



---

# Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK): Eine Methode für die sozioökonomische Hochschulbildung

Julia K. Mayer und Lisa-Marie Schröder

---

## Zusammenfassung

Die Bürgerinnen und Bürger werden gegenwärtig mit zahlreichen gesellschaftspolitischen Problemstellungen konfrontiert, die mit einer rein ökonomischen, politischen oder soziologischen Sichtweise nicht zufriedenstellend zu betrachten sind. Der Beitrag stellt auf Basis dessen die Notwendigkeit eines neuen methodischen Settings dar, einer neuen Arbeitsweise, die diese Anforderungen adressiert. Diese Methode, die wir ‚Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK)‘ nennen, beabsichtigt, Hürden bezüglich der Auseinandersetzung mit sozioökonomischen Themen abzubauen, indem ein inhaltlich wie methodisch ansprechendes, aktivierendes als auch motivierendes Lehr-Lernformat dargeboten wird, das Interdisziplinarität als essenzielles Wissenschaftsprinzip begreift. Ferner soll es Lehrenden wie Lernenden erleichtert werden, die Methode in der Berufspraxis – beispielsweise als angehende Lehrkräfte – einzusetzen, da IPK auf zahlreiche Themen, Fragestellungen wie auch Adressatengruppen angewandt werden kann.

---

## Schlüsselbegriffe

Interdisziplinarität · Lehr-Lernforschung · Sozioökonomische Bildung · Methode · Subjektorientierung

---

J. K. Mayer (✉) · L.-M. Schröder  
Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland  
E-Mail: [mayer@soz.uni-frankfurt.de](mailto:mayer@soz.uni-frankfurt.de)

L.-M. Schröder  
E-Mail: [schroeder@soz.uni-frankfurt.de](mailto:schroeder@soz.uni-frankfurt.de)

## 1 Entstehungskontext

Die Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise – insbesondere in Bezug auf die Eurozone – wie auch der weltweit Einzug haltende Klimawandel verdeutlichen, dass diejenigen Problemstellungen den Regelfall bilden, die mit einer rein ökonomischen, politischen oder aber soziologischen ‚Brille‘ nicht zufriedenstellend analysiert werden können. Daher bedarf es eines umfassenden Bildungszugangs, der die einzelnen sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen auf Basis bestehender Verbindungslinien, wie z. B. gemeinsamer Grundfragen, Method(ologi)en sowie Theorien, systematisch in Bezug zueinander setzt (vgl. weiterführend Fridrich 2012; Hedtke 2017). Der Blick in Modulbeschreibungen, Vorlesungsverzeichnisse, Seminarräume und Vorlesungssäle ergibt jedoch ein Bild, das nicht nur im Kontrast zu den gesellschaftlichen Erfordernissen steht, sondern auch zu den Erwartungen der Studierenden als Adressatinnen und Adressaten, darunter insbesondere auch Lehramtsstudierende. Dies zeigt besonders anschaulich eine Studie, welche die Einstellungen von VWL-Studierenden gegenüber der Pluralismusedebatte in der VWL an deutschen Universitäten untersucht hat. Diese verdeutlicht unter anderem, dass die Studierenden die ökonomische Hochschullehre als einseitig kritisieren, da diese kaum Alternativen zur Neoklassik anbiete, kontroverse Fragestellungen nicht zulasse sowie zu wenig empirisch orientiert sei. Außerdem sei das Lern- und Arbeitsklima enorm kompetitiv, karrierefokussiert und leistungsorientiert (Engartner und Schweitzer-Krah 2019).

Doch nicht nur Studierende der VWL monieren den *Status quo* einer geringen Anzahl an Lehrveranstaltungen, die als plural, motivierend und innovativ bezeichnet werden können. Auch Studierende anderer sozioökonomischer Studiengänge artikulieren sowohl den Wunsch nach einem Wissenszugewinn als auch methodischen Innovationen in der sozioökonomischen Hochschulbildung, die sie ebenso in ihrem zukünftigen Berufsleben einsetzen können: So meldeten Lehramtsstudierende an der Goethe-Universität Frankfurt am Main zurück, dass Seminare mit wirtschaftlicher Themensetzung häufig gemieden würden.<sup>1</sup> Sie begründeten dies damit, dass ihnen jene auf den ersten Blick zu mathematisch, komplex und schul-/alltagsfern erscheinen. Gleichwohl äußerten

---

<sup>1</sup>Im Anschluss an die Seminarevaluation haben die Autorinnen die Einstellung der Studierenden zum Angebot wirtschaftsbezogener Seminare erfragt. Die Studierenden absolvierten zum Zeitpunkt der Befragung fachdidaktische Vertiefungsseminare. Jene Seminare stellen ein verpflichtend zu belegendes Modul während der verschiedenen Lehramtsstudiengänge dar.

sie den Wunsch, Wissen wie auch methodische Fertigkeiten zu erwerben, um wirtschaftliche Themen, die in allen Bundesländern curricular verankert sind, in der schulischen Praxis vermitteln zu können. Anhand dieser Äußerungen kann – neben dem Problem der fehlenden Angebote an Seminaren im VWL-, BWL- und Lehramtsbereich, die Ökonomiethemen plural und ansprechend behandeln – bei den Studierenden eine Wahrnehmung der sozialwissenschaftlichen Subdomänen als monodisziplinär ausgerichtet festgestellt werden. Es scheint, als sei die Auffassung fest verinnerlicht, dass wirtschaftliche und politische Themen in der Bildungspraxis getrennt voneinander behandelt werden müssen.

Daher ist die Zielsetzung der vorliegenden Ausführungen ein Beitrag zu einem *conceptional turn* – gerade in der sozioökonomischen Hochschulbildung. Das herausstechende Merkmal des Wandels muss darin bestehen, dass Dozierende Seminare konzipieren, die nicht auf Konkurrenz, Leistung oder Wettbewerb zielen, wie von den Studierenden bemängelt, sondern die Studierenden dazu motivieren, inhaltlich und methodisch an und mit einem neujustierten Begriff pluraler sozioökonomischer Bildung zu arbeiten.

Das im Folgenden dargelegte methodische Setting setzt an diesen Vorüberlegungen an und wurde von den Autorinnen mit der Intention entwickelt, dass dieses

- Hürden abbaut, sich mit dem Themenkomplex Wirtschaft auseinanderzusetzen, indem ein inhaltlich wie methodisch ansprechendes, aktivierendes wie auch motivierendes Lehr-Lernformat dargeboten wird,
- Interdisziplinarität als gewinnbringende Dimension wissenschaftlichen Arbeitens vorstellt und implementiert, Lehrenden wie Lernenden den Einsatz in praktischen Berufsfeldern erleichtert, da es ebenso an zahlreiche weitere Themen, Fragestellungen wie auch Adressatengruppen angepasst werden kann, also nicht nur in der Hochschullehre oder in der schulischen Bildung Anwendung finden kann, sondern ebenso in der Politikberatung etc.,
- die Lernenden in den Mittelpunkt rückt, indem mit einer handlungs- und problemorientierten Methode ein Raum geschaffen wird, der es ermöglicht, auf Basis theoretischer Inhalte praktikable, durchdachte Lösungswege ohne Wettbewerbs- und Konkurrenzdruck (*peer-to-peer*) zu erarbeiten.

Die Methode wurde hier zunächst als Seminarsetting im Rahmen eines sogenannten fachdidaktischen Vertiefungsseminares im WiSe 19/20 getestet. Die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfasste Studierende verschiedener Lehrämter (Haupt-/Realschul-, Gymnasial- und Förderschullehramt, jeweils Staatsexamensstudiengänge) mit der Fächerkombination „Politik und Wirtschaft“.

## 2 Innovative Lösungen im Sinne einer pluralen, sozioökonomischen Hochschulbildung

### 2.1 Die Theorie des *design thinking* und ihre Anwendung auf die sozioökonomische Hochschulbildung

Die Entwicklung der Methode begründet sich damit, dass „vor dem Hintergrund der heutigen Halbwertszeit von Wissen [...] ein besonderes Maß an Handlungs-, Interaktions- und Kooperationsorientierung“ elementar ist, folglich „dem erarbeitenden gegenüber dem darbietenden Unterricht der Vorzug gegeben werden“ sollte, um Wissen umfassend kontextualisieren sowie langfristig habitualisieren zu können (Engartner 2018, S. 43). Dies ist auf die Hochschullehre anzuwenden, fristet deren systematisch reflektierte fachdidaktische Gestaltung doch hierzulande gegenwärtig noch eher ein Schattendasein (vgl. weiterführend Jahn et al. 2019). Der an der Stanford Universität entwickelte Ansatz des *design thinking* bietet die theoretische Grundlage der von uns entwickelten Methode: Die Theorie des *design thinking* wurde vorrangig für die Produktentwicklung erarbeitet und fragt insbesondere nach den Bedürfnissen des Menschen (vgl. dazu ausführlich Thienen et al. 2019, S. 13 ff.). Darauf aufbauend entwickelten Forschende am Hasso Plattner Institute (HPI) of Design an der Stanford Universität in Kalifornien und dem HPI for Digital Engineering in Potsdam den Ansatz weiter zur Methode *design thinking*: „The method of Design Thinking melts an end-user focus with multidisciplinary collaboration and iterative improvement and is a powerful tool for achieving desirable, user-friendly, and economically viable design solutions and innovative products and services“ (Plattner et al. 2011, S. V). Die in der Theorie vorausgesetzte Orientierung an den Nutzenden (*user-centrism*) wird von einer konsequenten Problemorientierung komplementiert. Die Idee inter- bzw. multidisziplinärer Kollaboration im Dienste des Suchens innovativer Lösungen überzeugt für unser Vorhaben, betont der Ansatz doch zugleich eine anwenderorientierte Methodik, die auf der Vernetzung von „design, social sciences, engineering, and business“ basiert (ebd.).

Der Transfer des *design thinking* auf Lehr-Lernprozesse mit dem Fokus auf die Entwicklung einer neuen Methode bedarf zunächst einer grundsätzlichen Klärung der intendierten Zielsetzung: Im originären Kontext der Methode definiert sich der Erfolg eines Produkts neben dem Bedürfnis der Nutzerinnen und Nutzer und der Machbarkeit auch darüber, wie profitabel es letztlich für das

herstellende Unternehmen ist (Gürtler und Meyer 2013, S. 10 ff.). In unserem Kontext bilden primär Studierende den Adressatenkreis. Der Erfolg der Methode und des zu entwickelnden Seminarkonzepts definiert sich für uns daher primär über ihren Lernerfolg bzw. Kompetenzzuwachs in den Inhaltsfeldern sozioökonomischer Bildung. Dabei finden die Wünsche der Adressatengruppe und die Umsetzbarkeit, wie einleitend dargestellt, ebenfalls Berücksichtigung. Bezogen auf den Aspekt der Adressatinnen und Adressaten ist an dieser Stelle bereits darauf hinzuweisen, dass die Methode auch weitere Akteure einschließen kann, so z. B. andere Hochschullehrende und Lehrkräfte an Schulen.

Die von den Autorinnen entwickelte Methode ist ein Angebot, um Hochschulseminare domänenspezifisch, inhaltlich wie auch method(olog)isch pluraler zu gestalten und zu erleben. Die sechs Schritte, die zu der Entwicklung unserer Methode geführt haben, sollen im Folgenden bewusst narrativ dargestellt werden. Dies dient dazu, die kollaborativen Denkprozesse skizzieren zu können, die als größtes Potenzial des *design thinking* gelten dürfen und das maßgebliche Leitmotiv unserer Methode bilden, die den Namen ‚Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK)‘ trägt. Im Anschluss daran wird als Praxisbeispiel die konkrete Umsetzung der von uns entwickelten Methode für die Hochschullehre dargestellt:

a. Das Problem verstehen

Ähnlich wie bei dem Ansatz *design thinking* markierte den Beginn der ersten Phase des Seminars „Fachdidaktische Vertiefung: Interdisziplinäre Problemlösung konkret (IPK) – alternative Arbeitsweisen für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“ die Benennung eines Problems, woraus dann eine Fragestellung abgeleitet wurde. In unserem Kontext stellte sich für die Studierenden die folgende Frage: „Wie gelingt ökonomische Bildung in der Hochschullehre?“ Es war dabei essenziell, eine offene Frage zu formulieren, die keine impliziten Antworten vorweggenommen hat, um den Ideen- und Lösungsfindungsprozess gänzlich offen zu halten. Das bedeutete für alle am Seminar Teilnehmenden, sich von Rahmenbedingungen, Richtlinien, gängigen Theorien und Praktiken zu lösen, um im Idealfall eine neue, innovative Lösung zu finden.

b. Beobachten, Lernen und Forschen

In der zweiten Phase begannen die Teammitglieder mit der Literaturrecherche. Es wurden Informationen verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen gesammelt, ausgewertet und zu neuen Erkenntnissen zusammengefasst. Die Textgrundlage bildeten die folgenden Einführungswerke der jeweiligen sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Verwendet wurde für einen Einblick in die Didaktik der

- Geographie das Werk „Geographiedidaktik“ von Gisbert Rinschede (2019),
- Soziologie die „Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung“ von Martina Löw und Thomas Geier (2014),
- Politik(wissenschaft) der Band „Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie“ von Monika Oberle und Georg Weißeno (2017),
- Geschichte das Werk „Geschichtsdidaktik“ von Nicola Brauch (2015),
- Wirtschaftswissenschaft exemplarisch die Monografie „Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts“ von Tim Engartner (2010).

Anhand dieser Grundlagentexte wurden gegenwärtige Lösungen bzw. Vorgehensweisen und Konzepte sozialwissenschaftlicher Bildung in Anwendung auf ökonomische Problemfragen beobachtet, hinterfragt sowie analysiert, um im Rahmen dieses Prozesses das zu lösende Problem noch besser zu erfassen. Die Problemstellung bestand darin, wirtschaftliche Themen im Hochschulkontext zum einen multiperspektivisch zu behandeln sowie zum anderen die Studierenden dazu zu motivieren, sich mit wirtschaftlichen Themen und Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Wir als Lehrende haben vorab mit Studierenden und Lehrenden anderer Lehrveranstaltungen gesprochen, die im Rahmen des fachdidaktischen Teils des Lehramtsstudiengangs für das Fach „Politik und Wirtschaft“ angeboten wurden und zudem ausgewählte Veranstaltungen beobachtet und analysiert, um daraus Rückschlüsse zu ziehen, wie sich der *Status quo* der Lehrpraxis darstellt, an welcher Stelle sich Probleme ergeben und inwiefern diese mithilfe der Erkenntnisse der Studierenden zu lösen sind. Dabei waren zudem Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener Fachdisziplinen zentral, um zu erörtern, worin Herausforderungen liegen, wie z. B. die vorherrschende Unzufriedenheit der Betroffenen zu begründen ist. Folgende Aspekte wurden als problematisch wahrgenommen:

- monoparadigmatische, d. h. primär wirtschaftswissenschaftliche Wissensvermittlung,
  - wenig motivierende, aktivierende Lehrveranstaltungen (z. B. vorlesungsbasierte Lehrformate) aufgrund einer intransparenten Auswahl von Inhalten und mangelndem Lebensweltbezug – insbesondere im Lehramtsstudium,
  - Ängste, Hemmungen sowie Unwissenheit gegenüber wirtschaftsbezogenen Themen, die wiederum die Tendenz verstärken, Veranstaltungen nicht zu besuchen, die explizit jene Themen adressieren.
- c. Zu einer Synthese gelangen

Im Anschluss daran wurden alle gewonnenen Informationen, Ergebnisse, Fragen und neuen Erkenntnisse in Teamarbeit ausgetauscht, um die Essenz des zu bearbeitenden Problems zu verstehen. Daraus leitete sich eine veränderte

Fragestellung ab, die in unserem Fall eine Präzisierung bedeutete: „Wie gelingt eine inhaltlich, methodologisch und methodisch plurale, sozioökonomische Bildung in der Hochschullehre?“

d. Ideen und Lösungen finden

In dieser Phase wurden gemeinsam mit den Studierenden möglichst viele Ideen gesammelt, die zur Lösung des definierten Problems bzw. zur Beantwortung der Frage beitragen konnten. Die Maximen der Methode, die gerade in dieser Phase zentral herausstechen, sind: Die Teammitglieder werden zu „Sofort-Expertinnen und -experten“, die bei der Ideenfindung nach den beiden folgenden, dem *design thinking* entlehnten Prinzipien arbeiten: „Quantität vor Qualität“ sowie „Alles ist (erst einmal) möglich“ (Gürtler und Meyer 2013, S. 39 ff.). Dies übersetzt die im Rahmen der in Phase 2 gewonnenen Erkenntnisse in die Spezifik der Methode, sodass es folglich nicht darum geht, konkurrierende Ansätze oder Lösungen im Wettbewerb gegeneinander auszuspielen. Vielmehr sollen gemeinsam – in einem kreativen, interdisziplinären Prozess – Lösungen erarbeitet werden, die letztlich im Konsens zu realisieren oder auch zu verwerfen sind. An einem fiktiven Beispiel veranschaulicht bedeutet dies, dass aktuelle Probleme wie die Besteuerung von Kohlenstoffdioxid aus mehreren Perspektiven betrachtet werden. So bewertet die Ökonomie jenes Problem beispielsweise unter dem Prinzip der Effizienz, die Politikwissenschaft mit Blick auf die dafür notwendigen institutionellen Gegebenheiten und die Soziologie unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Gefüges. Doch können theoretische und methodische Zugänge der einzelnen Disziplinen in einem Aushandlungsprozess verbunden und neue Lösungsmöglichkeiten hervorgebracht werden. Da die damit verbundenen Aushandlungsprozesse Teil der Methode IPK sind, können mögliche interdisziplinäre Lösungen für den beschriebenen Fall beispielsweise beim Einsatz im schulischen Fachunterricht erarbeitet werden. Der Fokus des vorliegenden Settings besteht, wie in Schritt 1 beschrieben, darin, auf einer metatheoretischen Ebene die Gemeinsamkeiten der sozioökonomischen Bezugsdisziplinen herauszuarbeiten.

e. Prototypen entwickeln

In dieser zentralen Phase stand die Herstellung eines Prototyps im Mittelpunkt, d. h. die Vorstellung erster Konzeptideen. Es sollten die Tragfähigkeit und die Entwicklungschancen der Konzepte eruiert werden, wobei es explizit nicht darum ging, finalisierte Lehr-Lernarrangements zu präsentieren. So konnten zunächst auch Teilergebnisse zur Diskussion gestellt werden. Die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Seminars präsentierten Ideen und Lösungskonzepte wurden von uns weiterentwickelt, verändert sowie teilweise

verworfen. An dieser Stelle hätte eine Rückkehr in Phase 1 bis 4 möglich sein können. In dem Fall hätten einzelne Schritte der Methode wiederholt werden müssen, bis alle Teammitglieder von dem bis dahin erarbeiteten Konzept überzeugt gewesen wären. Um eine möglichst konkurrenzarme Methode zu konzipieren, haben wir die Methode adaptiert: Kleinere Teams mit dem Ziel, sich im Folgeschritt mit den anderen Teams zu verbinden, ermöglichten es, an Konzepten sozioökonomischer Bildung zu arbeiten, die explizit nicht in einem Konkurrenzverhältnis standen, sondern im Austausch mit dem gesamten Team bestenfalls in einen finalen Prototyp integriert wurden. Der Unterschied zwischen den Konzepten und dem Prototyp bestand darin, dass die jeweiligen Konzepte bestimmte Schwerpunkte hatten, z. B. war ein Konzept eher geographiedidaktisch konnotiert, ein anderes eher politikdidaktisch. Hingegen wies der Prototyp ein möglichst ausbalanciertes Verhältnis der einzelnen Bezugsdisziplinen auf.

f. Konzepte testen

Parallel zum Prototyping konnte die Phase des Testens beginnen. Dazu war es notwendig, Feedback zu (Teil-)Lösungen einzuholen. Üblicherweise binden die Teams im *design thinking* in diesem Schritt die potenziellen Nutzerinnen und Nutzer ein und diskutieren, validieren oder revidieren ihre Ergebnisse mit ihnen. Ähnlich sind wir während unserer Erprobungsphase (Testung) auch vorgegangen. Der ständige Austausch mit den Studierenden war dabei wegweisend. Die Testphase unseres Prototyps ist nicht abgeschlossen – vielmehr erhoffen wir uns von diesem Beitrag mehrere Impulse. Diese werden im Anschluss an das konkrete Praxisbeispiel von IPK im Ausblick dargestellt.

## 2.2 IPK als innovatives Seminkonzept für die plurale, sozioökonomische Hochschulbildung

Die folgend dargestellten Phasen orientieren sich grundsätzlich an den vorangegangenen Ausführungen. Um den universitären Rahmenbedingungen gerecht zu werden, haben wir für IPK – als Ergebnis unseres Arbeitsprozesses – aber in fast allen Phasen kleinere Adaptionen an der Methode vorgenommen:

Die Vorarbeiten bestehen darin, das Lernsetting festzulegen. Dies erfolgt durch die durchführende(n) Lehrperson(en). Für das konkrete Praxisbeispiel ist die Fragestellung leitend: „Wie gelingt eine inhaltlich, methodologisch und methodisch plurale, sozioökonomische Bildung in der Hochschullehre?“ Diese Fragestellung bezieht die Studierenden aktiv in den Lehr-Lernprozess ein und hilft gerade den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern auch in



künftig zu gestaltenden Unterrichtsstunden. Zur Unterstützung der Lernenden kann eine Auswahl an Texten vorgegeben werden, die einen Einblick in die jeweiligen Disziplinen geben. Dies dient dazu, Zeit zu sparen und möglichst kontroverse Texte der einzelnen, die sozioökonomische Bildung umfassenden Domänen – Geographie, Geschichte, Politikwissenschaft, Soziologie, Wirtschaftswissenschaft – als Ausgangspunkt für ihre Recherche zur Ideen- und Lösungsfindung zu erhalten (siehe für Beispiele Schritt 2). Letzteres ist für das übergeordnete Ziel, Überlegungen für das Zusammenfassen der Teildomänen zu erarbeiten, zentral. So können die Studierenden, indem sie Alleinstellungsmerkmale dieser aufzeigen, Gemeinsamkeiten und Erweiterungen der jeweiligen Domänen herausarbeiten. Während in der Literatur zu *design thinking* alle Teammitglieder gleichwertig sind, erfordert unser Kontext und damit unsere Methode die Anerkennung und Berücksichtigung der Dozierendenrolle zur Komplexitätsreduktion. Lehrkräfte agieren somit als Lernberaterinnen und Lernberater.

Eine Kernvoraussetzung für das Gelingen von IPK – dabei ebenso ein Bestandteil der Vorarbeiten – stellt die Teamstruktur dar. So sind ‚interdisziplinäre‘ Teams aus Lernenden zu bilden, denen es ermöglicht werden muss, in einem iterativen Prozess kollaborativ an einer Fragestellung zu arbeiten und dafür Zeit und Räume (*team space*) flexibel nutzen zu können. Das Team arbeitet sich dabei durch mehrere Phasen, die in der Regel nicht linear, sondern in Iterationsschleifen verlaufen. Ähnlich des *Design-Thinking*-Ansatzes soll damit das prozesshafte Denken geschult werden (Gürtler und Meyer 2013).

Phase 1, die Problemerkfassung, bleibt bei IPK weitgehend gleich. Die darauffolgende Recherchephase (Phase 2) sollte in das Selbststudium verlagert werden. Es empfiehlt sich mit Blick auf die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen, die Phase des Selbststudiums als durchführende Lehrperson(en) zu begleiten. Dies kann mithilfe von *blended learning* (Abwechslung von Präsenzphasen und E-Learning) erfolgen: Dabei bietet es sich beispielsweise an, Kurse auf den universitätseigenen oder auch externen Lehr-Lernplattformen zu erstellen, über welche die Studierenden sowohl mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen als auch den Lehrpersonen kommunizieren können, um über den aktuellen Arbeitsstand informiert zu sein. Dafür eignen sich digitale Medien und Tools wie Skype oder Padlet. Während Phase 3 wiederum im Vorgehen unverändert bleiben kann, schlagen wir in Phase 4 eine Vorgehensweise vor, die ‚Teams-im-Team‘ ermöglicht und zu einer Arbeitsteilung führt, die zeitlich entlastet und die prinzipiell vorausgesetzte Expertise der Mitglieder in Teilen kompensiert. Dazu wird die Seminargruppe nach den ersten drei Phasen in kleinere Teams aufgeteilt, die in der Phase der Ideen- und Lösungsfindung autonom arbeiten. So soll ein produktiver, flexibler, kreativer und kollaborativer Arbeitsprozess sichergestellt

werden, der dem fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung im sozialwissenschaftlichen Unterricht Rechnung trägt: „Durch den Einsatz handlungsorientierter Methoden [...] soll der Schüler [bzw. sollen die Studierenden] zu einem tätig werdenden Lernsubjekt werden, weshalb an die Stelle der Rezeption die der Produktion tritt, sodass der Schüler zum Ko-Produzenten bzw. Ko-Konstrukteur des Lernprozesses wird“ (Engartner 2010, S. 95). In Phase 5 und 6 müssen notwendigerweise wieder Adaptionen vorgenommen werden, da aufgrund der Seminargröße und der kleineren Teamgröße nicht nur ein Prototyp, d. h. ein einziges Konzept als Lernprodukt entsteht. Vielmehr werden die Teams ihre Ergebnisse aus der vierten Phase zur Diskussion stellen sowie den Versuch unternehmen, alle Ideen, Potenziale und Fragen gemeinsam zu einem Ergebnis zu integrieren. Wie bereits erläutert, ist die Phase der Testung schwieriger zu realisieren und daher eine Aufgabe für die Planung, Durchführung und Evaluation anstehender Seminare. Es sei an dieser Stelle mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass IPK selbst einen wichtigen Beitrag leistet, gute Hochschullehre in den Sozialwissenschaften zu erproben. IPK wird den (fach-)didaktischen Ansprüchen an komplexe Lernaufgaben gerecht, weil dieses methodische Vorgehen es ermöglicht – dem didaktischen Prinzip des interdisziplinären Problemlösens folgend –, die individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden in der Sozioökonomie aktiv zu gestalten (Füchter 2014). Dabei orientieren wir uns an dem allgemein anerkannten, in Lehre und Forschung stets weiterentwickelten Konzept des ‚Didaktischen Sechsecks‘ von Ziel-, Inhalts-, Prozess-, Handlungs-, Sozial- und Raumstruktur sowie den dort genannten Kriterien guten Unterrichts für die Identifikation zentraler Gelingensfaktoren sozialwissenschaftlicher Lehre (vgl. weiterführend Meyer 2014, S. 25).

---

### 3 Folgen/Wirkungen

Die Arbeit mit der von uns für die sozioökonomische Bildung konzipierten Methode IPK kann und muss unseres Erachtens zum einen auf der Ebene der Lehrenden und Forschenden an den Hochschulen vorangetrieben werden, um neue plurale, interdisziplinäre Seminarinhalte, -konzepte und -methoden im Feld der Sozioökonomie zu entwickeln. Zum anderen kann IPK selbst innovationsfördernd sein, da alle Phasen nicht nur mit Lehrenden und Forschenden, sondern auch in einer Gruppe mit Studierenden zu konkreten sozialwissenschaftlichen Fragestellungen durchlaufen werden können. Gerade der Bezug auf eine konkrete Problemstellung (beispielsweise Klimawandel) und eine entsprechende Anpassung der Methode (veränderte Fragestellung, andere Grundlagentexte)

kann für das Verständnis von IPK beim ersten Einsatz einfacher sein als der von uns gewählte relativ offene Zugang. Eine inhaltlich konkretere Problemstellung (curricular begründet und/oder der Dringlichkeit eines aktuellen Problems aus Wirtschaft, Gesellschaft, Politik entsprechend) dürfte es den Studierenden erleichtern, die Methode zu erlernen und sie nachhaltig auf andere Problemstellungen sowie Fragen der Sozioökonomie anzuwenden.

IPK sollte deshalb als neues Konzept zur Gestaltung von Seminaren und ihren Zielen, Inhalten und Methoden erprobt werden. Denkbar wäre im Sinne des *team-teachings* oder des *peer-to-peer-teachings*, Studierende in diesen Prozess mit einzubinden oder – im Rahmen des Lehramtsstudiums – die Konzeptideen auf den Kontext Schule anzuwenden und sie dort zu testen.

Des Weiteren haben die Entwicklung von IPK sowie die Durchführung der Methode an sich weiterführende Forschungsdesiderate aufgeworfen. Die folgenden Vorhaben beabsichtigen wir, in Anschlussarbeiten umzusetzen:

- theoretisches Testen des Konzepts durch Kolleginnen und Kollegen, indem sie diesen Beitrag kritisch rezipieren;
- erneuter Eintritt in den Prozess von IPK in frühere Phasen im neuen Design-Team mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener Disziplinen (Fachwissenschaften und Fachdidaktiken);
- praktisches Testen von IPK im Rahmen eines im Sommersemester 2020 stattfindenden und zu evaluierenden Seminars mit dem Ziel der Überarbeitung und erneuten Erprobung;
- Vorstellung des Konzepts für Kolleginnen und Kollegen verschiedener Fachdisziplinen, um im Anschluss daran ihr Feedback einzuholen und auszuwerten;
- praktisches Testen von IPK in anderen Kontexten und unter anderen Fragestellungen: Eignet sich die Methode für den schulischen sozioökonomischen Unterricht? Worin liegen Vor- und Nachteile der Verwandtschaft mit anderen Makromethoden? Können auch fachwissenschaftliche Themen, z. B. aus der Internationalen Politischen Ökonomie, mittels der Methode erarbeitet werden?

---

## Literatur

- Brauch, G. (2019). *Geschichtsdidaktik*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Engartner, T. (2018). Eckpfeiler sozioökonomischer Bildung – oder: Zur Bedeutsamkeit der Kontextualisierung ökonomischer Frage- und Problemstellungen. In T. Engartner,

- C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke, G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven* (S. 27–52). Wiesbaden: Springer.
- Engartner, T., & Schweitzer-Krah, E. (2019). Wie denken Studierende über die Pluralismusdebatte in der Volkswirtschaftslehre? Ergebnisse einer quantitativen Befragung an deutschen Hochschulen. Düsseldorf: FGW – Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung. [https://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/FGW-Studie-NOED-10-Engartner-2019\\_01\\_22-komplett-web.pdf](https://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW-Studie-NOED-10-Engartner-2019_01_22-komplett-web.pdf). Zugegriffen: 17. Dez. 2019.
- Fridrich, C. (2012). Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, 125, 21–40.
- Füchter, A. (2014). *Lernlandschaft Globalisierung. Grundlegung einer geöffneten Unterrichtsform für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II*. Immenhausen: Prolog.
- Graupe, S. (2013). *Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaft und ihre Alternativen. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte* (Bd. 2, S. 139–165).
- Gürtler, J., & Meyer, J. (2013). *30 Minuten Design Thinking*. Offenbach: GABAL.
- Hedtke, R. (2017). Disziplin, Domäne oder Denkweise? In T. Engartner & B. Krisanthan (Hrsg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* (S. 52–60). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Jahn, D., Kenner, A., Kergel, D., & Heidkamp-Kergel, B. (Hrsg.). (2019). *Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur*. Wiesbaden: Springer.
- Löw, M., & Geier, T. (2014). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Oberle, M., & Weißeno, G. (Hrsg.). (2017). *Politikwissenschaft und Politikdidaktik. Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer.
- Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (Hrsg.). (2011). *Design Thinking: Understand – Improve – Apply*. Berlin: Springer.
- Rinschede, G. (2019). *Geographiedidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Thienen, J. P. A. v., Clancey, W. J., & Meinel, C. (2019). Theoretical Foundations of Design Thinking Part II: Robert H. McKim's Need-Based Design Theory. In C. Meinel & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research. Looking Further: Design Thinking Beyond Solution-Fixation*. (S. 13–38). Cham: Springer Nature.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

