

**Unterrichtsqualität:  
Perspektiven von Expertinnen und Experten**

Herausgegeben von:

Volker Reinhardt

Markus Rehm

Markus Wilhelm

# Wirksamer Wirtschafts- unterricht

**Birgit Weber (Hrsg.)**

Band

**11**







Birgit Weber  
(Hrsg.)

# Wirksamer Wirtschaftsunterricht

aus der Perspektive von  
Theorie und Praxis sowie  
unterschiedlichen Fachkulturen

---

UNTERRICHTSQUALITÄT:  
PERSPEKTIVEN VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN

Volker Reinhardt  
Markus Rehm  
Markus Wilhelm (Hrsg.)

---

## Band 11



Schneider Verlag  
Hohengehren GmbH

**Umschlaggestaltung:** Beat Haas,  
PH Luzern, Kommunikation und Marketing

**Heidehof**  
Stiftung

Das Buchprojekt wurde von der  
Heidehof Stiftung gefördert

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**ISBN: 978-3-8340-1910-3**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2018  
Printed in Germany – Druck: Appel & Klinger, Schneckenlohe

# INHALTSVERZEICHNIS

---

MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT	
VORWORT . . . . .	9
MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT	
QUALITÄTSMÖGLICHKEITEN FACHUNTERRICHT . . . . .	11
BIRGIT WEBER	
WIRKSAMER WIRTSCHAFTSUNTERRICHT – ZUR EINLEITUNG . . . . .	19
FRANZISKA BIRKE	
PENDELN ZWISCHEN THEORIE UND LEBENSWELT . . . . .	28
ROLF DUBS	
VON DER ANLEITUNG ZUR SELBSTSTEUERUNG – VOM VERSTEHEN ÜBER ANALYSE UND SYNTHESE ZUR BEWERTUNG WIRTSCHAFTLICHER FRAGEN AUS GANZHEITLICHER SICHT . . . . .	37
ANJA ECKSTEIN	
WIRTSCHAFTLICHES HANDELN IST ALLTAG, REFLEKTIERTES FACHSPEZIFISCHES DENKEN NICHT . . . . .	47
TIM ENGARTNER	
POLITISCHE UND GESELLSCHAFTLICHE SCHLÜSSELPROBLEME DURCH SOZIOÖKONOMISCHE BILDUNG ERSCHLIESSEN . . . . .	56
MANUEL FRIEDRICH	
GUTER WIRTSCHAFTSUNTERRICHT LEBT DAVON, MIT GUTEN BEISPIELEN ZU MOTIVIEREN! . . . . .	68

SABINE GANS

HANDLUNGSORIENTIERT VON DER AKTUELLEN,  
ÖKONOMISCH GEPRÄGTEN LEBENSWELT ZUM SYSTEM . . . . . 75

ULRICH GÖSER

DER MEHRWERT DER STUNDE MUSS TRANSPARENT SEIN . . . 86

ANDREAS CORNELIUS GROH

VORSICHT VOR DER WISSENSFALLE: WIRTSCHAFT IST  
KEIN „SO-IST-ES-FACH“ . . . . . 96

REINHOLD HEDTKE

„MIT UNGEWISSHEIT UMGEHEN“ ALS SPEZIFIKUM DER SUB-  
DOMÄNE WIRTSCHAFT – ODER „DIE DREIDIMENSIONALITÄT  
DER MULTIPERSPEKTIVITÄT“ . . . . . 107

BIRGIT HOLLERBACH

ÖKONOMISCHE LEBENSITUATIONEN IM GESAMTGESELL-  
SCHAFTLICHEN KONTEXT MEHRDIMENSIONAL ERFASSEN,  
EINORDNEN, KRITISCH HINTERFRAGEN UND BEWERTEN . . . . 116

HEIKE HORNBRUCH

KOMPLEXE ÖKONOMISCHE ANFORDERUNGSSITUATIONEN ALS  
BASIS FÜR FUNDIERTES SOZIALWISSENSCHAFTLICHES  
ENTSCHEIDEN UND URTEILEN . . . . . 124

DORIS KEILWAGEN / HERMANN ZÖLLNER

SINNSTIFTENDES HANDELN UND SUBJEKTORIENTIERUNG IM  
WIRTSCHAFTSUNTERRICHT . . . . . 134

OLIVER KREBS

ÖKONOMISCHE ALLTAGSERFAHRUNGEN MIT FACHWISSEN-  
SCHAFTLICHEN PERSPEKTIVEN VERBINDEN UND  
GESELLSCHAFTLICH EINBETTEN . . . . . 145

ANDREAS LUTTER WIDER DIE VERNACHLÄSSIGUNG DER SUBJEKTIVEN DIMENSION WIRTSCHAFTLICHER PHÄNOMENE . . . . .	154
EWALD MITTELSTÄDT / CLAUDIA WIEPCKE KOMPETENZORIENTIERT LEHREN UND ERFAHRUNGSBASIERT LERNEN MIT HILFE DIDAKTISCHER WERKZEUGE . . . . .	164
GEORG HANS NEUWEG WICHTIG IST, DASS ANGEHENDE LEHRKRÄFTE AUCH HEUTE NOCH 'IHREN KLAFKI' LESEN ... . . . .	178
HANS JÜRGEN SCHLÖSSER DENKEN IN SOZIALEN ORDNUNGEN LERNEN: LIEBER GEHALTVOLL FRAGEND-ENTWICKELN ALS THEORIEENTLEERTE OPERATIVE HEKTIK . . . . .	184
ULF SCHRADER / SIMONE KNAB FÖRDERUNG ÖKONOMISCHER ALLTAGSKOMPETENZEN STATT WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFT AUF SCHULNIVEAU . . . . .	187
GEORG TAFNER WIRTSCHAFT – EIN SOZIOÖKONOMISCHES, KULTURELLES UND GESTALTbares PHÄNOMEN . . . . .	198
THORSTEN THEMANN DIE ÖKONOMISCHE SITUATION: BASIS FÜR ÖKONOMISCHE ENTSCHEIDUNGEN UND ENTWICKLUNG FACHLICHER DENKSTRUKTUREN . . . . .	208
BIRGIT WEBER WIRKSAMER WIRTSCHAFTSUNTERRICHT AUS DER PERSPEKTIVE VON EXPERTINNEN UND EXPERTEN – EIN FAZIT . . . . .	217
DIE REIHENHERAUSGEBER . . . . .	255





MICHAEL SCHRATZ / HANS ANAND PANT

## VORWORT

---

Der Begriff „Wirksamkeit“ ist in den letzten Jahren zu einem Kampfbegriff geworden: Keine bildungspolitische Maßnahme darf mehr ohne Wirksamkeitsgarantie ins Bildungssystem entlassen werden. Jede Schule muss zeigen, wie gut sie ist, d. h. ihren Wirksamkeitsbeweis antreten. So reden alle von Wirksamkeit. Wenn man aber fragt, was denn eigentlich unter Wirksamkeit im Schulalltag verstanden wird, bekommt man sehr unterschiedliche Antworten. Sehr oft wird dabei auf die Ergebnisse von Leistungsvergleichsstudien zurückgegriffen. Dies verweist auf die grundsätzlich zu begrüßende Entwicklung, dass man in Fragen der Unterrichts- und Schulqualität heute nur noch schwerlich mit Hinweisen auf „gefühlte“ oder bloß „behauptete“ Wirkungen davon kommt.

Zwar geben solche Leistungsvergleiche wichtige Rückmeldungen zu den jeweiligen Lernständen in den getesteten Fächern, können aber nicht die fachliche und überfachliche Breite der Bildungs- und Erziehungsziele in den Lehrplänen abdecken. Um die Wirkungsfrage umfassender und vertiefter anzugehen, versuchen die Herausgeber der Reihe „Wirksamer Fachunterricht“ die Spezifik der unterschiedlichen Unterrichtsfächer in den Fokus zu nehmen. Dabei gehen sie nicht von einem metatheoretischen Verständnis fachlicher Instruktion aus, sondern die jeweiligen Fachverantwortlichen formulieren gemeinsam die – für alle Fächer identischen – Fragen, die sie jeweils von Vertreterinnen und Vertretern aus Ausbildung, Wissenschaft und Praxis beantworten lassen.

In der Vielfalt der Beiträge zu den einzelnen Bänden zeigt sich das Bemühen der Autorinnen und Autoren, nicht nur ihre fachliche Meinung zur Sprache zu bringen, sondern sowohl erfahrungsbezogen zu argumentieren als auch empirisch und theoretisch begründete Aussagen zu zentralen Aspekten des Fachunterrichts zu machen. Dabei legen die Beitragenden den Schwerpunkt mehr auf den Unterricht als auf das Fach, wenn es um die Passung zwischen den Lernangeboten und den Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern geht.

Hinter den einzelnen Antworten zeigt sich immer auch, welches Menschenbild den fachlich-didaktischen Ansatz prägt und damit auch, welcher Umgang mit Menschen vorausgesetzt wird, welche pädagogische Haltung

den Individuen und der Klasse gegenüber eingenommen wird und welches Verständnis von Erziehung und Bildung zugrunde liegt. Bildung ist mehrdimensional und daher mehr als die Wirksamkeit von Fachlichkeit. Aus diesem Grund haben die jeweiligen Herausgeberinnen und Herausgeber der Bände in der abschließenden Zusammenschau ein Fazit aus den Stellungnahmen der einzelnen Interviewten aus Wissenschaft, Ausbildung und Praxis in einer Verdichtung der Erkenntnisse erstellt.

Aus Sicht der Schulentwicklung stellt sich abschließend die Frage, welchen Beitrag die Fächer zu einer wirksamen Schule leisten können, da jede Schule ihren eigenen Erfolgsweg finden muss. Im Sinne mehrdimensionaler Bildung gehören dazu nicht nur überfachliche Kompetenzen, sondern über ein wirksames Methodencurriculum hinaus, auch das Zusammenspiel der Fachcurricula als Rückgrat der Schul- und Unterrichtsqualität. Fachgruppen oder Fachschaften tragen dazu die geteilte Verantwortung, um über die Fächer hinweg Anschlussmöglichkeiten und Verbindungen aufzuzeigen. Schuleigene Curricula sollten die einzelnen Facharbeitspläne auf der Grundlage durchgängiger gemeinsamer Planungskriterien in einen schuleigenen Sinnzusammenhang stellen, den die Schulen jeweils in eigenen Zielen und Schwerpunkten formulieren, festlegen und schließlich gemeinsam reflektieren und evaluieren. Dann besteht eine gute Chance auf nachhaltige Wirkungen und qualitätsbewusste Schulentwicklung. Die Buchbände zum „Wirksamen Fachunterricht“ leisten hierzu einen wichtigen Beitrag.

*Dr. Michael Schratz* lehrt als Professor am Institut für Lehrer/-innenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Gesellschaft und Lernen, Leadership und Schulentwicklung. Er ist Mitglied zahlreicher internationaler Kommissionen, unter anderem Sprecher der Jury des Deutschen Schulpreises.

*Dr. Hans Anand Pant* ist Geschäftsführer der Deutschen Schulakademie und Professor für Erziehungswissenschaftliche Methodenlehre an der Humboldt-Universität zu Berlin. Bis 2015 war er Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). In seiner Forschung befasst er sich mit Fragen datengestützter Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie des Transfers von Bildungsinnovationen.

MARKUS WILHELM / MARKUS REHM / VOLKER REINHARDT

## QUALITÄTSMOLLER FACHUNTERRICHT

Es gibt im angelsächsischen Sprachraum eine auf George Bernard Shaw zurückgehende Redewendung: „Those who can, do; those who can't, teach.“ Diesem Sprichwort können wir heute einiges entgegensetzen: Die jüngste empirische Forschung im Bereich der Lehrerbildung stellt sowohl für den deutschen Sprachraum als auch weltweit ein anderes, ein differenziertes Bild dar. Lehrkräfte gestalten aufgrund ihrer professionellen, fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Kompetenzen einen effektiven und wirksamen Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler und sind damit Experten für wirksamen Unterricht (Bromme, 2014).

Viele empirische Studien zeichnen ein eindeutiges Bild über die Merkmale, die einen wirksamen Unterricht ausmachen (z.B. Ihme & Möller, 2015; Klieme & Rakoczy, 2008), damit geben diese Studien auch Auskunft darüber, was Lehrkräfte *können* müssen, um einen solchen Unterricht zu gestalten: So kann beispielsweise gezeigt werden, dass eine klare inhaltliche Strukturierung des Unterrichts, verbunden mit einer gezielten kognitiven Aktivierung und einer entsprechend konstruktiven Unterstützung, aber auch der Enthusiasmus einer Lehrkraft, zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler führt und damit wirksam ist.

Eine Frage bleibt allerdings offen, die durch die Bildungswissenschaften wegen ihrer häufig fachunspezifischen Herangehensweise nicht beantwortet werden kann: Was führt zu einem guten und effektiven Unterricht in einem bestimmten Schulfach? Hier sind die Fachdidaktiken aufgerufen, die generische Unterrichtsforschung zu ergänzen und zu komplettieren. In dieser Buchreihe werden die Schulfächer auf die Frage hin analysiert, wie wirksamer Fachunterricht gelingen kann. Der Fokus liegt auf den bestmöglichen Gelegenheiten, fachliche Lernaktivitäten wirksam werden zu lassen (Seidel & Reiss, 2014). Kurzum, es wird gefragt: *Was wirkt in einem konkreten Schulfach?*

In der jüngsten Vergangenheit näherte man sich solch komplexen Fragen nach einem guten und wirksamen Unterricht zumeist im Rahmen von Metaanalysen (Hattie, 2012; Meyer, 2004; Helmke, 2012). Die Buchreihe geht einen anderen Weg; sie bezieht möglichst viel Expertise aus den Fachdidaktiken und der Fachpraxis einzelner Fächer ein. Mit Hilfe von strukturierten Inter-

views werden Expertinnen und Experten der unterschiedlichen Schulfächer nach den Kriterien eines wirksamen Fachunterrichts befragt. Hierbei geht es um deren fachliche Expertise, die angelehnt ist an die wichtigsten Forschungsergebnisse und Praxiserfahrungen aus dem jeweiligen (Schul-)Fach. Die Zusammenschau aller Beiträge der Expertinnen und Experten des jeweiligen Faches wird zu einer verdichteten Beantwortung der Frage führen, was einen wirksamen Fachunterricht ausmacht.

Die Frage nach einem guten, effektiven und also wirksamen Unterricht steht seit einigen Jahren im Fokus der bildungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen und in jüngster Zeit auch fachdidaktischen Unterrichtsforschung. In einer ersten Phase der Unterrichtsforschung konzentrierte man sich auf das sogenannte Persönlichkeits-Paradigma, also der Suche nach dem „guten Lehrer“. Nachdem man in einem weiteren Schritt den Prozess des Lernens und den entsprechenden Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler in den Blick nahm, wurde das Persönlichkeits-Paradigma vom so genannten Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Es wurde nach Kriterien gesucht, mit denen Effekte des Unterrichtsprozesses erfasst werden können. Das Experten-Paradigma, das ursprünglich – ausgehend vom Persönlichkeits-Paradigma – die professionelle Expertise der Lehrpersonen zu erfassen versuchte, geht heute über in den Experten- und Prozess-Produkt-Ansatz.

Es wurden systemische Rahmenmodelle von Unterrichtswirksamkeit, sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle aufgenommen (Fend, 2001; Helmke, 2012; Reusser & Pauli, 2010). Sie modellieren die Einflüsse auf die Wirksamkeit von Unterricht auf der Makroebene des Bildungssystems (vgl. Abbildung 1), wie auf der Mesoebene der Einzelschule und auf der Mikroebene des Unterrichts (Kohler & Wacker, 2013). Ein Angebots-Nutzungs-Modell, auf dessen Mikroebene wir uns hier beziehen, stellt – im Sinne einer Vereinfachung – einem Unterrichts*angebot* dessen jeweilige Unterrichts*nutzung* gegenüber. Die Wirksamkeit des Angebots auf der Seite der Nutzung kann empirisch – im Sinne der Erhebung des Ertrags – untersucht werden. Auf der Seite des Angebots wirken hauptsächlich die Persönlichkeit und die Kompetenz der Lehrkraft sowie die allgemeinen, fachspezifischen und kontextuellen Bedingungen. Auf der Seite der Nutzung wirken hauptsächlich die Lernenden selbst, das Unterrichtsangebot und wiederum die kontextuellen Bedingungen. Beide Seiten – Angebot und Nutzung – stellen in ihrer Wechselwirkung die Wirksamkeit des Unterrichts dar (vgl. Abbildung 1). In beiden Bereichen interessiert uns wiederum der fachspezifische Anteil in besonderem Maß, im Modell mit einem \* versehen (vgl. Abbildung 1). Da die Entkopplung einzelner Komponenten aus dem Angebots-Nutzungsmodell zu Fehlinterpretationen führen würde, sind wir darauf bedacht, immer die jeweiligen Bezüge zum Rahmenmodell aufzuzeigen.

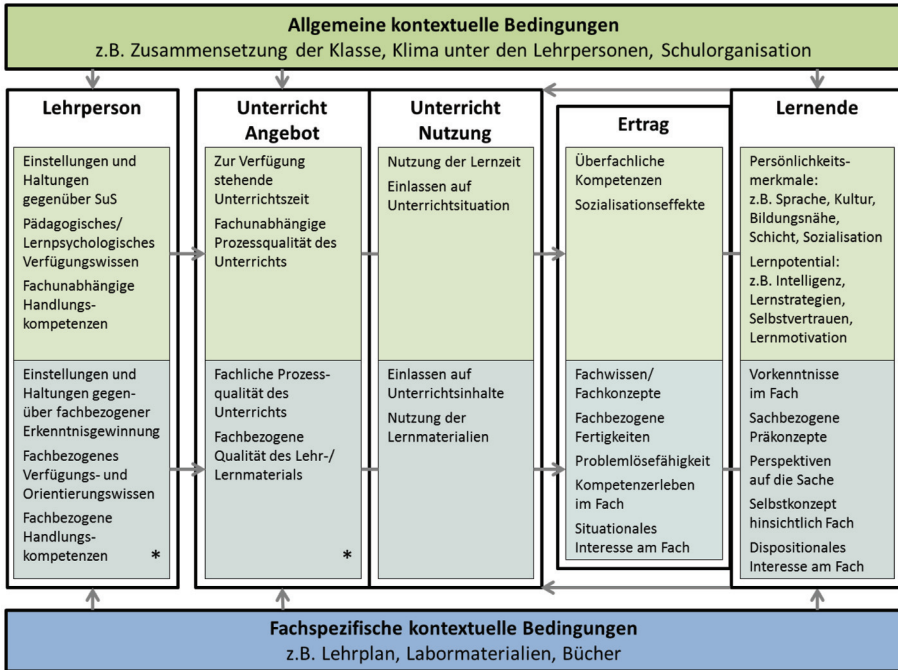


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell in Anlehnung an Fend (2001), Helmke (2012) sowie Reusser und Pauli (2010).

Angebots-Nutzungs-Modelle integrieren zwei Paradigmen der pädagogisch-psychologisch orientierten Unterrichtsforschung, das Struktur- und das Prozessparadigma (Seidel, 2014). In beiden Fällen wird versucht, bestimmte Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, die eine moderierende Funktion hin zur Erhöhung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern haben. Dabei geht das *Struktur-Paradigma* von theoretischen Annahmen zum *Lehren* aus, das *Prozess-Paradigma* untersucht auf einem ähnlichen Weg die Wirksamkeit von Unterricht, dies aber ausgehend von theoretischen Annahmen zum *Lernen* (Seidel, 2014, S. 851). Laut Seidel wirken in Angebots-Nutzungs-Modellen diese beiden Paradigmen integrierend zusammen: Das *Struktur-Paradigma* hat dazu beigetragen, die *Kompetenzstrukturen von Lehrkräften* zu identifizieren und wird auf der Seite des Angebots integriert. In einem gängigen Modell, das aus dem Forschungsprojekt COACTIV stammt, werden vier Kompetenzfacetten einer Lehrkraft unterschieden, das so genannte Professionswissen (fachliches, fachdidaktisches, pädagogisches Wissen), die Motivation einer Lehrkraft, ihre Fähigkeit zur Selbstregulation sowie ihre Werthaltungen (Baumert & Kunter, 2006). Auf der Seite der Nutzung wurde das so genannte Prozessparadigma integriert, um vor allem

kognitive Lernprozesse auf einer tiefenstrukturellen Ebene des Unterrichts und deren Ergebnisse zu beschreiben (Seidel, 2014, S. 860). Daher wird Unterricht – auf der Grundlage des Ansatzes „Choreographies of teaching. Bridging instruction to learning“ (Oser & Baeriswyl, 2001) – oft in zwei verschiedene Ebenen unterschieden: in die Ebene der Sichtstrukturen, dem sog. „planning and processing of teaching“ und in die Ebene der Tiefenstrukturen dem sog. „planning and processing of the learning process“. Unter den Sichtstrukturen des Unterrichts versteht man alle Merkmale, die direkt durch Beobachtung zugänglich sind, zum Beispiel wechselnder Methodeneinsatz oder andere Inszenierungsmuster. Die Tiefenstrukturen sind diejenigen Merkmale, die sich der direkten Beobachtung entziehen, aber in hohem Maße für die Qualität des Unterrichts verantwortlich sind, zum Beispiel in welchem Maße Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts tatsächlich kognitiv aktiv sind oder wie sich die Schülerinnen und Schüler individuell unterstützt fühlen. Beide Paradigmen fokussieren Qualitätsmerkmale eines wirksamen Unterrichts mit dem Ziel, über deren moderierende Funktion den Ertrag der Lernprozesse zu optimieren. Da Angebots-Nutzungs-Modelle aus einer generischen pädagogisch-psychologischen Perspektive entwickelt wurden, enthalten sie bislang weder von Seiten des Strukturparadigmas, noch von Seiten des Prozessparadigmas konkrete fachliche bzw. fachdidaktische Bezüge, obwohl auf beiden Seiten mittlerweile viele fachdidaktische Forschungsarbeiten vorliegen: Von Seiten des Strukturparadigmas existieren inzwischen fachdidaktische Arbeiten vor dem Hintergrund des oben beschriebenen COACTIV Modells und auf der Seite des Prozessparadigmas hat die fachdidaktische Lehr-Lernforschung eine ausgeprägte Tradition. Dennoch findet in Arbeiten zu einem guten und wirksamen Unterricht fachdidaktische Forschung kaum Berücksichtigung, was wir im Folgenden an vier Beispielen schulpädagogischer und pädagogisch-psychologischer Arbeiten verdeutlichen möchten. Wir vergleichen im folgenden Abschnitt die vier einschlägigen Arbeiten von Meyer (2004), Helmke (2012), Hattie (2012) sowie von Oser und Baeriswyl (2001).

## **Der gute und wirksame Unterricht ohne Fach und ohne Fachdidaktik?**

In der folgenden Tabelle vergleichen wir Kriterien guten und effizienten Unterrichts anhand von vier Dimensionen: Gütekriterien (Meyer, 2004), Fächerübergreifende Qualitätsbereiche (Helmke, 2012), unterrichtsbezogene Einflüsse auf die Lernleistung (Hattie, 2012), Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht (Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001). Diese vier

Dimensionen gehen auf einschlägige Publikationen zur Unterrichtsqualität zurück und markieren den derzeitigen Stand der Diskussion:

Gütekriterien	Fächerübergreifende Qualitätsbereiche	Unterrichtsbezogene Einflüsse auf Lernleistung hoher Effektstärke ( $d > 0.6$ )	Dimensionen der Sicht- und Tiefenstrukturen
Meyer (2004) Grundlage: vorwiegend theoretisch begründet	Helmke (2012) Grundlage: vorwiegend empirische Studien	Hattie (2012) Grundlage: Metastudie empirischer Metaanalysen	Oser & Baeriswyl (2001) Kunter & Trautwein (2013) Grundlage: vorwiegend empirische Studien
Methodenvielfalt	Angebotsvielfalt	Rhythmisierung Lernende unterrichten Lernende Lautes Denken Concept Mapping Lehren (Vormachen, Einüben) von Strategien	lernunterstützende Unterrichtsmethoden und Sozialformen
Hoher Anteil echter Lernzeit	Klassenführung	Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	Klassenführung (Classroom Management) Frühe Einführung von Regeln und Routinen Konsequenter Umgang mit Störungen Gut geplante Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien
Vorbereitete Umgebung	Klarheit und Strukturierung	Klarheit der Lehrperson	
Klare Strukturierung des Unterrichts			
Inhaltliche Klarheit	Aktivierung		Potential zur kognitiven Aktivierung, z. B.
	Schülerorientierung	Kognitive Entwicklungsstufe berücksichtigen Klassendiskussion	Aufgaben, die an Vorwissen anknüpfen Diskurs, der Meinungen der Schüler aufgreift Inhalte, die kognitive Konflikte auslösen
	Kompetenzorientierung	Problemlösendes Lernen Kreativitätsförderung	
Intelligentes Üben	Konsolidierung und Sicherheit	Nachdenken über das eigene Lernen Lerntechniken	
Transparente Leistungserwartungen		Schülererwartungen/ Schüler-Selbstbeurteilung Formative Beurteilungen	
Lernförderndes Klima	Lernförderliches Klima	Positive Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden Regelmäßiges Feedback	Konstruktive Unterstützung z. B. Geduld und ein angemessenes Tempo Konstruktiver Umgang mit Fehlern Freundliche, respektvolle Beziehung
	Motivierung	Lernende nicht etikettieren	
Sinnstiftendes Kommunizieren		Glaubwürdigkeit der Lehrperson	
Individuelles Fördern	Umgang mit Heterogenität	Lernlücken erkennen und schließen Intervention für Lernende mit besonderem Förderbedarf Intervention für Lernende mit hoher Begabung	

Abb. 2: Vergleich der aktuell häufig diskutierten Kriterien für effektiven Unterricht

Was ist guter Unterricht, fragt (Meyer, 2004) im gleichnamigen Buch. Er nennt unter dem Begriff Kriterienmix zehn Merkmale, die einen guten Unterricht auszeichnen (vgl. Abbildung 2). Den Kriterienmix gewinnt Meyer in Absprache mit Kolleginnen und Praktikern als Mischung didaktischer und empirischer Merkmale auf Grundlage einer eigenen normativen Orientierung (vgl. Meyer, 2004, S. 16–17). Der Kriterienmix konzentriert sich auf den überfachlichen Bereich des Unterrichts und zeigt keine Bezüge zu fachlichen bzw. fachdidaktischen Merkmalen des Unterrichts. Am Beispiel des



Merkmals „Inhaltliche Klarheit“ wird dies deutlich: „Inhaltliche Klarheit liegt dann vor, wenn die Aufgabenstellung verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet worden sind“ (Meyer, 2004, S. 55).

Helmke (2012) orientiert sich an 10 Merkmalen effektiven Unterrichts (vgl. Abbildung 2), die er aus entsprechenden empirischen Studien gewinnt. Zahlreiche seiner Kriterien sind vergleichbar mit Meyer (2004). Neu können aber drei Kriterien auch der Fachdidaktik zugeordnet werden: *Aktivierung, Schülerorientierung, Kompetenzorientierung*.

Hattie (2012) legt eine Metaanalyse vor und zeigt für Untersuchungen zur Sprache Einflüsse auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler mit relativ hoher Effektstärke ( $d > 0.6$ ). Hierzu zählen *Vokabel- und Wortschatzförderung, wiederholendes Lesen, Lese-Verständnis-Förderung*. Aufgrund mangelnder Daten, also aufgrund des gewählten Designs der Hattie-Studie (Metastudie von Metaanalysen) konnten kaum weitere fachliche und fachdidaktische Einflussfaktoren aufgearbeitet werden.

Aktuelle empirische Studien lassen den vermeintlichen Schluss zu, die diskutierten Kriterien eines wirksamen Unterrichts seien unabhängig voneinander auf den oben beschriebenen sicht- und tiefenstrukturellen Ebenen zu analysieren (vgl. Abbildung 2). Da uns die Unterscheidung dieser beiden unterrichtlichen Ebenen aus fachdidaktischer Sicht sehr wichtig erscheint, kommen wir noch einmal darauf zurück: Die Sichtstrukturen liefern den von der Lehrkraft auch fachmethodisch inszenierten und von außen beobachtbaren Rahmen des Unterrichtens, während die Tiefenstrukturen auch die fachliche Qualität der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten und die tatsächlich stattfindenden fachlichen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler klären (Oser & Baeriswyl, 2001; für einen Überblick vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Die Sichtstrukturen geben zwar das Unterrichtsgeschehen vor; insgesamt mehr Erklärungsmacht für die Wirkung des Fachunterrichts scheinen jedoch die Tiefenstrukturen zu haben. Diese sind in den Fachdidaktiken nur teilweise erforscht. Zu diesen Tiefenstrukturen zählen vor allem die Diagnose von domänenspezifischen Schülervorstellungen und die auf diesen diagnostischen Urteilen basierende kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung von Lernprozessen.

Gerade hinsichtlich der Fachabhängigkeit zeigen aber aktuelle Forschungsergebnisse, dass durch den Einbezug domänenspezifischer Merkmale noch bedeutsamere Effekte des Unterrichts zu erwarten wären (Baumert & Kunter, 2006; Schroeders, Hecht, Heitmann, Jansen & Kampa, 2013; Törner & Törner, 2010). Seidel und Shavelson (2007) wünschen sich deshalb vermehrte domänenspezifische Forschung: „Researchers might consider investigating the effects of domain-specific teaching on learning processes and motivatio-

nal-affective outcomes in more depth than is currently practiced.“ Die vorliegende Studienbuchreihe will gerade dieses Desiderat aufnehmen und das bestehende Wissen zu einem wirksamen Fachunterricht, also der Domänenspezifität der Unterrichtsqualität, zusammentragen. Hierfür wichtig sind vor allem auch erlernbare Lehrkompetenzen, die eine Lehrkraft in die Lage versetzen, ihre beruflichen Anforderungen professionell zu erfüllen.

## Resümee

Aus den vorangehenden Abbildungen (1 und 2) entsteht nun ein Überblick über unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven: Das Angebots-Nutzungs-Modell stellt die Akteure des Unterrichts im Sinne einer angebotsgebenden und einer nutzenden Seite sich ergänzend gegenüber und macht die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit eines „guten“ Unterrichts deutlich. In Abbildung 2 werden unterschiedliche Kriterien von Unterrichtsqualität nebeneinander gestellt, um die Vielfalt der normativen und evidenzbasierten Dimensionen von Unterrichtsqualität aufzuzeigen. Mit dem vorliegenden Band wird nun der Blick auf das Unterrichtsfach Wirtschaft bzw. Unterricht über Wirtschaft gerichtet, und es werden domänenspezifisch Expertenmeinungen als Antworten auf acht grundlegende Fragen zur Unterrichtsqualität verdichtet.

## Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Reprint in der Reihe Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik (Reprints, Band 7)*. Münster: Waxmann.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. bereinigte Aufl.). *Juventa-Paperback*. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. Abingdon: Routledge.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Ilme, T. A. & Möller, J. (2015). „He who can, does; he who cannot, teaches?“: Stereotype threat and preservice teachers. *Journal of Educational Psychology*, 107, 300–308.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 222–237.

- Kohler, B. & Wacker, A. (2013). Das Angebot-Nutzungs-Modell. Überlegungen zu Chancen und Grenzen des derzeit prominentesten Wirkmodells der Schul- und Unterrichtsforschung. *Die Deutsche Schule*, 105(3), 241–257.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Stuttgart: UTB.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001). Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 1031–1065). Washington, D.C: American Educational Research Association.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In: K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 15–20). Münster: Waxmann.
- Schroeders, U., Hecht, M., Heitmann, P., Jansen, M. & Kampa, N. (2013). Der Ländervergleich in naturwissenschaftlichen Fächern. In: H. A. Pant, P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle & C. Pöhlmann (Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I* (S. 141–158). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(6), 828–844.
- Seidel, T. & Reiss, K. (2014). Lerngelegenheiten im Unterricht. In: A. Krapp & T. Seidel (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 253–276). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the last decade: Role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 454–499.
- Törner, G. & Törner, A. (2010). Fachfremd erteilter Mathematikunterricht – ein zu vernachlässigendes Handlungsfeld. *MDMV*, 18, 244–251.

BIRGIT WEBER

## WIRKSAMER WIRTSCHAFTSUNTERRICHT – ZUR EINLEITUNG

Sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner an der Universität und im Referendariat stellt sich die wichtige Frage, was einen guten, qualitätvollen, effektiven bzw. wirksamen Wirtschaftsunterricht überhaupt ausmacht. Diese Frage beschränkt sich nicht allein auf ein Unterrichtsfach Wirtschaft, sondern ist ebenso bedeutsam in solchen Unterrichtsfächern, die als Ankerfächer für Wirtschaft dienen – wie die arbeitsorientierten Fächer Wirtschaft-Arbeit-Technik, Arbeitslehre o. ä. oder sozialwissenschaftliche Fächer – wie z. B. Politik-Wirtschaft oder Sozialwissenschaften o. ä.

Für diese vielleicht wichtigste Frage zum Unterricht haben wir Expertinnen und Experten befragt, die sich über viele Jahre sowohl wissenschaftlich in der Forschung, in der Lehre der ersten Phase der Lehrer- und Lehrerinnenbildung, in der Praxis der Ausbildung der zweiten Phase sowie auch der alltäglichen Schulpraxis beschäftigt haben. Die Expertinnen und Experten aus dem Wissenschaftsbereich, dem Wissenschafts-Praxis-Transferbereich und der Schulpraxis haben uns dazu in schriftlichen Interviews Rede und Antwort gestanden. Dies erlaubt die Expertise von Forscher/innen, Lehrerbildner/innen und Schulpraktiker/innen mit ihren verschiedenen Forschungs- und Erfahrungshintergründen in differenzierter Form zum Ausdruck zu bringen, sie in einer verdichteten Form im Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu präsentieren und so zu einem besseren Verständnis der Qualität des Fachunterrichts beizutragen.

Die Frage nach Gütekriterien für einen qualitätvollen und wirksamen Wirtschaftsunterricht steht schon deshalb vor besonderen Herausforderungen, da Wirtschaft in den Ländern Deutschland, Schweiz und Österreich, darüber hinaus in jedem deutschen Bundesland und dort zudem zusätzlich in fast jeder einzelnen Schulform anders verankert ist. So gibt es – wenige – eigenständige Wirtschaftsfächer, die zudem mit dem Fach Recht (Realschule und Gymnasium in Bayern, Thüringen), dem Auftrag der Berufs- und Studienorientierung (Mittelschule in Bayern, Gemeinschaftsschule im Saarland, Sekundarstufe I einschließlich Gymnasien in Baden-Württemberg) oder

getrennter Bestandteil des Lernbereichs Arbeitslehre bzw. Arbeit-Wirtschaft-Technik sind (Haupt-, Realschule Niedersachsen, Haupt-, Sekundar- und Gesamtschule Nordrhein-Westfalens, Gesamtschule Schleswig-Holstein, Realschulen plus in Rheinland-Pfalz, Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt). Daneben ist Wirtschaft auch integrierter Bestandteil des Lernbereichs Arbeit-Wirtschaft-Technik oder des Fachs Arbeitslehre zumeist an nichtgymnasialen Schulformen. An Gymnasien hatte Wirtschaft lange Zeit seinen traditionellen, aber oft auch sehr kleinen Anker im Fach Sozialkunde. Erst in den letzten Jahren hat sich das Fach Sozialkunde in ein Fach transformiert, das etwa als Politik-Wirtschaft (so oder ähnlich in Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Hamburg) unter einer Fachbezeichnung firmiert, die nach außen deutlicher zu erkennen gibt, was in ihm steckt – im Vergleich zum nach außen erklärungsbedürftigen Fach Sozialwissenschaften, das in Nordrhein-Westfalen traditionell gleichberechtigt Politik-Wirtschaft-Gesellschaft integriert ähnlich wie in Hamburg. In Österreich ist Wirtschaft in einem Doppelfach mit Geografie verknüpft. In der föderal organisierten Schweiz stellt sich die Situation der ökonomischen Bildung ähnlich vielfältig dar wie in Deutschland. Allerdings ist nach dem Lehrplan 21 Wirtschaft, Arbeit, Haushalt in der Sekundarstufe I bedeutsam, während am Gymnasium im Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften auch die Einführung in Wirtschaft und Recht vorgesehen ist, das gleichzeitig Ergänzungsfach ist.

Mit der unterschiedlichen Organisationsstruktur des Wirtschaftsunterrichts und den Präferenzen der hier Lehrenden existieren auch unterschiedliche Vorstellungen über Ziele und Gegenstand des Wirtschaftsunterrichts. Hier sehen Fachdidaktiker/innen aus dem sozialwissenschaftlichen Spektrum Wirtschaft so eng mit Politik und Gesellschaft verflochten, dass eine Trennung unnötige Einseitigkeiten produziere. Sie fordern eine, gesellschaftliche Bezüge nicht vernachlässigende sozioökonomische Bildung. Für andere fungiert der Wirtschaftsunterricht vor allem als Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Rahmen einer arbeitsorientierten Bildung. Wieder andere kritisieren an den Integrationsfächern die Randständigkeit des ökonomischen Anteils, eine mangelnde Berücksichtigung der Referenzdisziplin sowie eine unzureichende Vorbereitung durch die Lehrerbildung. Diese Gruppe spricht sich für ein Fach Wirtschaft aus, das auch Schärfung des eigenen Profils und zur Abgrenzung gegenüber den Integrationsfächern einer stärkeren Anlehnung an die Referenzdisziplin Wirtschaftswissenschaft und ihrer Methoden bedarf. Angesichts dieser unterschiedlichen Perspektiven auf Wirtschaft in Abhängigkeit von der fachlichen Organisation stellt sich die Frage nach einem wirksamen Wirtschaftsunterricht mit besonderer Brisanz: Kann es angesichts solcher, scheinbar unvereinbarer Unterschiede überhaupt einen

gemeinsamen Nenner für das geben, was einen wirksamen, qualitätsvollen und guten Wirtschaftsunterricht ausmacht? Oder sind die Gemeinsamkeiten größer als der Streit um die fachliche Organisation vermuten lässt?

Die unterschiedlichen Verankerungen in den Fächern ebenso wie die unterschiedlichen fachdidaktischen Perspektiven lassen auch für den Unterricht über Wirtschaft und für die Lehrerbildung wichtige Fragen ableiten: Was soll in der Schule über den Erfahrungs-, Lebens- und Wissensbereich Wirtschaft gelernt werden und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Lehrerbildung? Anders gewendet: Welche Lehrerbildung braucht eine sowohl sinnvolle, qualitätsvolle und wirksame schulische ökonomische Bildung? Ist die Wirtschaftswissenschaft, aufgegliedert in Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, die relevante Referenzdisziplin – und wenn ja, welche Bestandteile sind besonders relevant? Wenn aber auch andere Sozialwissenschaften die Wirtschaftswelt analysieren, reicht dann die wirtschaftswissenschaftliche Perspektive oder bedarf der Unterricht über Wirtschaft auch Erkenntnisse aus der Wirtschaftssoziologie, der politischen Ökonomie und zudem der Wirtschaftspsychologie, -geographie, -geschichte, -philosophie und -ethik? Werden die Fundamente des Lernens über Wirtschaft durch Mikro- und Makroökonomie sowie die Betriebswirtschaftslehre geliefert? Oder müsste ein allgemeinbildendes Fach, das sich vielleicht besser durch ökonomische Situations- und Problemfelder strukturieren ließe – wie etwa Konsum-, Arbeits- oder Gesellschaftsökonomie – nicht mithilfe erkenntnisleitender Fragen Antworten unterschiedlicher Wissenschaften erschließen. Und welche Bedeutung kommt der fachdidaktischen Berufswissenschaft zu? Sind angesichts der dominierenden Kompetenzorientierung, die sich z.T. nur als outputorientierte Standardisierung zeigt, alternative fachdidaktische Konzepte überhaupt noch bedeutsam? Welche Unterschiede existieren je nach ökonomischer, sozialwissenschaftlicher oder arbeitsorientierter Tradition?

Über die Kompetenzorientierung hat sich auch der Blick auf den Unterricht gewandelt. 2004 hatte die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung mit ihren Bildungsstandards einen ersten Aufschlag für eine Kompetenzorientierung vorgelegt, die sich auf begründetes Entscheiden und ökonomisches Analysieren in Situationen, auf das Verstehen ökonomischer Systeme und das Beurteilen und Mitgestalten ökonomischer Ordnungen sowie das Urteilen aus unterschiedlichen Akteursperspektiven und mit ethischen Kriterien bezog. Diese im Rahmen der Scientific Community der ökonomischen Bildner und damals noch recht wenigen Bildnerinnen entwickelten Bildungsstandards wurden zum Teil für Integrationsfächer etwa im Perspektivrahmen Sachunterricht sowie auch im Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre komprimiert berücksichtigt. Ihnen folgten

Weiterentwicklungen und Konkretisierungen, die Anlass zu kontroversen Diskussion boten. Damit lagen aber auch die Schwerpunkte stark auf dem zu erreichenden und auch messbaren Ziel, weniger auf dem in dieser Reihe stärker thematisierten, unterrichtlichen Weg dorthin. Hinzu tritt die kritische Frage, ob sich Qualitätskriterien für einen wirksamen Fachunterricht überhaupt in messbaren Testergebnissen ausdrücken können.

Zusätzlich befördern bildungspolitische Anforderungen die fachdidaktische Debatte. So hat die UN-Behindertenrechtskonvention 2008 die selbstbestimmte Teilnahme aller Menschen am gesellschaftlichen Leben eingefordert, die eben nicht nur deren Integration, sondern ihre gleichberechtigte inklusive Teilhabe erfordert. Entsprechend stellt sich die Berücksichtigung von Heterogenität und individueller Förderung auch als neue Anforderung an die Fächerkulturen. Dies scheint für die ökonomische Bildung vor allem auch vor dem Hintergrund relevant, als die Teilhabe aller an gesellschaftlichen und ökonomischen Lebenssituationen zwar schon immer zu ihren Leitgedanken gehörte, während der Wirtschaftsunterricht selbst explizit vor allem in arbeitsorientierten Fächern Lernenden aus Haupt- und Gesamtschulen offeriert wurde. Entsprechend ist interessant, inwiefern neben der allgemeinen Berücksichtigung ökonomischer Rollen auch weitere Charakteristika einer breiter verstandenen Inklusionsorientierung bereits in Theorie und Praxis Eingang gefunden haben.

Als weitere Herausforderung stellt sich in den letzten Jahren eine in vielen Bundesländern sich verstärkende Kooperation zwischen den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung etwa über das Praxissemester. Damit ergeben sich auch vielfältige Fragen im Blick auf die Entwicklung der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer, die von den Akteuren der einzelnen Phasen der Lehrerbildung möglicherweise unterschiedlich beantwortet werden. Diese unterschiedlichen Perspektiven können auf Schwerpunktverlagerungen im Laufe der Professionalisierung verweisen und den Dialog zwischen Theorie und Praxis in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung bereichern.

Angesichts der Vielfalt der Fachverankerung in den unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern sind auch die ökonomischen Bildner und Bildnerinnen hinsichtlich ihrer akademischen Sozialisation ähnlich heterogen wie die Fachleiterinnen und Fachleiter und die Lehrerinnen und Lehrer. So unterscheiden sich die Expertinnen und Experten auch in ihrer ökonomischen Ausrichtung. Während die einen ihren fachlichen Hintergrund in einer volkswirtschaftlich ausgerichteten Wirtschaftswissenschaft haben, ergibt sich bei anderen der ökonomische Schwerpunkt aus einem sozialwissenschaftlichen Studium, wieder andere sind stärker durch einen betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt im Rahmen der Handelslehrausbildung für

berufliche Schulen geprägt. Gleichwohl wurden alle im Laufe ihres Werdegangs durch unterschiedliche integrative oder auch monodisziplinäre Perspektiven gefordert.

Die Auswahl unserer Expertinnen und Experten in Theorie und Praxis war vor allem davon geleitet, die drei Integrationsperspektiven a) Fach Wirtschaft b) Politik-Wirtschaft/Sozialwissenschaften c) Arbeit-Wirtschaft-Technik/Arbeitslehre ebenso zu berücksichtigen wie unterschiedliche Bundesländer, Länder und Schulformen. Hinsichtlich der berücksichtigten Bundesländer in Deutschland entsprechen diese ca. 86% der deutschen Bevölkerung. Dabei sind auch die Rollen der ausgewählten Expertinnen und Experten nicht durchgängig trennscharf: So waren Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen zum Teil auch als Lehrer oder Lehrerinnen tätig. Lehrer und Lehrerinnen, Fachleiterinnen und Fachleiter arbeiteten als abgeordnete Lehrer/innen, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen an Universitäten oder promovierten. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker an Universitäten bringen hinsichtlich ihres akademischen Werdegangs zusätzlich Erfahrungen aus unterschiedlichen Bundesländern ein. Aus allen Gruppen waren zudem Expertinnen und Experten an der Curriculumentwicklung beteiligt, ob als Fachdidaktiker/innen, Fachleiter/innen, Lehrer/innen zum Teil auch als pädagogische Mitarbeiter/innen oder Referent/innen in Landesinstituten oder Ministerien. Neben der Fachdidaktik sind die Expertinnen und Experten aus der Hochschule oft auch für die fachwissenschaftliche Ausbildung zuständig. Darüber hinaus führt die Installation eines Praxissemesters in manchen Bundesländern zu vielfältigen, fruchtbaren, entwicklungsfähigen Verschränkungen zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung. Es ist erfreulich, dass trotz auch schmerzlicher Absagen ein heterogenes Spektrum an Expertinnen und Experten unterschiedlicher Länder und Bundesländer sowie fachlicher Verankerungen gewonnen werden konnte (vgl. Tabelle 1).



Tab. 1: Verankerung des Wirtschaftsunterrichts nach Fächern und Ländern sowie Auswahl der Expertinnen und Experten

Land	Wirtschaftsunterricht in		W	S	A	Expertinnen und Experten	H	FL	L	C	
Baden-Württemberg	Wirtschaft und Berufs-/Studienorientierung	SI	X			Prof. Dr. Franziska Birke Prof. Dr. Claudia Wiepcke Ulrich Göser	P			*	
	Wirtschaft	GO	X						FL		*
Bayern	Wirtschaft und Recht, Wirtschaftsinformatik Gy Betriebswirtschaftslehre / Rechnungswesen RS	R/Gy	X			Dr. Manuel Friedrich Birgit Hollerbach	U			*	
	Wirtschaft und Beruf	M	X							L	
Berlin	Wirtschaft-Arbeit-Technik	SI			X	Prof. Dr. Ulf Schrader Prof. Dr. Simone Knab	U				
	Sozialkunde (Sek I)	GY		X				U			*
Brandenburg	Wirtschaft-Arbeit-Technik	SI			X	Doris Keilwagen Hermann Zöllner				L *	
	Politische Bildung	SI		X							* R
Hessen	Politik/Wirtschaft	SI/II		X		Prof. Dr. Tim Eggartner	U			*	
	Arbeitslehre	HRG			X						
Niedersachsen	Politik-Wirtschaft	GY		X		Dr. Thorsten Themann	*	FL		*	
	Politik	HR		X							
Nordrhein-Westfalen	Wirtschaft in AL	HR	X			Prof. Dr. Reinhold Hedtke Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser	U			*	
	Politik / Gesellschaftslehre	HRG		X				U			
	Wirtschaft in Arbeitslehre	HG			X	Prof. Dr. Ewald Mittelstädt Dr. Heike Hornbruch Oliver Krebs	F				
	Sozialwissenschaften; Sozialwissenschaften/ Wirtschaft	GO						*	FL		* *
Rheinland-Pfalz	Sozialkunde	R/Gy		X		Sabine Gans	*			L *	
	Gesellschaftslehre	G		X							
	Wirtschaft & Verwaltung WP (Ökon. Bildung als Prinzip für alle Fächer WP)	R+	X		X						
Sachsen-Anhalt	Wirtschaft	SkS	X			Anja Eckstein	*			L	
	Wirtschaft WP	Gy	X								
	Sozialkunde	Gy		X							
Schleswig-Holstein	Wirtschaft-Politik	SI/II		X		Prof. Dr. Andreas Lutter Dr. Andreas Cornelius Groh	U				
	Wirtschaft WP	G	X						FL		*
Österreich	Geographie und Wirtschaftskunde			X		Prof. Dr. Georg Hans Neuweg Prof. Dr. Georg Tafner	U			*	
								P			*
Schweiz	Wirtschaft und Recht (EF)	Gy	X			Prof. Dr. Rolf Dubs	U				
	Wirtschaft-Arbeit-Haushalt	Sek			X						
Abkürzungen W Wirtschaft S Sozialwissenschaftliches Fach A Arbeitsorientiertes Fach	GO: Gymnasiale Oberstufe G: Gesamtschule o.ä. Gy: Gymnasium M: Mittelschule H: Hauptschule R: Realschule Sek: Sekundarstufe WP: Wahlpflicht; P: Pflicht; EF Ergänzungsfach <i>Kursiv dokumentiert Expertenschwerpunkt</i>					C: Curriculum- bzw. Lehrplanentwicklung F: Fachhochschule FL: Fachleiter/in H: Hochschule L: Lehrperson P Pädagogische Hochschule R: Referent im Landesinstitut (ehem) U: Universität * Bekannte Tätigkeiten auch in diesem Feld					

Die Herausgeberinnen und Herausgeber aller Bände für die unterschiedlichen Fachperspektiven einigten sich in einem intensiven Austausch auf acht Fragen, die für alle Fachbände dieser Buchreihe in gleicher Weise gestellt wurden. Diese Fragen basieren auf Erkenntnissen bildungswissenschaftlicher Studien zu wirksamem Unterricht. Um sie für alle befragten Gruppen beantwortbar zu machen, wurde weitgehend auf das bildungswissenschaftliche Fachvokabular verzichtet und für jede Frage ein erläuternder Vorspann entwickelt. Unsere Interviewpartner/innen hatten begrenzten Raum zur Verfügung, konnten aber die Fragen selbst einteilen und gewichten. In einem abschließenden Fazit werden die Ergebnisse kategorisiert und verglichen.