Umgangs mit wissenschaftlichem Wissen in verschiedenen Kontexten zur Reflexionskompetenz der Lernenden beitragen (ebd.). Müsche weist in Anlehnung an Habel (1990) und Klafki (2007) darauf hin, dass Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftspropädeutik sich nur schwerlich und vornehmlich analytisch voneinander trennen lassen, folglich in der Unterrichtsplanung und -realität eng verbunden sind (vgl. Müsche 2009, 65). Dabei fokussiert der Begriff der Wissenschaftspropädeutik die Zieldimension wissenschaftsorientierter Unterrichtsbemühungen stärker als der Begriff der Wissenschaftsorientierung, der eher als ein didaktisches Prinzip zur Unterrichtsplanung zu charakterisieren ist. Als solches beschreibt ‚Wissenschaftsorientierung‘ einen Grundsatz für die Konzeption, Durchführung und Evaluation von Unterricht und ein inhaltliches Kriterium Beurteilung von Unterrichtsqualität (vgl. Weber 2008, 263 ff.).

Ein weiterer in diesem Zusammenhang bedeutsamer Begriff ist der des Forschenden Lernens, der auch in Hinblick auf die stärkere Praxisorientierung in der Lehramtsausbildung insgesamt und auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern im Besonderen wieder an Bedeutung gewonnen hat (vgl. u. a. Zankel 2018). Im Kontext der Lehrerbildung wird Forschendes Lernen als ein Ansatz verstanden, eine forschende Auseinandersetzung mit Schule, Unterricht und Lehrerprofessionalität anzuregen (vgl. Schüssler et al. 2014, 139). Ziel hierbei ist eine „forschend-reflektierende Haltung“ bzw. ein „distanzierter Blick“ (ebd.), der die Selbstreflexion der angehenden Lehrerinnen und Lehrer anregen soll. Schüssler et al. (2014) unterscheiden hierbei verschiedene Varianten Forschenden Lernens, das sich auf fremden und eigens erteilten Unterricht, auf Schulentwicklungsprozesse, Diagnostik und Förderung der Lernenden oder im Sinne eines biografischen Zugangs auf die zu entwickelnde Lehrerpersönlichkeit beziehen kann (vgl. ebd., 145 ff.). Im Sinne eines studentischen Forschungszyklus bearbeiten die Studierenden zumeist eigens gewählte Themen, die sich aus dem Kontext ihres Schulpraxissemesters ergeben. Die Forschungsfragen werden idealerweise entsprechend theoretisch fundiert und mit Hilfe geeigneter Forschungsmethoden bearbeitet. Nicht zuletzt durch die weite Verbreitung von Praxissemestern und der sich hieraus ergebenden Notwendigkeit, die Schulpraxis mit der Lehrerausbildung an der Universität zu verknüpfen, ergibt sich eine inhärente

Aufwertung von Wissenschaftspropädeutik im Lehramtsstudium, die nicht zuletzt dazu genutzt werden kann, das Thema auch in der bzw. für die Schule neu zu akzentuieren.

Dort wird das Forschende Lernen auch vielfach unter dem Begriff des Entdeckenden Lernens gefasst, welches sich in den Kontext konstruktivistischer Lerntheorien einordnen lässt (vgl. Tulodziecki et al. 2017, 48). Ziel Entdeckenden Lernens in Anlehnung an Bruner (1981) ist es, dass die Lernenden die zu beantwortenden Fragen, Wege und Lösungen selbständig finden. Mit Hilfe einer solchen Vorgehensweise soll es gelingen, die kognitive Entwicklung von Schülerinnen und Schülern sowie eine intrinsische Lernmotivation zu fördern und die Herausbildung einer flexiblen Problemlösefähigkeit zu unterstützen (vgl. Tulodziecki et al 2017, 49). Eine solche Form des Lernens verändert natürlicherweise auch das Lehren: Scaffolding, d. h. die Unterstützung des Lernprozesses zu einem den jeweiligen Anforderungen der Schülerinnen und Schüler entsprechenden Grad und eine damit im Verlauf verbundene Zurücknahme der Lehrperson sind von besonderer Bedeutung. In der deutschen Literatur wird hierfür auch der Begriff der „konstruktiven Unterstützung“ (vgl. Kunter/Trautwein 2013, 95) verwendet.

2.2 Diskussion und Kritik

Die Kritik am Konzept der Wissenschaftspropädeutik ist umfangreich und gründet einerseits in der Unschärfe bzw. mangelnden Explikation des Konstrukts bzw. des Gemeinten, andererseits in einer allgemeinen Kritik an Wissenschaftsorientierung schulischen Unterrichts. Diesem werden abbilddidaktische Tendenzen unterstellt sowie vorgeworfen, Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer knappen Bildungszeit verfrüht mit diesen Themen zu konfrontieren und so unnötigerweise zu überfordern (vgl. Huber 2009, 45 ff.). Dabei wird das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung vielfach zu einem Gegensatz eines an der Lebenswelt und den Adressaten des Unterrichts orientierten didaktischen Vorgehens stilisiert (Hedtke 2008, 355 f.). Der Überwindung dieses vermeintlichen didaktischen Gegensatzes (vgl. u. a. Huber 2013, 42) widmet sich insbesondere die kategoriale Didaktik, in der Kategorien dazu genutzt werden, allgemeine von Wissenschaften beschriebene Strukturen im Sinne von Heuristiken zur Erklärung konkreter Fälle und zum Transfer auf neue Anwendungsbeispiele zu nutzen (vgl. für die ökonomische Bildung v. a. Kruber 2000).

Wenn es richtig ist, die moderne Gesellschaft als eine Wissensgesellschaft zu beschreiben, haben wissenschaftspropädeutische Kompetenzen eine Schlüsselfunktion für die Bildung von Heranwachsenden. Dies betrifft u. a. Ebenen der Enkulturation und Qualifikation, aber auch

Möglichkeiten der Teilhabe, die allgemeinbildende Schulen ihren Absolventinnen und Absolventen ermöglichen sollen und die eng verknüpft sind (vgl. Haug 2014, 559). Wer in der Lage sein will, gesamtgesellschaftliche Fragen nachvollziehen, gar mitgestalten zu können, benötigt wissenschaftliches bzw. metawissenschaftliches Wissen. Dabei gilt es vor dem Hintergrund einer wachsenden Wissenschaftsskepsis auf der einen und Wissenschaftsgläubigkeit auf der anderen Seite einerseits und einem dauerhaften Knappheitsproblem an Unterrichtszeit andererseits zu diskutieren, was ein zielgruppenspezifischer Anspruch an Wissenschaftspropädeutik in der allgemeinbildenden Schule sein kann. Dass diese sich in einer Wissenschaftsgesellschaft vorrangig auf das Gymnasium beziehen soll (vgl. u. a. Weskamp 2014, 24), scheint vor einem Anspruch an kultureller, politischer und nicht zuletzt ökonomischer Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler im Sinne einer *literacy* (dt. Alphabetisierung) und der Veränderung der Schullandschaft (Gemeinschaftsschulen) nicht (mehr) haltbar und es gilt ihre Bildungsrelevanz für die Sekundarstufe I insgesamt zu diskutieren. Eng damit verbunden ist die Frage, inwiefern und inwieweit es didaktisch notwendig und lerntheoretisch sinnvoll ist, Wissenschaftspropädeutik nur in der Sekundarstufe II zu verankern oder, ob es nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund kumulativer Lehr-Lern-Prozesse sinnhafter wäre, mit altersgemäßen Formen wissenschaftsorientierten Unterrichts bereits in der Sekundarstufe I zu beginnen. Hier bietet das Forschende Lernen einen möglichen geeigneten Ansatzpunkt, sich Wissenschaft bzw. wissenschaftlichem Arbeiten in didaktisch reduzierter bzw. rekonstruierter Form unterrichtlich zu nähern (vgl. Kirchner 2019).

Systematisierungen von Wissenschaftspropädeutik wie die von Müsche (2009) klammern die fachliche Dimension von Wissenschaftspropädeutik zunächst aus und konzentrierten sich auf überfachliche wissenschaftliche Grundbegriffe wie Hypothese oder Theorie, auf grundlegende wissenschaftliche Verfahrensweisen im Sinne von Forschungszyklen von der Problemstellung über die systematische Bearbeitung von beantwortbaren Fragestellungen zur kritischen Diskussion der Ergebnisse oder den kritisch-konstruktiven Umgang mit divergierenden Theorien. Hahn (2008) und andere betonen hingegen die Bedeutung des Schulfachs bzw. des fachlichen Lehrens und Lernens für den wissenschaftspropädeutischen Kompetenzerwerb, welches eine fachspezifische Konstruktion und Auseinandersetzung im Unterricht ermögliche:

„Die Welt wird auf diese Art und Weise als fachspezifische Konstruktion von Welt erfahren. Die Erschließung neuer Möglichkeiten zur (wissenschaftlichen) Erkenntnisgewinnung erfolgt mithin über die Übernahme einer Fachperspektive, die sich aus der je spezifischen Auswahl von Gegenständen, Fragestellungen, Methoden und paradigmatischen Problemlösungen eines Schulfachs sowie den darin verwendeten Begriffen und Kategorien konstituiert (Hahn 2008, 161).“

Neben der Reduzierung auf allgemeine wissenschaftliche Inhalte und Kompetenzen ist beobachtbar, dass Wissenschaftspropädeutik beeinflusst durch PISA und im Sinne einer *scientific literacy* vorrangig als eine Aufgabe naturwissenschaftlicher Bildung angesehen wird (vgl. Weskamp 2014, 18). Wenn Wissenschaftspropädeutik sich jedoch nicht nur auf das Erlernen wissenschaftlichen Vokabulars, auf die Entwicklung einer wissenschaftlich kritischen, neugierigen und reflexiven Grundhaltung und dem Erlernen allgemeiner wissenschaftlicher Methoden beschränken soll, ist es mit fachlichem Lernen in an Wissenschaften orientierten Schulfächern zu verknüpfen. Wenn darüber hinaus richtig ist, dass die verschiedenen Gesellschaftswissenschaften einen wesentlichen Beitrag zum Erkenntnisgewinn und guten Zusammenleben in Gesellschaft(en) leisten können, gilt es einen Beitrag zur wissenschaftlichen Allgemeinbildung Heranwachsender im Wirtschaftsunterricht bzw. die fachdidaktischen Voraussetzungen hierfür im Folgenden zu prüfen.

3 Wissenschaftspropädeutik im Wirtschaftsunterricht: einen fachlichen Umgang mit Mehrperspektivität initiieren

Anknüpfend an das wissenschaftspropädeutisch fachlich-akzentuierte Modell von Hahn (2008) sowie den fachspezifischen Überlegungen zu den für die ökonomische Bildung zu besonders relevanten Formen des Perspektivwechsels von Loerwald (vgl. 2008, 2017) sollen in diesem Kapitel grundlegende Überlegungen zu einem fachlichen Umgang mit Mehrperspektivität als Beitrag zu Wissenschaftspropädeutik dargestellt werden.

3.1 Vorstellung und Weiterentwicklung eines Modells der Wirtschaftskompetenz

Hahn beschreibt 2008 wissenschaftspropädeutische Kompetenz vorrangig als Fähigkeit und Fertigkeit zum Perspektivwechsel (vgl. Hahn 2008, 161). Dies ist insofern für die ökonomische Bildung interessant, da Multi- bzw. Mehrperspektivität als ein zentrales fachdidaktisches Prinzip des Wirtschaftsunterrichts angesehen werden kann (vgl. Loerwald 2008, 2017). Ziel hierbei ist es, Schülerinnen und Schülern durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven eine möglichst umfassende Sichtweise auf ökonomische Zusammenhänge zu ermöglichen (vgl. Loerwald 2008, 232). Als Formen von Multiperspektivität führt Loerwald (2008) v. a. die Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen Positionen, die Berücksichtigung der Perspektiven unterschiedlicher Akteure sowie die Beachtung von Mikro- und Makroperspektive auf gesellschaftliche Zusammenhänge an (vgl. ebd., 235 f.). Dabei bezieht

sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung sowohl auf inter- und intradisziplinäre Aspekte, d. h. sowohl auf die Vielfalt an ökonomischen Theorien als auch auf die Bezüge zu anderen Wissenschaften (vgl. ebd., 235). Bei der Berücksichtigung der verschiedenen Sichtweisen beteiligter Akteure gilt es aus ökonomischer Sicht die verschiedenen Rahmenbedingungen ihres Handelns zu beleuchten (vgl. ebd., 236). In Hinblick auf die verschiedenen Ebenen ökonomischen Handelns gilt es die einzelwirtschaftliche Ebene und hier wirkende Restriktionen zu betrachten, um Folgen auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene zu erklären. Die Perspektivwechsel von der Mikro- zur Makroebene differenziert Loerwald in seinem Beitrag aus dem Jahr 2017 noch weiter aus und unterscheidet zwischen Handlungsbedingungen und -intentionen, ökonomisches Handeln in Kleingruppen- und Großgruppenkontexten, Kollektiv- und Eigeninteresse, Eigen- und Fremdgruppe sowie die Einzelfall- und Ordnungsebene (vgl. Loerwald 2017, 63 ff.). Zusätzlich zu den drei ursprünglich beschriebenen Perspektiven beschreibt er einen Perspektivwechsel zeitlicher Dimension von einer kurzfristigen zu einer langfristigen Betrachtungsweise sowie den Wechsel der Sichtweise von einer Verteilungs- zu einer Bereitstellungsperspektive (vgl. Loerwald 2017, 66 ff.). An diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Ökonomie grundsätzlich eine besondere Chance bieten kann, sich fachspezifisch mit Mehrperspektivität zu befassen, wenn diese didaktisch in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen entsprechend angelegt wird.

Hahn (2008) unterscheidet in seinem wissenschaftspropädeutischen Modell drei unterschiedliche Kompetenzen: 1. Die Reflexionskompetenz, als Fähigkeit verschiedene Fachperspektiven zu unterscheiden. 2. Die Urteilskompetenz, als Fähigkeit zwischen Fachperspektive und fachunspezifischen Sichtweisen zu differenzieren. 3. Die Verständigungskompetenz, die sich auf die unterschiedlichen Sichtweisen von Laien und Experten bezieht (vgl. Hahn 2008, 161). Da diese Kompetenzbereiche auf den ersten Blick teilweise nicht distinktiv erscheinen, gilt es die Kompetenzen und ihre Stufung im Folgenden genauer darzustellen.

So beschreibt Hahn (2008) vier Stufen der Reflexionskompetenz beginnend mit der Alltagsbetrachtung über die fachspezifische Betrachtung, die Perspektivendifferenzierung zwischen der Alltagsbetrachtung und der fachspezifischen Sichtweise bis zur Perspektivenintegration, im Rahmen derer die Leistungen und Grenzen der fachlichen Perspektivierung reflektiert werden (vgl. Hahn 2008, 162 ff.).

Als Kompetenzstufen der Urteilsbildung benennt Hahn (2008) das Urteil ohne argumentative Begründung, Urteilsbegründungen mit zunächst eindimensionaler und schließlich mehrdimen-

sionaler sachlich richtiger Begründung bis zu einer Fähigkeit der Urteilsbildung, die eine mehrdimensionale Erörterung und Abwägung der unterschiedlichen fachlichen Argumente im Sinne einer Metareflexion der fachlichen Zugänge einschließt (vgl. Hahn 2008, 163ff.).

Die Verständigungskompetenz wird von Hahn (2008) weniger detailreich beschrieben und auch nicht in Stufen ausdifferenziert. Die Verständigungskompetenz wird zur Fähigkeit erklärt, als Laie Expertenwissen einholen und hiermit sachgerecht umgehen zu können sowie die Fähigkeit des Rollenwechsels im Rahmen von Unterricht und zu einzelnen Teilbereichen als auch die Fähigkeit, mit Expertinnen und Experten angemessen kommunizieren zu können (vgl. Hahn 2008, 166).

Die drei Kompetenzbereiche der wissenschaftspropädeutischen Kompetenz bzw. des Perspektivwechsels nach Hahn (2008) können nun mit den drei Aspekten von Multiperspektivität von Loerwald (2007) zu den folgenden drei fachlich akzentuierten wissenschaftspropädeutischen Kompetenzbereichen verknüpft werden:

- Mit ökonomischer Perspektivität umgehen (Reflexionskompetenz)
- Differenziert ökonomisch Urteilen (Urteilskompetenz)
- Sich über Ökonomik und Ökonomie verständigen (Verständigungskompetenz)

Langfristiges Ziel ist es hierbei, ein Modell wissenschaftspropädeutischen Lernens im Wirtschaftsunterricht zu beschreiben, welches das fachlich akzentuierte Einüben von Perspektivwechsel als fachspezifische Möglichkeit begreift, Wissenschaftspropädeutik im ökonomischen Fachunterricht zu fördern. Dabei sind die folgenden Ausführungen als grundlegende Überlegungen zu verstehen, welche zukünftig im Sinne eines Modells ausdifferenziert und durch die Operationalisierung in verschiedene Anforderungs- und Kompetenzniveaus überprüfbar gestaltet und schließlich empirisch geprüft werden müssen.

3.2 Mit ökonomischer Perspektivität umgehen (Reflexionskompetenz)

Ziel einer wissenschaftspropädeutischen Reflexionskompetenz im Rahmen ökonomischer Bildung ist es, die Schülerinnen und Schüler von Alltagsbetrachtungen zu ökonomischen Zusammenhängen über die Einnahme einer fachlichen Perspektive und die Perspektivdifferenzierung verschiedener Positionen zu einer mehrdimensionalen kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit ökonomischen Theorien zu führen. Hierfür ist die epistemische Einsicht zentral, dass es sich bei den Wirtschaftswissenschaften um eine Disziplin mit vielen verschiedenen Theorien und Modellen handelt, die ihre Vorzüge und Grenzen haben. Zudem lassen sich gesellschaftliche Phänomene auch aus der Sicht verschiedener Gesellschaftswissenschaften

beurteilen. Wo Stärken und möglicherweise Grenzen der ökonomischen Betrachtungsweise liegen, sollte im Wirtschaftsunterricht diskutiert werden. Dass das Handeln ökonomischer Akteure u. a. Restriktionen unterliegt und von Präferenzen geleitet wird und sich mit Hilfe der ökonomischen Handlungstheorie die verschiedenen Interessen und Sichtweisen von unterschiedlichen Akteuren erklären lassen, ist ein fachspezifischer Beitrag zum Umgang mit Perspektiven. Dies gilt auch für die Betrachtung der Handlungsbedingungen auf der Mikroebene, um gesamtgesellschaftlich aggregiertes Verhalten und seine Folgen auf der Makroebene zu erklären. Deutlich wird, dass es sich bei der wissenschaftspropädeutischen Reflexionskompetenz um ein sehr anspruchsvolles Bildungsanliegen handelt. Es ist deshalb mit Blick auf die verschiedenen Zielgruppen kritisch zu fragen, ob wissenschaftspropädeutische Reflexionskompetenz im Rahmen des Wirtschaftsunterrichts ein für die Sekundarstufe II spezifisches Bildungsziel ist bzw. wie es gelingen kann, diese Kompetenz altersgerecht zu vermitteln bzw. dies im Sinne kumulativen Lehren und Lernens in der Sekundarstufe I bereits anzubahnen.

3.3 Differenziert ökonomisch Urteilen (Urteilskompetenz)

Sich auf Basis einer Analyse ein fundiertes ökonomisches Urteil zu erarbeiten, ist auch unabhängig von wissenschaftspropädeutischen Überlegungen ein wesentliches Bildungsziel ökonomischer Bildung, welches sich beispielsweise im Kompetenzmodell von Seeber et al. (2012) in verschiedenen Teilkompetenzen aller drei Kompetenzbereiche wiederfindet (vgl. ebd., 19). Zu nennen wären hier die Teilkompetenzen Handlungsalternativen oder Kooperationen bewerten sowie Politik ökonomisch beurteilen und gestalten. Nicht zuletzt die Studie von Kaiser, Birke und Lutter (2015) zu Schülerkonzepten ordnungspolitischen Urteilens gibt Hinweise darauf, wie schwierig es möglicherweise ist, die von Hahn in Hinblick auf fachlich akzentuierte Wissenschaftspropädeutik angestrebte mehrdimensionale Beurteilung oder gar eine Metareflexion über diesen Beurteilungsprozess anzuregen. Im Sinne einer zur Wissenschaftspropädeutik beitragenden ökonomischen Urteilskompetenz würde es zunächst darum gehen, argumentative fachliche Begründungen einzufordern, die zunehmend komplexer werden sollten. Argumente anderer sind dabei aufzunehmen und mit diesen ist fachlich umzugehen. Differenzierte ökonomische Urteile sind dann mehrdimensional, berücksichtigen mögliche Gegenpositionen und setzen sich argumentativ und schließlich metareflexiv mit diesen auseinander.

3.4 Sich über Ökonomik und Ökonomie verständigen (Verständigungskompetenz)

In den traditionell stark kognitiv ausgerichteten Kompetenzmodellen ökonomischer Bildung spielt Verständigungskompetenz bzw. fachliche Kommunikation keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle (vgl. u. a. Seeber et al. 2012). Deutlich wird dies im Vergleich mit Kompetenzmodellen anderer Fächer. Und dies gilt nicht nur für die sprachlich-ästhetischen Fächer. So unterscheidet man im Fach Biologie u. a. in einem einheitlich verbreiteten und in verbindlichen Bildungsstandards manifestierten Kompetenzmodell die Kompetenzbereiche Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Bewertung und Kommunikation, wobei darunter die sach- und fachbezogene Erschließung von Informationen und der Austausch darüber verstanden werden (vgl. KMK 2004, 7). Kommunikation wird hier doppelseitig als Lerngegenstand und Medium des Lernens verstanden und sowohl besonderer Wert auf die Vermittlung von Fachsprache als auch einem allgemein zu leistenden Beitrag zur sprachlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler im Biologieunterricht gelegt (ebd., 11). Zur Kommunikationskompetenz wird auch der adäquate Umgang mit fachlichen Quellen und die Fähigkeit gerechnet, sich mit Expertinnen und Experten auszutauschen. Für die ökonomische Bildung wäre in Hinblick auf die wissenschaftlichen Positionen bedeutsam, dass Schülerinnen und Schüler sachlich und kritisch mit verschiedenen ökonomischen Positionen und dahinterliegenden Theorien sowie sie vertretenden Expertinnen und Experten umgehen lernen. Dabei kann es für einen sachlich-orientierten Diskurs in ökonomischen Fragen wie beispielsweise beim Mindestlohn hilfreich sein, sich mittels der ökonomischen Handlungstheorie die Präferenzen und Restriktionen der verschiedenen Akteure sowie die Rahmenbedingungen der Situation zu verdeutlichen, um Positionen der anderen nachvollziehen zu können. Der Perspektivwechsel zwischen der einzelwirtschaftlichen und der gesamtgesellschaftlichen Ebene ermöglicht hierbei möglicherweise eine konsensorientierte Sichtweise in gesellschaftlich relevanten Fragen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag widmete sich der Frage nach einem fachspezifischen Beitrag der ökonomischen Bildung zur Wissenschaftspropädeutik. Hierzu wurden auf Basis des wissenschaftspropädeutischen Modells von Hahn (2008) und mit Hilfe der Überlegungen zu Multi- bzw. Mehrperspektivität von Loerwald (2008, 2017) drei fachlich akzentuierte wissenschaftspropädeutische Kompetenzbereiche für ökonomisches Lehren und Lernen identifiziert und beschrieben: Im Sinne von Reflexionskompetenz mit ökonomischer Perspektivität umgehen, differenziert ökonomisch Urteilen (Urteilskompetenz) sowie sich über Ökonomik und Ökonomie

verständigen (Verständigungskompetenz). Diese grundlegenden Überlegungen gilt es zukünftig zu systematisieren, zu vervollständigen und empirisch zu prüfen. Die praktische unterrichtliche Umsetzung von Wissenschaftspropädeutik ist nicht Gegenstand dieses Beitrags ebenso wenig wie die Frage, wie Wissenschaftspropädeutik angemessen und produktiv in die fachliche Lehrerbildung integriert werden kann. Jedoch bieten das Forschende und das Entdeckende Lernen hier produktive lerntheoretische Ansätze, die sich mit entsprechenden Fachmethoden verknüpft nicht erst in der Sekundarstufe II wissenschaftspropädeutisch nutzen lassen. Wenn Wissenschaftspropädeutik nicht nur eine Aufgabe der sogenannten Hauptfächer sein soll und es im Rahmen ökonomischer Bildung wie dargelegt fachspezifische Möglichkeiten gibt, diese zu fördern, muss dieses Bildungsanliegen fachlich bzw. fachdidaktisch in die Lehrerbildung integriert werden. Wissenschaftspropädeutik im Lehramtsstudium sollte sich demnach nicht nur auf allgemeine akademische Grundkompetenzen beschränken, die im Rahmen der Erstellung von Abschlussarbeiten zweckgebunden vermittelt werden.

Literaturverzeichnis

- Bruner, J. S. (1981): Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hg.): Entdeckendes Lernen, Beltz, 15-29.
- Griese, W. (1983): Wissenschaftspropädeutik in der gymnasialen Oberstufe, Oldenburg.
- Habel, W. (1990): Wissenschaftspropädeutik, Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts, Köln.
- Hahn, S. (2008): Wissenschaftspropädeutik: Der „kompetente“ Umgang mit Fachperspektiven. In: Keuffer, J./ Kublitz-Kramer, M. (Hg.): Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbständiges Lernen, Weinheim und Basel, 157-168.
- Haug, A. (2014): Schule als Sozialisationsinstanz. In: Bovet, G./ Huwendiek, V. (Hg.): Leitfaden Schulpraxis, Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf, 8. Auflage, Berlin, 555-574.
- Hedtke, R. (2008): Wissenschaftsorientierung. In: Hedtke, R./ Weber, B. (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts., 355.
- Huber L. (1997): Fähigkeit zum Studieren, Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule. In: Liebau, E./ Maack, W./ Scheilke, C. (Hg.): Das Gymnasium: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Grundlagen-texte Pädagogik, Weimar, 333-352.
- Juchler, I. (2014): Wissenschaftsorientierung. In: Sander, W. (Hg.): Handbuch politische Bildung, Bonn, 284-292.
- Kaiser, T./ Birke, F./ Lutter, A. (2015): Schülerkonzepte zu ordnungspolitischen Fragen – Eine phänomenographische Untersuchung. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 6 (1), 92–110.

- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage, Weinheim.
- Kirchner, Vera (im Erscheinen): Was will ich werden und wenn ja, wie viele? Berufsorientierung als reflexive Forschungsaufgabe mit Hilfe von Interviews In: Unterricht Wirtschaft + Politik, (03/2019).
- KMK (Hg.) (2016): Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. In: KMK.ORG, Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf (09.10.2017).
- KMK (Hg.) (2004): Bildungsstandards für das Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. In: KMK.ORG, Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf (02.03.2018).
- Kunter, M./ Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts, Paderborn.
- Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde (3), 285-295.
- Loerwald, D. (2017): Mehrperspektivität und ökonomische Bildung. In: Engartner, T./ Krisanthan, B. (Hg.): Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung? Schwalbach/Ts., 61-69.
- Loerwald, D. (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: Loerwald, D. u. a. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft, Wiesbaden, 232-250.
- Müsche, H. (2009): Wissenschaftspropädeutik aus psychologischer Perspektive. Zur Dimensionierung und Konkretisierung eines bildungstheoretischen Konzepts. In: TriOS, 2009 (2), 61-110.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2007): PISA 2006 - Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster.
- Poltermann, A. (2013): Wissensgesellschaft – eine Idee im Realitätscheck. In: BPB.DE, Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/146199/wissensgesellschaft> (02.03.2018).
- Resnick, L. B. (1991): Shared cognition: Thinking as social practice. In: Resnick, L. B./ Levine, J.M./ Teasley, S. D. (Hg.): Perspectives on socially shared cognition, Washington DC, 1-20.
- Schüssler, R./ Schwier, v./ Klewin, G./ Schicht, S./ Schöning, S./ Weyland, U. (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren, Bad Heilbrunn.
- Seeber, G./ Retzmann, Th./ Remmele, B./ Jongebloed, H.-C. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen, Schwalbach/Ts.
- Southerland, S. A./ Sinatra, G.M./ Matthews, M.R. (2001): Belief, Knowledge, and Science Education. In: Educational Psychology Review 13 (4), 325-351.
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Blömeke, S. (2017): Gestaltung von Unterricht, 3. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Weber, B. (2008): Didaktisches Prinzip. In: Hedtke, R./Weber, B. (Hg.): Wörterbuch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts., 263-265.

- Weskamp, R. (2014): Wissenschaftliches Lernen als Ziel und Aufgabe der Schulentwicklung in der gymnasialen Oberstufe. In: Beileicke, F./ Messner, R./ Weskamp, R. (Hg.): Wissenschaft inszenieren, Perspektiven des wissenschaftlichen Lernens für die gymnasiale Oberstufe, Bad Heilbrunn, 17-30.
- Zankel, S. (2018): Projektarbeit und Forschendes Lernen. Ein Leitfaden für die Fächer Politik, Wirtschaft und Geschichte, Frankfurt a. M.