



# Didaktische Rekonstruktion: Vorstellungen von Studierenden über unternehmerisches Denken und Handeln

Michelle Rudeloff<sup>1,\*</sup> & Taiga Brahm<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> *Universität Tübingen*

\* *Kontakt: Universität Tübingen,*

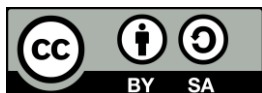
*Lehrstuhl für Ökonomische Bildung und Wirtschaftsdidaktik,*

*Melanchthonstraße 30, 72074 Tübingen*

*michelle.rudeloff@uni-tuebingen.de; taiga.brahm@uni-tuebingen.de*

**Zusammenfassung:** Die Vorstellungen von Schüler\*innen zu ökonomischen Inhalten werden bei der Unterrichtsplanung vielfach berücksichtigt, bspw. um Lernsituationen im Sinne eines handlungs- und problemorientierten Wirtschaftsunterrichts zu gestalten. Innerhalb der Hochschullehre spielen Studierendenvorstellungen jedoch häufig eine untergeordnete Rolle. Empirische Befunde machen allerdings deutlich, dass sowohl bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaft allgemein als auch bei (angehenden) Wirtschaftslehrkräften eine Reihe von Alltagsvorstellungen vorherrscht, die für die professionelle Lösung von ökonomischen Problemen inadäquat sind. Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Beitrag die Relevanz des Ansatzes der Didaktischen Rekonstruktion im Bereich Wirtschaftswissenschaft herausgearbeitet. Darüber hinaus werden die Ergebnisse einer Fragebogenstudie vorgestellt, die auf die Erfassung der Vorstellungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaft zum ökonomischen Inhaltsbereich *Unternehmerisches Denken und Handeln* abzielt. Die Studienergebnisse bilden die Basis, um zu verdeutlichen, wie Studierendenvorstellungen in die Hochschullehre einfließen können, um ein ganzheitliches Verstehen ökonomischer Konzepte zu fördern.

**Schlagwörter:** Didaktische Rekonstruktion, Studierendenvorstellungen, Ökonomie, unternehmerisches Denken und Handeln, Hochschullehre



## 1 Einleitung

Im Zuge der Vorbereitung von Unterricht besteht die Möglichkeit, den Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion zur Unterrichtsplanung zu nutzen. Darunter wird verstanden, die Vorstellungen von Schüler\*innen zu einem bestimmten fachwissenschaftlichen Inhalt zu erheben und im Planungsprozess zu berücksichtigen. Auf diese Weise sollen eine an den Lernenden orientierte Unterrichtsplanung ermöglicht sowie ganzheitliches Lernen gefördert werden (vgl. Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek, 1997, S. 3, 14f.). Riemeier (2005, S. 41) betont, dass das Einbinden bestehender Vorstellungen von Schüler\*innen in den Vermittlungsprozess im Unterricht besonders aus einer konstruktivistischen Sichtweise des Lernens zwingend erforderlich erscheint, um einen langfristigen Lernerfolg zu erzielen. Auch wenn Vorstellungen von Schüler\*innen individuell und heterogen sind (z.B. Birke & Seeber, 2011), hat sich dennoch ein Forschungszweig etabliert, der gängige, von verschiedenen Schüler\*innen geteilte Alltagsvorstellungen erforscht, die hinsichtlich wirtschaftswissenschaftlicher Lerninhalte bestehen (z.B. Aprea, 2013; Birke & Seeber, 2012; Sender, 2017). Für die Wirtschaftswissenschaft ist die Erhebung der Vorstellungen besonders bedeutsam, da die empirische Forschung vielfach gezeigt hat, dass sich die Vorstellungen von Laien und Expert\*innen stark unterscheiden können (z.B. Caplan, 2002; Sapienza & Zingales, 2013).

Bisher wird der Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion vorwiegend im Schulkontext angewendet. Im Vergleich dazu ist die Hochschullehre in den Wirtschaftswissenschaften überwiegend fachwissenschaftlich geprägt. Vorstellungen der Studierenden zu einzelnen Fachkonzepten werden in der Lehre wenig berücksichtigt. Erste Forschungsbefunde zeigen jedoch auch bei Studierenden Alltagsvorstellungen im Bereich der Ökonomie (z.B. Busom, Lopez-Mayan & Panadés, 2017) sowie ein unzureichendes Verständnis von einzelnen wirtschaftlichen Konzepten, sowohl bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaft allgemein (z.B. Brückner & Zlatkin-Troitschanskaia, 2018) als auch bei (angehenden) Wirtschaftslehrkräften (z.B. Findeisen, 2017). Letztgenanntes Ergebnis ist besonders kritisch zu beurteilen, da professionelles Lehrer\*innenhandeln eine spezifische fachliche Expertise voraussetzt, um Lernprozesse von Lernenden anzustoßen. Gleichzeitig bedarf es weiterer Forschungsbemühungen, um die Alltagsvorstellungen von Studierenden in den unterschiedlichen volks- und betriebswirtschaftlichen Teildisziplinen umfassend in den Blick nehmen zu können (vgl. Sender, 2017, S. 26). Um dieser Forschungslücke zu begegnen, zielt der vorliegende Artikel darauf, prominente Vorstellungen von Studierenden zum wirtschaftswissenschaftlichen Themenkomplex *Unternehmerisches Denken und Handeln* darzustellen. Hierfür wurden Daten von 386 Studierenden der Wirtschaftswissenschaft (davon 4,7 % Lehramtsstudierende im Bereich Wirtschaft) zu Beginn des ersten Fachsemesters mithilfe eines Fragebogens erhoben und ausgewertet.

Damit trägt unsere Forschung einerseits dazu bei, die Theorie zur Didaktischen Rekonstruktion auf eine neue Domäne, die Wirtschaftswissenschaften, anzuwenden. Andererseits kann die vorliegende Erhebung Lehrende an der Hochschule dabei unterstützen, prominente Studierendenvorstellungen bei der Lehrplanung zu berücksichtigen und Lernarrangements zu gestalten, die Konzepterweiterung<sup>1</sup> – im Sinne einer Weiterentwicklung des Alltagsverständnisses um fachwissenschaftlich fundierte Vorstellungen (vgl. Kattmann et al., 1997, S. 6) – ermöglichen. Hieraus resultiert nicht nur ein ganzheitliches Verständnis ökonomischer Konzepte auf Seiten der Studierenden, sondern auch eine Sensibilisierung für eine derartige Lehrkonzeption. Dies ist insbesondere für Lehramtsstudierende zentral, da es ihre zukünftige Lehrtätigkeit positiv beeinflussen kann.

---

<sup>1</sup> Der Begriff der Konzepterweiterung oder -veränderung wird in Anlehnung an Kirchner (2016) anstelle des nah am englischen Begriff stehenden „Konzeptwechsel“ (*conceptual change*) verwendet, da die Alltagsvorstellungen der Lernenden i.d.R. nicht vollständig hin zu fachwissenschaftlich geprägten Vorstellungen wechseln, sondern sich in Teilbereichen verändern oder schrittweise weiterentwickeln (Kirchner, 2016, S. 75).

## 2 Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion im Kontext der wirtschaftsdidaktischen Forschung

### 2.1 Verwandte Konzepte in der Wirtschaftslehre

Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion stellt einen theoretischen und methodischen Rahmen dar, der die Unterrichtsplanung und die fachdidaktische Lehr-Lernforschung unmittelbar miteinander vereint (vgl. Reinfried, Mathis & Kattmann, 2009, S. 404). In dem Modell werden fachwissenschaftliche Vorstellungen und Konzepte mit Schüler\*innenvorstellungen so zueinander in Beziehung gesetzt, dass daraus ein Unterrichtsgegenstand konstruiert wird. Fachwissenschaft und Schüler\*innenvorstellungen werden somit als gleichwertig für die Unterrichtsplanung und die Entwicklung des Lerngegenstands angesehen. Die vorunterrichtlichen Vorstellungen der Lernenden stellen in der Regel Alltagskonzepte dar, da sie sich im Alltag oft bewährt haben und dies vermutlich auch weiter tun werden, auch wenn die wissenschaftliche Sicht erlernt wurde. Dies gilt es bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen (vgl. Kattmann et al., 1997, S. 6). Während sich die bisherige didaktische Praxis vielfach an der „Legitimation, Auswahl und Methodisierung von vorgefundenen, für gültig befundenen Sachstrukturen orientiert“ (Reinfried et al., 2009, S. 404), stellt eine allgemeingültige Sachstruktur kein Postulat im Sinne der Didaktischen Rekonstruktion dar. Vielmehr beeinflussen die Schüler\*innenvorstellungen das Verständnis und die Darstellungen der fachlichen Konzepte ebenso wie auch die Ergebnisse der fachwissenschaftlichen Analyse den Umgang mit den Lernendenvorstellungen. Dieser wechselseitige Bezug stellt das Grundelement für die Planung der Lernwege dar (vgl. Kattmann et al., 1997, S. 5). Ziel ist es, einen *Conceptual Change* einzuleiten – eine Vorstellungserweiterung, die in der Erkenntnis der Schüler\*innen besteht, dass wissenschaftliche Vorstellungen in bestimmten Kontexten dienlicher sind als ihre Alltagsvorstellungen (vgl. Kattmann et al., 1997, S. 6; Smith III, diSessa & Roschelle, 1994, S. 116, 125). „Lernen bedeutet dann in diesem Zusammenhang die Bildung neuer, fachlich orientierter Vorstellungen, die Strukturierung und Bewertung verfügbarer Vorstellungen und deren angemessene Anwendung“ (Kattmann et al., 1997, S. 6).

Die Grundelemente des Modells der Didaktischen Rekonstruktion sind nicht gänzlich neu. Es wird rekuriert auf bekannte allgemeindidaktische Modelle. In Anlehnung an Kattmann et al. (vgl. 1997, S. 8) sind dies insbesondere Klafkis Ansatz der Didaktischen Analyse (Klafki, 1969) und das Strukturmodell der Berliner Schule (Heimann, Otto & Schulz, 1969). Gleichzeitig ist der Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion auch mit gängigen Modellen der Wirtschaftsdidaktik wie dem Nürnberger Modell (Wilbers, 2018) sowie der problemorientierten Unterrichtsplanung (Euler & Hahn, 2014) vereinbar. Zudem fußt das Modell auf einer konstruktivistischen Sichtweise vom Lernen (vgl. Kattmann et al., 1997, S. 6).

Neu ist jedoch die Gleichwertigkeit der Schüler\*innenvorstellungen und der Fachlichkeit, was im Einklang mit einer Reihe von Ansätzen der Ökonomischen Bildung und der Wirtschaftsdidaktik steht. Eine starke Bedeutung der Lernendenperspektive wird insbesondere in dem Ansatz der Handlungsorientierung sowie der damit verbundenen Problem- und Situationsorientierung deutlich, welche wichtige Prinzipien der Ökonomischen Bildung darstellen (vgl. Weber, 2001, S. 4). Das zentrale Ziel der Ökonomischen Bildung ist es, Individuen dazu zu befähigen, gegenwärtige und zukünftige wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen bewältigen und gestalten zu können (vgl. Kaminski & Eggert, 2008, S. 7). Um diesem Ziel gerecht zu werden, „greift eine handlungsorientierte ökonomische Bildung die wirtschaftliche Praxis und ihre typischen Probleme so auf, wie die Akteure selbst, also die Lernenden, sie sehen“ (Hedtke, 2016, S. 3). Hierzu ist u.a. eine didaktische Orientierung an wirtschaftlichen Lebenssituationen zentral, z.B. in der Rolle als Verbraucher\*in, Berufswählende\*r, Erwerbstätige\*r und Wirtschaftsbürger\*in (vgl. Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012, S. 75). Das Zentrale bei dieser

Art der Situationsorientierung ist, dass „von einer Problemsicht, von zentralen Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen ausgegangen [wird] und nicht von einer wirtschaftswissenschaftlichen Fachsicht“ (Kaminski, 2012, S. 184). Hier wird gleichzeitig der Ansatz der Problemorientierung deutlich. Statt ökonomische Begriffe, Methoden und Modelle deduktiv zu vermitteln, erfolgt Lernen anhand von ökonomisch geprägten Problemszenarien, die in individuelle Lebenssituationen eingebettet sind. Das Lernen zielt auf die handlungskompetente Bewältigung des Problemszenarios und beinhaltet somit die Planung, Durchführung und Kontrolle des Problemlöseprozesses. Die zu fördernde Handlungskompetenz bezieht sich dabei nicht nur auf die kognitiv-sachliche Dimension des Problems, sondern beinhaltet auch Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 119). Unterrichtsmethodisch kann dies im Sinne des problemorientierten Lernens durch schüleraktivierende Lernarrangements erreicht werden, die die Lernenden dazu befähigen, (wirtschaftliche) Entscheidungen eigenständig und reflektiert zu treffen, und die die „individuell sowie sozial verantwortliche ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz fördern“ (Zurstrassen, Weber, Hedtke, Fischer & Famulla, 2011, S. 5). Lernen stellt in diesem Zusammenhang einen ganzheitlichen Prozess dar, der sowohl die Ausgangsbedingungen und Erfahrungen als auch die Vorstellungen der Lernenden berücksichtigt und den Erwerb von isoliertem Wissen verhindert (vgl. Weber, 2001, S. 8f.). Dies ist entscheidend, da die Schüler\*innen bereits Erfahrungen mit einzelnen ökonomischen Rollen und den dazugehörigen ökonomischen Handlungen gemacht haben. Gleichzeitig sind eine Vielzahl von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen marktwirtschaftlich geprägt, und Lernende verfügen über Erfahrungen auf Märkten und Vorstellungen über die Marktaktivitäten (vgl. Friebel, Kirchner & Loerwald, 2016, S. 174). Diese Vorstellungen gilt es, im Unterricht an Schulen und Hochschulen im Sinne der Didaktischen Rekonstruktion hinreichend zu berücksichtigen, damit sie keine Lernhürden darstellen. Gelingt dies, können sie die Grundlage für die Ausgestaltung von Lernsituationen darstellen, die es ermöglichen, auf eventuelle fachlich inadäquate Vorstellungen eingehen zu können (vgl. Duit, 2010, S. 1; Friebel et al., 2016, S. 177; Murmann, 2008, S. 192f.). Der aktuelle Forschungsstand zu den Vorstellungen von Lernenden zu wirtschaftlichen Fragestellungen wird im Folgenden Unterkapitel rezipiert.

## 2.2 Lernendenvorstellungen von Wirtschaft

In Bezug auf ökonomische Lernprozesse existieren bspw. Studien, die Vorstellungen von Schüler\*innen zum regionalen Wirtschaftsraum (Friebel, Kirchner & Loerwald, 2013), zur Wirtschafts- und Finanzkrise des Jahres 2008 (Aprea, 2013), zur Lohnbildung (Birke & Seeber, 2012) und zur Preisbildung (Pang & Meyer, 2010) identifizieren. Im Folgenden werden relevante Studien für die Wirtschaftswissenschaft rezipiert;<sup>2</sup> dabei wurden nur solche Studien berücksichtigt, die explizit die Vorstellungen von Lernenden und nicht beispielsweise das Wissen (wie z.B. Kaiser & Kirchner, 2015) adressieren. Im Folgenden werden zunächst die weitaus häufiger anzutreffenden Studien zu den Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen kurz zusammengefasst; im zweiten Teil des Kapitels werden die wenigen Studien zu Studierendenvorstellungen dargestellt.

Kahler (2011) untersuchte die Vorstellungen von Geld bei Grundschulkindern mit Hilfe narrativer sowie problemzentrierter Interviews. Als Ergebnis wurden Vorstellungen von Geld als Zahlungsmittel und Tauschmittel, als Rechenmittel und als Wertaufbewahrungsmittel beschrieben. Im Weiteren wurden Vorstellungen der Kinder zur Kreditvergabe („nicht jeder kann sich so viel leihen, wie er möchte“; Kahler, 2011, S. 176)

---

<sup>2</sup> Darüber hinaus gibt es weiter zurückliegende Studien zu Schüler\*innenvorstellungen (z.B. Claar, 1990, 1996; Feldmann, 1987), welche im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden, da sie den Rahmen des Beitrags sprengen würden.

thematisiert. In den Interviews wurde eine große Heterogenität der Schüler\*innenvorstellungen festgestellt (vgl. Kahler, 2011, S. 262ff.).

Birke und Seeber (2012) erhoben das Schüler\*innenverständnis (in ihrem Beitrag als Präkonzept bezeichnet) zu Lohnunterschieden in der 10. (N=37) und 12. Klasse (N=15) mittels phänomenographischer Forschung. Dabei sollten die Schüler\*innen über ihr alltägliches Verständnis, das sie in Bezug auf die Lohnfestsetzung haben, in unterschiedlichen Situationen berichten (vgl. Birke & Seeber, 2012, S. 227). Mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wurden sechs verschiedene Konzepte identifiziert, z.B. Abhängigkeit der Lohnfindung vom inhärenten Wert der Arbeit, von institutionellen Rahmenbedingungen oder auch von Faktoren, die nur für die Nachfragenden bzw. Anbietenden relevant sind. Darüber hinaus wurden teilweise sowohl die Nachfrage- als auch die Angebotsseite berücksichtigt oder sogar moralische Gründe angeführt (vgl. Birke & Seeber, 2012, S. 229f., 233).

Des Weiteren untersuchte Aprea (2013) die Alltagsvorstellungen Jugendlicher über die Wirtschafts- und Finanzkrise mittels halb-strukturierter Interviews (N=27 Berufsfachschüler\*innen; N=29 Realschüler\*innen) (auch Aprea & Sappa, 2014). Es konnten vier verschiedene Vorstellungen (Verleugnung der Krise, magisches Denken, Optimismus, Realismus) rekonstruiert werden, die sich darin unterscheiden, ob den Schüler\*innen bestimmte Facetten der Krise bewusst waren oder nicht (vgl. Aprea, 2013, S. 108f.).

Mit Hilfe problemzentrierter Einzelinterviews erhoben Friebel et al. (2013) die Vorstellungen von 16 Lernenden der 8. Klasse zum regionalen Wirtschaftsraum. Dabei wurde festgestellt, dass „die meisten Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von der Wirtschaft vor Ort im Bereich Konsum zu verorten sind“ (Friebel et al., 2013, S. 53). Es wurde auch identifiziert, dass regional ansässige Branchen eine Möglichkeit für exemplarisches Lernen im Wirtschaftsunterricht darstellen (vgl. Friebel et al., 2013, S. 44).

In ähnlicher Methodik – ergänzt um vorher durchgeführte Gruppendiskussionen – erhoben Friebel et al. (2016) die Vorstellungen von zehn Schüler\*innen an zwei Gymnasien zum Thema Stromhandel. Sie stellten fest, dass sich die Lernenden als private Nachfrager von Strom wahrnehmen (die Möglichkeit der Stromproduktion wurde nicht genannt). Dabei wurden verschiedene an ökonomischen Prinzipien orientierte Kriterien genannt, nach welchen Konsument\*innen ihre Nachfrageentscheidungen treffen. Diese bieten Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von Fachkonzepten im Wirtschaftsunterricht (vgl. Friebel et al., 2016, S. 181f.).

Zusätzlich zu diesen im deutschsprachigen Raum vorherrschenden Studien wurden auch international Erhebungen zu den Vorstellungen von Schülern\*innen zu wirtschaftlichen Themen durchgeführt. Beispielsweise erhoben Pang & Marton (2003) in einer Vorstudie die Vorstellungen von Lernenden zur Auswirkung der Einführung einer Mehrwertsteuer. Dabei wurden fünf verschiedene Vorstellungen von Schüler\*innen festgestellt, z.B. dass die neu erhobene Mehrwertsteuer auf den Produktpreis aufgeschlagen würde oder dass die Last (aufgrund der Nachfrageelastizität) zwischen Nachfrager und Anbieter aufgeteilt würde (vgl. Pang & Marton, 2003, S. 189). In einer ähnlichen Studie erhoben Pang & Marton (2005) die Vorstellungen von Schüler\*innen zum Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage bei der Preisbildung.

Der Forschungsstand verdeutlicht, dass die Vorstellungen von Schüler\*innen unterschiedlicher Klassenstufen bereits mehrfach und mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzungen erhoben wurden. Die Vorstellungen von Studierenden wurden dagegen in wenigen Studien, bis auf zwei uns bisher bekannte Ausnahmen, lediglich im internationalen Kontext erhoben.

Beispielsweise zeigte Goffe (2013) in seiner Fragebogen-Studie mit 255 Studierenden in einer Makroökonomie-Veranstaltung, dass Studierende Alltagskonzeptionen mit in die Lehrveranstaltung bringen. So dachten die Studierenden beispielsweise, dass in den

USA 35 Prozent den Mindestlohn verdienen, während es gemäß der amtlichen Statistik 2 Prozent sind (vgl. Goffe, 2013, S. 11).

Mit einer adaptierten Version des Fragebogens von Goffe (2013) befragten Bice et al. (2014) mehr als tausend Studierende von acht verschiedenen Institutionen in einer einführnden Ökonomie-Veranstaltung. Auch sie stellten stark ausgeprägte Alltagskonzepte zu Beginn der Kursteilnahme fest (vgl. Bice et al., 2014, S. 7).

Im spanischen Kontext erfragten Busom & Lopez-Mayan (2015) die Meinungen von Studierenden zu bestimmten Aussagen zu Beginn und am Ende des ersten Studienjahrs (z.B. „Vorstände erhalten ein zu hohes Gehalt“). Dabei beantworteten 391 Studierende den Fragebogen zu beiden Zeitpunkten. Insgesamt konnten sie eine große Persistenz im Zustimmungsverhalten zu den Aussagen feststellen, d.h., Studierende, die beispielsweise in der ersten Woche der Aussage zugestimmt hatten, dass Preisobergrenzen den Zugang zu Mietwohnungen erleichtern würden, blieben bei dieser Aussage. Es stimmten auch Studierende zu, die diese Aussage zu Beginn abgelehnt hatten. Im Kursverlauf wurde das Fehlverständnis somit stärker und das, obwohl das Thema im Kurs thematisiert worden war (vgl. Busom & Lopez-Mayan, 2015, S. 8, 17).

In einer neuen Studie adressierten Brandts, Busom, Lopez-Mayan & Panadés (2019) das oft anzutreffende Fehlkonzep, dass die Einführung von Mietpreisobergrenzen dazu führen würde, dass mehr Menschen mit niedrigem und mittlerem Einkommen eine Wohnung finden. In einer Labor- und einer Feldstudie konnten sie mit Hilfe eines Gegenargumentationstextes das Ausmaß der Fehlkonzep bei Studierenden reduzieren.

Während der Wissensstand Studierender bereits umfassend erhoben wurde (z.B. Förster, Brückner, Beck, Zlatkin-Troitschanskaia & Happ, 2016; Happ, Förster, Zlatkin-Troitschanskaia & Carstensen, 2016; Zlatkin-Troitschanskaia, Brückner, Schmidt & Förster, 2016; Brückner et al., 2015), besteht zu ihren Vorstellungen hinsichtlich wirtschaftlicher Themen eine Forschungslücke. An dieser Stelle setzt diese Studie an, zu der im Folgenden das Forschungsdesign beschrieben wird.

### 3 Forschungsdesign

#### 3.1 Studiendesign und Stichprobe

In der vorliegenden Studie wurden 386 Studierende unterschiedlicher Studiengänge im Bereich der Wirtschaftswissenschaften befragt. Zum Einsatz kam ein papierbasierter Fragebogen, der zwölf geschlossene und ein offenes Item enthielt. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an die Studie von Busom et al. (2017) für den deutschsprachigen Kontext konzipiert und zielt entsprechend darauf, Vorstellungen von Studierenden der Wirtschaftswissenschaft zu zentralen ökonomischen Fragestellungen zu Studienbeginn zu erheben. Dabei wurde die Ursprungsstudie um einen weiteren ökonomischen Kernbereich ergänzt, indem ein offenes Item hinzugefügt wurde, welches erhebt, was Studierende unter *Unternehmerischem Denken und Handeln* verstehen. Da es für *Unternehmerisches Denken und Handeln* keine eindeutige Definition gibt, wurde davon ausgegangen, dass mit dem Impuls eine Vielzahl unterschiedlicher Vorstellungen von Studierenden hervorgerufen wird. Die zwanzigminütige Befragung erfolgte in den folgenden zwei Veranstaltungen: „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre“ sowie „Einführung in die Betriebswirtschaftslehre für Lehramtsstudierende“. Die Studierenden belegen die für sie relevante Veranstaltung in der Regel im ersten Fachsemester. Zielgruppe der Vorlesungen sind Studierende der unterschiedlichen wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge (inklusive Lehramt für das Fach Wirtschaft am Gymnasium) sowie Nebenfachstudierende. Zu berücksichtigen ist, dass für die vorliegenden Auswertungen Studierende ausgeschlossen wurden, die kein Item des Fragebogens beantwortet hatten, sodass sich die Stichprobe auf 382 Studierende reduziert. 27,2 Prozent dieser Stichprobe sind in den Bachelorstudiengang Economics and Business Administration eingeschrieben, 19,1 Prozent der Befragten studieren International Economics, 15,7 Prozent In-

ternational Business Administration und 14,4 Prozent Betriebswirtschaftslehre im Nebenfach. 17,8 Prozent der Teilnehmenden sind in einen sonstigen Studiengang (z.B. Sportmanagement oder Psychologie) eingeschrieben, und 4,7 Prozent der Befragten absolvieren den Bachelor of Education Wirtschaftswissenschaft, d.h., studieren auf Lehramt. 1,0 Prozent der Befragten studieren Volkswirtschaftslehre im Nebenfach. Insgesamt sind 51,8 Prozent der teilnehmenden Studierenden weiblich und 48,2 Prozent männlich. 89,0 Prozent der Befragten sind in Deutschland geboren, und 45,5 Prozent hatten in der Schule eine wirtschaftswissenschaftliche Vertiefung (z.B. Wirtschaft, Wirtschaft & Recht, Politik & Wirtschaft etc.) belegt.

### 3.2 Auswertungsmethodik

Im Fokus des vorliegenden Artikels steht die Auswertung des offenen Items zum Themenkomplex *Unternehmerisches Denken und Handeln*. Die Auswertung der erhobenen offenen, textbasierten Antworten der Studierenden erfolgte durch zwei unabhängige und geschulte Rater anhand der SOLO-Taxonomie (Biggs & Collis, 1982). Die SOLO-Taxonomie (= Structure of Observed Learning Outcome) beschreibt den Lernoutput mithilfe von fünf hierarchischen Stufen, welche die verschiedenen Verständnistiefen eines Inhalts repräsentieren; folgende Stufen lassen sich hierbei unterscheiden: prästrukturell, unistrukturell, multistrukturell, relational, abstrakt (vgl. Biggs & Collis, 1982, S. 36). Entsprechend des wirtschaftswissenschaftlichen Themenkomplexes der Befragung wurden die Stufen der SOLO-Taxonomie in Anlehnung an Sender (2017, S. 328), wie in folgender Tabelle 1 dargestellt, ausgestaltet.

*Tabelle 1:* Adaption der SOLO-Taxonomie (vgl. Biggs & Collis, 1982, S. 36) in Anlehnung an Sender (2017, S. 328)

<i>Taxonomiestufe</i>	<i>Operationalisierung</i>
Nonstrukturell	Es sind keine Argumente vorhanden oder diese sind unschlüssig.
Prästrukturell	Es sind keine ökonomischen Argumente vorhanden.
Unistrukturell	Es wird nur ein einzelner relevanter Aspekt genannt, z.B. Gewinnmaximierung.
Multistrukturell	Es werden mehrere relevante Aspekte genannt: diese werden jedoch nicht in Beziehung zueinander gesetzt, z.B. reine Aufzählung wie Handel, Wachstum, Nachhaltigkeit, ...
Relational	Es werden mehrere relevante Aspekte genannt, und diese werden begründet in Beziehung zueinander gesetzt, z.B. Ware/Dienstleistung so zu vermarkten, dass ein Gewinn abgeschöpft werden kann; Gewinn zu reinvestieren, um weitere Märkte erschließen zu können, ...
Abstrakt	Es ist ein konkreter Bezug zu einer oder mehreren wirtschaftswissenschaftlichen Theorie(n) deutlich. Abstrakte Annahmen, ökonomische Fachtermini sowie ein (reflektiertes) ökonomisches Modelldenken sind Merkmale dieser Niveaustufe, z.B.: Eine nachhaltige Unternehmensführung berücksichtigt die ökonomische, soziale und ökologische Dimension der Nachhaltigkeit bei der Formulierung von unternehmerischen Leitlinien. Ein hohes Maß an Corporate Social Responsibility (CSR) sollte sich langfristig in einer überdurchschnittlich positiven Entwicklung des Firmenwertes niederschlagen.

Um die Güte der Ergebnisse beurteilen zu können, wurde die Interrater-Reliabilität mithilfe des Cohen's-Kappa-Koeffizienten (Cohen, 1960) berechnet. Für die vorliegende Studie ergibt sich ein Wert von 0,867, der in Anlehnung an Landis und Koch (1977, S. 165) als nahezu perfekte Übereinstimmung bezeichnet werden kann.

#### 4 Studienergebnisse: Vorstellungen von Studierenden über *Unternehmerisches Denken und Handeln*

Im Fokus der Auswertung steht, was Studierenden unter *Unternehmerischem Denken und Handeln* verstehen. Insgesamt zeigt sich ein breites Spektrum an Studierendenantworten, das im Folgenden durch die Anführung einzelner Ankerbeispiele für die unterschiedlichen Taxonomiestufen der SOLO-Taxonomie verdeutlicht wird. Eine deskriptive Darstellung der Ergebnisse gemäß den Taxonomiestufen ist der folgenden Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Verteilung der Studierendenantworten über die Taxonomiestufen<sup>3</sup> (eigene Darstellung)

<i>Taxonomiestufe</i>	<i>Anteil der Studierendenantworten in Prozent</i>
Nonstrukturell	29,3
Prästrukturell	1,0
Unistrukturell	14,9
Multistrukturell	33,5
Relational	20,4
Abstrakt	0,8

Werden die einzelnen Niveaustufen der SOLO-Taxonomie separat betrachtet, zeigen die Ergebnisse, dass 29,3 Prozent der Studierendenantworten der Taxonomiestufe *nonstrukturell* zugeordnet werden können. Folglich hat ein großer Anteil der Studierenden keine oder nur unschlüssige Argumente in Bezug auf die Frage angeführt, was unter *Unternehmerischem Denken und Handeln* zu verstehen ist. Bei den Antworten, die der nonstrukturellen Stufe zugeordnet werden können, handelt es sich einerseits um unvollständige Studierendenantworten; andererseits wurden dieser Stufe auch die Proband\*innen zugeordnet, die das Item nicht beantwortet haben. Diesem Vorgehen wurde gefolgt, da gemäß der Definition der Taxonomiestufe in beiden Fällen keine Argumente zur Fragenbeantwortung vorliegen. Inwieweit die limitierte Befragungszeit, eine mangelnde Testmotivation oder fehlende fachliche Argumente als Ursache für die Nichtbeantwortung in Frage kommen, kann basierend auf den vorliegenden Daten allerdings nicht geklärt werden.

Der Taxonomiestufe *prästrukturell* sind hingegen nur 1,0 Prozent der Studierendenantworten zuzuordnen, d.h., diese enthalten keine ökonomischen Argumente. Dieser Stufe wurden Antworten zugeordnet, die allgemein gehalten waren und in denen explizit kein ökonomischer Bezug deutlich gemacht wurde, wie z.B. die folgenden Studierendenantworten: „*im großen Stil denken*“ oder „*Erfolg durch Fleiß*“.

14,9 Prozent Studierendenantworten können der *unistrukturellen* Ebene zugeordnet werden, da ein ökonomisches Argument in der Beantwortung deutlich wird. So nennen viele Befragte einen einzelnen ökonomischen Begriff wie Gewinnmaximierung, Effizienz oder Kostensenkung. Dabei fällt auf, dass es sich schwerpunktmäßig um Begriffe

<sup>3</sup> Die deskriptiven Ergebnisse basieren auf den Ratings des Raters 1. Die sehr hohe Interrater-Reliabilität von 0,867 (vgl. Kap. 3.2) bestätigt die nahezu perfekte Übereinstimmung zwischen Rater 1 und Rater 2.



rund um das so genannte Maximierungs- bzw. Minimierungsprinzip handelt; für die didaktische Planung bedeutet dies, dass diese Vorstellung von unternehmerischem Handeln unter reinen Effizienzkriterien im Unterricht zu adressieren ist. Es finden sich aber auch Formulierungen wie „so zu handeln, dass es den maximalen Nutzen für das Unternehmen bringt“ oder „ökonomisch egoistische Vorgehensweise (ohne dies als etwas Schlechtes oder Gutes zu verurteilen oder bewerten)“. Als einzelnes ökonomisches Argument werden aber auch Begriffe wie „gesellschaftliche Verantwortung“ oder „eine nachhaltige Produktion/Dienstleistung“ angeführt.

Mit 33,5 Prozent kann die Mehrheit der Studierendenantworten der *multistrukturellen* Ebene zugeordnet werden. Dabei ist zu bedenken, dass der Ausgangsimpuls diese Art der multistrukturellen Antworten hervorgerufen haben könnte. Die Formulierungen, die dieser Stufe zugeordnet werden können, zeichnen sich durch mehrere ökonomische Argumente aus, die jedoch nicht begründet in Beziehung zueinander gesetzt werden, sondern z.B. lediglich aufgezählt werden. Hierunter fallen Studierendenformulierungen wie „Wille einen Gewinn zu erwirtschaften, ökologisch und sozial zu handeln“ oder „Gewinne maximieren, faire Entlohnung, faire Verhandlungen“ sowie „Gewinnmaximierung + Reduzierung Kosten + Ausbeutung der Arbeiter/Proletariat“. Insgesamt zeichnen sich die Antworten dieser Stufe durch eine Vielzahl an unterschiedlichen ökonomischen Aspekten aus, die von einer reinen Gewinnmaximierungssicht (z.T. durch radikale Maßnahmen) bis zu hin zu den Dimensionen der Nachhaltigkeit (Ökonomie, Ökologie, Soziales) reichen.

Wird die Taxonomiestufe *relational* in den Blick genommen, zeigen die Ergebnisse, dass sich 20,4 Prozent der Proband\*innenantworten dieser Stufe zuordnen lassen. Derartige Antworten zeichnen sich dadurch aus, dass unterschiedliche ökonomische Argumente begründet in Beziehung zueinander gesetzt werden. Studierendenantworten, die unter diese Stufe fallen, sind bspw. folgende:

*[...] mit den gegebenen Ressourcen möglichst effektiv seine Ziele zu erreichen und seinen Gewinn zu maximieren. Dabei sollte man nicht die soziale Gerechtigkeit komplett vergessen.*

*[...] das Einbeziehen von wirtschaftlichen sowie sozialen Grundaspekten zur Erhöhung des Gewinns bzw. des Umsatzes eines Konzerns. Man versucht so ökonomisch wie möglich den Fortschritt des Unternehmens zu beschleunigen. Mit geringstmöglichen Ressourcen das Maximale erlangen.*

*[...] die eigene Ware/Dienstleistung so zu vermarkten, dass ein Gewinn abgeschöpft werden kann. Dadurch neu zu investieren, um einen noch größeren Gewinn zu generieren. Konkurrenz ausstechen und Marktanteile sichern.*

*[...] maximalen Gewinn mit minimalen Ausgaben zu generieren, um auf dem Markt wettbewerbsfähig zu sein.*

Insgesamt zeichnet sich auch diese Stufe durch ein breites Spektrum an ökonomischen Argumenten und Perspektiven aus, die von einer reinen Gewinnmaximierungsstrategie bis zu Argumentationslinien reichen, die mit der Grundidee von Corporate Social Responsibility (CSR) vereinbar sind.

Lediglich 0,8 Prozent der Studierendenantworten lassen sich der Taxonomiestufe *abstrakt* zuordnen, sodass nur in einem sehr geringen Anteil der Proband\*innenformulierungen ein Bezug zu einer ökonomischen Theorie erkennbar ist. Folgende Antworten lassen sich z.B. unter diese Stufe subsumieren:

*Unternehmerisches Handeln ist gleichzusetzen mit wirtschaftlichem, sozialem und individuellem Fortschritt, denn ein Unternehmer ist daran interessiert sein Produkt, seine Dienstleistung und sich selbst weiterzuentwickeln. Denn nur wer auf einem sich ständig verändernden Markt Verbesserungen erzielt, kann erfolgreich werden. Und der Erfolg eines Unternehmens ist ein Erfolg für uns Menschen.*

*[...] durch Innovation und Forschung Kosten zu minimieren und Gewinne zu erzielen, nachhaltiges Handeln sollte hierbei Teil der Corporate Identity sein.*

Werden die Ergebnisse insgesamt verglichen, wird deutlich, dass sich eine multiperspektivische Betrachtungsweise vor allem in den Studierendenantworten zeigt, die den beiden Taxonomiestufen *multistrukturell* und *relational* zugeordnet werden können. Hier lassen sich neben Aspekten wie Gewinnmaximierung, Kostenreduzierung und Wettbewerbsfähigkeit auch Argumente erkennen, die eher auf Konzepte wie Unternehmensführung und Nachhaltigkeit fokussieren. Bei der Interpretation der Analysen ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich insgesamt in nur 14,7 Prozent aller Antworten Formulierungen erkennen lassen, die neben ökonomischen auch derartige ökologische oder soziale Ziele fokussieren. Dies verdeutlicht, dass sich überwiegend eine eher eindimensionale Betrachtungsweise zeigt, die stark auf die Vorstellung von Wirtschaftswissenschaft als einer Disziplin der Einsparungsmaßnahmen abzielt.

## 5 Diskussion und erste Implikationen

Im vorliegenden Artikel wurde der Frage nachgegangen, wie Studierende der Wirtschaftswissenschaften zu Beginn ihres Studiums *Unternehmerisches Denken und Handeln* auffassen. Mit Hilfe der SOLO-Taxonomie wurden die offenen Antworten der Studierenden in sechs Kategorien eingeteilt. Dabei zeigte sich, dass die Erklärungen der meisten Studierenden der multistrukturellen Taxonomiestufe zuzuordnen sind. Gleichwohl erreicht aber auch ein substanzieller Anteil an Studierenden die relationale Stufe. Der prästrukturalen und auch der abstrakten Stufe lassen sich hingegen kaum Studierendenantworten zuordnen, während unter die nonstrukturalen Stufe weitaus mehr Antworten fallen. Kritisch zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang, dass unter die nonstrukturalen Stufe auch Studierende subsumiert wurden, die das Item zum *Unternehmerischen Denken und Handeln* nicht beantwortet haben. Dieses Vorgehen entspricht zwar streng genommen der Definition der nonstrukturalen Taxonomiestufe, da keine Argumente zur Fragenbeantwortung vorliegen; allerdings lassen die Daten keine Rückschlüsse auf die Ursache für die Nichtbeantwortung zu. Hier kommen jedoch neben fehlenden fachlichen Argumenten bspw. auch Aspekte wie eine mangelnde Testmotivation oder Zeitknappheit in Frage. Um dieses Problem zu lösen, sollten in nachfolgenden Erhebungen u.a. Skalen zur Testmotivation (z.B. Kunter et al., 2002) integriert werden. Gleichzeitig ist anzumerken, dass in dem vorliegenden Artikel nur der Inhaltsbereich des *Unternehmerischen Denkens und Handelns* im Fokus stand. Analysen zu weiteren ökonomischen Themen wie z.B. Steuern, Subventionen, Höchst- und Mindestpreise, die in Anlehnung zur Ursprungsstudie (Busom et al., 2017) ebenfalls im eingesetzten Testinstrument abgebildet wurden, stehen noch aus.

Insgesamt zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die Studierenden durch eine große Heterogenität in ihren bisherigen Vorstellungen gekennzeichnet sind. Dies bedeutet für Lehrende in den Wirtschaftswissenschaften, dass der Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion mit seinem Ausgangspunkt der Lernendenvorstellungen sehr hilfreich sein kann, um die eigene Studierendenkohorte besser kennenzulernen und die Lehrplanung daran – zumindest teilweise – zu orientieren. Eine Lehrplanung, welche die unterschiedlichen Lernendenvorstellungen berücksichtigt, erleichtert es einerseits, Problem-szenarien für Lehrveranstaltungen zu entwickeln, die die Lernenden dazu auffordern, ihre bisherigen Vorstellungen kritisch zu hinterfragen. Andererseits bietet eine derartige Lehrkonzeption die Möglichkeit, unterschiedliche ökonomische Perspektiven zu beleuchten und zu diskutieren. Derart gestaltete Lehrveranstaltungen regen Lernprozesse auf der Ebene der lernpsychologischen Tiefenstruktur an und zielen auf ein ganzheitliches Verstehen auf Seiten der Lernenden (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 121). Gleichzeitig können in diesem Zusammenhang Ideen des multiperspektivischen Unterrichts für die Hochschullehre adaptiert werden (vgl. Hiller & Giel, 1975, S. 469; zitiert nach Kaminski, 2017, S. 360).

Diese Mehrperspektivität ist besonders bedeutsam, da sich in den Ergebnissen eine Dominanz von ökonomischen Argumenten erkennen lässt, die allein auf Gewinnmaximierung, Kostensenkung und Effizienz ausgerichtet sind. Eine Integration der multiperspektivischen Betrachtung in die Hochschullehre im Bereich Wirtschaftswissenschaft bedeutet beispielsweise, dass in die einführenden Veranstaltungen unterschiedliche (volks- und betriebswirtschaftliche) Denkansätze eingehen sollten, damit die Studierenden die Pluralität ihrer Disziplin von Anfang an kennenlernen. Die Reduzierung von *Unternehmerischem Denken und Handeln* auf Kosten- und Effizienzkonzepte, wie sie auch in der internationalen Diskussion um die Ausbildung von Manager\*innen derzeit stark diskutiert wird (z.B. Giacolone & Promislo, 2019), könnte dadurch vermieden werden (vgl. Brahm & Jenert, 2019, S. 450). Eine multiperspektivische Betrachtungsweise ökonomischer Konzepte erleichtert es Studierenden gleichzeitig, zukünftige Praxisprobleme im Berufsleben erfolgreich zu lösen (vgl. Euler & Hahn, 2014, S. 119f.). Dies ist aus fachdidaktischer Perspektive auch für Lehramtsstudierende zentral, da der multiperspektivische Blickwinkel es ihnen ermöglicht, ihre zukünftigen Schüler\*innen darin zu unterstützen, eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber wirtschaftlichen Problemstellungen einzunehmen (Brahm, Ring & Rudeloff, 2020).

Unser Ziel war, mit der hier vorgestellten qualitativen (Teil-)Studie die Vorstellungen der Studierenden durch die Frage danach, was sie unter *Unternehmerischem Denken und Handeln* verstehen, zu ermitteln. Abschließend ist allerdings zu reflektieren, inwieweit es gelungen ist, tatsächlich die Vorstellungen der Studierenden zu erheben. Dies ist erstens darauf zurückzuführen, dass der Begriff der Vorstellungen in der Literatur sehr unterschiedlich verwendet wird (für einen Überblick siehe Kirchner, 2016, S. 57–58). Zweitens ist die Abgrenzung von Wissen herausfordernd, da bei Vorstellungen die kognitive Sichtweise auf einen Gegenstand im Mittelpunkt steht. Folglich wäre es für zukünftige Forschung erforderlich, neben den Vorstellungen der Studierenden auch deren Wissensstand zu erheben, um eine empirische Abgrenzung vornehmen zu können.

Um eine kontinuierliche Integration des dargestellten Ansatzes der Didaktischen Rekonstruktion in die Wirtschaftslehre zu gewährleisten, bedarf es jedoch eines Umdenkens, da die universitäre Lehre stark gegenstandsorientiert geprägt ist (vgl. Paetz, Ceylan, Fiehn, Schworm & Harteis, 2011, S. 112, 118f.). Hierfür ist weitere fachdidaktische Forschung erforderlich, die Studierendenvorstellungen im Bereich der Wirtschaftswissenschaft identifiziert. Gleichzeitig ist es notwendig, den Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion in der Professionalisierung von Lehrpersonen stärker zu berücksichtigen. Auf diese Weise können Lehrende für eine dem Ansatz entsprechende Lehrplanung sowie für aus Alltagsvorstellungen resultierende Lernhürden und mögliche Konsequenzen für die Lehrpraxis sensibilisiert werden.

## Danksagung

Wir danken den Studierenden für die Teilnahme an der Befragung sowie Malte Ring für die wertvollen Rückmeldungen bei der Überarbeitung des Beitrags.

## Literatur und Internetquellen

- Apra, C. (2013). Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen. Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II – Konzepte, Analysen und empirische Befunde* (S. 87–99). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Apra, C., & Sappa, V. (2014). Variations of Young Germans' Informal Conceptions of Financial and Economic Crises Phenomena. *JSSE – Journal of Social Science Education, 13* (3), 57–67. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101995.pdf>.
- Bice, D., Curtis, E.S., Geerling, W., Goffe, W., Hoffer, A., Lindahl, S., et al. (2014). *Preconceptions of Principles Students*. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: [http://cook.rfe.org/Preconceptions\\_Bice\\_et\\_al\\_06\\_2014.pdf](http://cook.rfe.org/Preconceptions_Bice_et_al_06_2014.pdf).
- Biggs, J.B., & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)* (Educational Psychology). New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-097552-5.50006-5>
- Birke, F., & Seeber, G. (2011). Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene. Ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. *Journal of Social Science Education, 10* (2), 56–66. <https://doi.org/10.4119/JSSE-565>
- Birke, F., & Seeber, G. (2012). Lohnunterschiede im Schülerverständnis. Eine Untersuchung vor dem Hintergrund der Fachkonzepte. In T. Retzmann (Hrsg.), *Didaktik der ökonomischen Bildung. Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule* (S. 223–237). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Brahm, T., & Jenert, T. (2019). Untangling Faculty Misinformation from an Educational Perspective. Rejoinder to “The Menace of Misinformation: Faculty Misstatements in Management Education and Their Consequences”. *Journal of Management Education, 43* (4), 446–453. <https://doi.org/10.1177/1052562919843976>
- Brahm, T., Ring, M., & Rudeloff, M. (2020). Mögliche Ausgestaltung der reflexiven Wirtschaftsdidaktik für die Lehrer\*innenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, (6)*, 873–893.
- Brandts, J., Busom, I., Lopez-Mayan, C., & Panadés, J. (2019). Dispelling Misconceived Beliefs About Rent Control. Insights from a Field and a Laboratory Experiment. *SSRN Electronic Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3384538>
- Brückner, S., Förster, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Happ, R., Walstad, W.B., Yamaoka, M., et al. (2015). Gender Effects in Assessment of Economic Knowledge and Understanding. Differences Among Undergraduate Business and Economics Students in Germany, Japan, and the United States. *Peabody Journal of Education, 90* (4), 503–518. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068079>
- Brückner, S., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2018). Threshold Concepts for Modeling and Assessing Higher Education Students' Understanding and Learning in Economics. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepper, H.A. Pant, C. Lautenbach & C. Kuhn (Hrsg.), *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: Cross-national Comparisons and Perspectives* (S. 103–121). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-74338-7>
- Busom, I., & Lopez-Mayan, C. (2015). *Student Preconceptions and Learning Economic Reasoning*. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2704371>
- Busom, I., Lopez-Mayan, C., & Panadés, J. (2017). Students' Persistent Preconceptions and Learning Economic Principles. *The Journal of Economic Education, 48* (2), 74–92. <https://doi.org/10.1080/00220485.2017.1285735>

- Caplan, B. (2002). Systematically Biased Beliefs About Economics. Robust Evidence of Judgemental Anomalies from the Survey of Americans and Economists on the Economy. *Economic Journal*, 112 (479), 433–458. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00041>
- Claar, A. (1990). *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturalgenetische Analyse*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-76109-6>
- Claar, A. (1996). *Was kostet die Welt? Wie Kinder lernen mit Geld umzugehen*. Berlin & Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-60974-9>
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Duit, R. (2010). *Schülervorstellungen und Lernen von Physik* (PIKO-Brief, Nr. 1). Zugriff am 27.08.2019. Verfügbar unter: [http://www.idn.uni-bremen.de/schuelervorstellungen/material/Piko-Brief\\_Schuelervor.pdf](http://www.idn.uni-bremen.de/schuelervorstellungen/material/Piko-Brief_Schuelervor.pdf)
- Euler, D., & Hahn, A. (2014). *Wirtschaftsdidaktik* (3., aktual. Aufl.). Bern: Haupt.
- Feldmann, K. (1987). *Die Entwicklung des ökonomischen Bewußtseins von Kindern und Jugendlichen* (Theorie und Praxis, Bd. 13). Hannover: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hannover.
- Findeisen, S. (2017). *Fachdidaktische Kompetenzen angehender Lehrpersonen. Eine Untersuchung zum Erklären im Rechnungswesen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18390-5>
- Förster, M., Brückner, S., Beck, K., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Happ, R. (2016). Individuelle und kontextuelle Prädikatoren des Fachwissenserwerbs zum Internen Rechnungswesen im Hochschulstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 19 (2), 375–393. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0676-4>
- Friebel, S., Kirchner, V., & Loerwald, D. (2013). Der regionale Wirtschaftsraum als sozialer Aneignungsraum für Schülerinnen und Schüler. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Ökonomische Bildung*, (2), 42–61. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: [http://www.zfoeb.de/2013\\_2/friebel\\_kirchner\\_loerwald.pdf](http://www.zfoeb.de/2013_2/friebel_kirchner_loerwald.pdf)
- Friebel, S., Kirchner, V., & Loerwald, D. (2016). Schülervorstellungen zum Handel mit Strom. Eine qualitative Interviewstudie im Feld der ökonomischen Energiebildung. *Zeitschrift für Ökonomische Bildung*, (5), 169–189. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: [http://www.zfoeb.de/2016\\_5/2016-5\\_friebel\\_kirchner\\_loerwald\\_stromhandel.pdf](http://www.zfoeb.de/2016_5/2016-5_friebel_kirchner_loerwald_stromhandel.pdf)
- Giacalone, R.A., & Promislo, M.D. (2019). The Menace of Misinformation. Faculty Misstatements in Management Education and Their Consequences. *Journal of Management Education*, 43 (4), 396–419. <https://doi.org/10.1177/1052562919826613>
- Goffe, W.L. (2013). *Initial Misconceptions in Macro Principles Classes*. Zugriff am 27.08.2019. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/profile/William\\_Goffe/publication/228435457\\_Initial\\_Misconceptions\\_in\\_a\\_Macro\\_Principles\\_Class/links/59c5914f0f7e9bd2c0055fd4/Initial-Misconceptions-in-a-Macro-Principles-Class.pdf](https://www.researchgate.net/profile/William_Goffe/publication/228435457_Initial_Misconceptions_in_a_Macro_Principles_Class/links/59c5914f0f7e9bd2c0055fd4/Initial-Misconceptions-in-a-Macro-Principles-Class.pdf)
- Happ, R., Förster, M., Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Carstensen, V. (2016). Assessing the Previous Economic Knowledge of Beginning Students in Germany: Implications for Teaching Economics in Basic Courses. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15 (1), 45–57. <https://doi.org/10.1177/2047173416646597>
- Hedtke, R. (2016). *Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung* (Didaktik der Sozialwissenschaften, 7. Aufl.). Bielefeld: Universität Bielefeld. Zugriff am 27.08.2019. Verfügbar unter:

- [https://www.econstor.eu/bitstream/10419/145988/1/Hedtke\\_WP-R-7\\_2010\\_vonder-bwl-lernen\\_handlungsorientierung-pluralismus.pdf](https://www.econstor.eu/bitstream/10419/145988/1/Hedtke_WP-R-7_2010_vonder-bwl-lernen_handlungsorientierung-pluralismus.pdf).
- Heimann, P., Otto, G., & Schulz, W. (1969). *Unterricht: Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- Kahler, M. (2011). *Ökonomische Grundbildung bei Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Themas Geld*. Dissertation Universität Hildesheim.
- Kaiser, T., & Kirchner, V. (2015). Das Finanzwissen angehender Wirtschaftspersonen. Ergebnisse eines aktuellen Surveys. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111 (4), 552–574.
- Kaminski, H. (2012). Die Wirtschaftsordnung als fachdidaktischer Reflexionsgegenstand der ökonomischen Bildung. In M. Schuhen, M. Wohlgemuth & C. Müller (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung* (S. 183–205). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Kaminski, H. (2017). *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung* (UTB Wirtschaftswissenschaften, Fachdidaktik, Vol. 8652). Paderborn: Schöningh.
- Kaminski, H., & Eggert, K. (2008). *Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Berlin: Bundesverband deutscher Banken.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3 (3), 3–18. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/profile/Ulrich\\_Kattmann/publication/317688085\\_Das\\_Modell\\_der\\_Didaktischen\\_Rekonstruktion\\_Ein\\_Rahmen\\_für\\_fachdidaktische\\_Forschung\\_und\\_Entwicklung/links/5949034f0f7e9b1d9b275e25/Das-Modell-der-Didaktischen-Rekonstruktion-Ein-Rahmen-für-fachdidaktische-Forschung-und-Entwicklung.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Kattmann/publication/317688085_Das_Modell_der_Didaktischen_Rekonstruktion_Ein_Rahmen_für_fachdidaktische_Forschung_und_Entwicklung/links/5949034f0f7e9b1d9b275e25/Das-Modell-der-Didaktischen-Rekonstruktion-Ein-Rahmen-für-fachdidaktische-Forschung-und-Entwicklung.pdf).
- Kirchner, V. (2016). *Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers' beliefs in der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10832-8>
- Klafki, W. (1969). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Didaktische Analyse* (Auswahl/A) (S. 5–34). Hannover: Schroedel.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., et al. (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung, Nr. 72). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Zugriff am 27.08.2019. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/hdl:11858/00-001M-0000-0023-9987-C>.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33 (1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Murmann, L. (2008). Phänomenographie und Didaktik. In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Sonderheft) (S. 187–199). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_13)
- Paetz, N.-V., Ceylan, F., Fiehn, F., Schworm, S., & Harteis, C. (2011). *Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92873-9>
- Pang, M.F., & Marton, F. (2003). Beyond “Lesson Study”: Comparing Two Ways of Facilitating the Grasp of Some Economic Concepts. *Instructional Science*, 31, 175–194. <https://doi.org/10.1023/A:1023280619632>
- Pang, M.F., & Marton, F. (2005). Learning Theory as Teaching Resource: Enhancing Students’ Understanding of Economic Concepts. *Instructional Science*, 33, 159–191. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-2811-0>

- Pang, M.F., & Meyer, J.H. (2010). Modes of Variation in Pupils' Apprehension of a Threshold Concept in Economics. In J.H. Meyer, R. Land & C. Baillie (Hrsg.), *Threshold Concepts and Transformational Learning* (Educational Futures, Bd. 42) (S. 365–382). Rotterdam: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1163/9789460912078\\_023](https://doi.org/10.1163/9789460912078_023)
- Reinfried, S., Mathis, C., & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27 (3), 404–414. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13710/pdf/BZL\\_2009\\_3\\_404\\_414.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13710/pdf/BZL_2009_3_404_414.pdf).
- Riemeier, T. (2005). Schülervorstellungen von Zellen, Teilung und Wachstum. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 11, 41–55. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: [ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/zfdn/2005/3.Riemeier\\_041-055.pdf](ftp://ftp.rz.uni-kiel.de/pub/ipn/zfdn/2005/3.Riemeier_041-055.pdf).
- Sapienza, P., & Zingales, L. (2013). Economic Experts versus Average Americans. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, 103 (3), 636–642. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.103.3.636>.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B., & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen* (Ökonomie unterrichten). Schwalbach i.Ts.: Wochenschau.
- Sender, T. (2017). *Wirtschaftsdidaktische Lerndiagnostik und Komplexität. Lokalisierung liminaler Unsicherheitsphasen im Hinblick auf Schwellenübergänge* (Komplexität, Entrepreneurship und Ökonomische Bildung). Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18947-1>
- Smith III, J.P., diSessa, A.A., & Roschelle, J. (1994). Misconceptions Reconceived: A Constructivist Analysis of Knowledge in Transition. *Journal of the Learning Sciences*, 3 (2), 115–163. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0302\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0302_1)
- Weber, B. (2001). *Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben*. Zugriff am 10.12.2020. Verfügbar unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/zukunftsaufgaben-weber.pdf>.
- Wilbers, K. (2018). *Wirtschaftsunterricht gestalten* (3. Aufl.). Berlin: epubli GmbH. Zugriff am 27.08.2019. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-158766>.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Brückner, S., Schmidt, S., & Förster, M. (2016). Messung ökonomischen Fachwissens bei Studierenden in Deutschland und den USA – Eine mehrbenenanalytische Betrachtung der hochschulinstitutionellen und individuellen Einflussfaktoren. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (1), 73–88.
- Zurstrassen, B., Weber, B., Hedtke, R., Fischer, A., & Famulla, G.-E. (2011). Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (12), 48–54. Zugriff am 27.08.2019. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/33429/bessere-oekonomische-bildung-problemorientiert-pluralistisch-multidisziplinaer?p=all>.

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Rudeloff, M., & Brahm, T. (2021). Didaktische Rekonstruktion: Vorstellungen von Studierenden über unternehmerisches Denken und Handeln. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 4 (2), 213–228. <https://doi.org/10.11576/hlz-2704>

Eingereicht: 06.11.2019 / Angenommen: 12.05.2020 / Online verfügbar: 26.02.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor\*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Didactic Reconstruction: Students' Beliefs about Entrepreneurial Thinking and Acting

**Abstract:** Students' beliefs in economic content are often taken into account in lesson planning, e.g., in order to design learning situations in the sense of active and problem-based learning. Within higher education, however, students' beliefs often play a subordinate role. Empirical findings, however, make it clear that students have a number of preconceptions that are inadequate for the solution of economic problems. Against this background, the relevance of the approach of didactic reconstruction in the field of economics is discussed in this article. To highlight the importance of students' (pre-)conceptions, the results of a questionnaire study are presented which aims to record the beliefs of economics students regarding the content of entrepreneurial thinking and action. Based on the study results, it will be shown how students' beliefs can be incorporated into higher education in order to initiate a holistic understanding of economic concepts.

**Keywords:** didactic reconstruction, students' beliefs, economics, entrepreneurial thinking and action, higher education