

## FACHDIDAKTIK

---

### **ÖKONOMISCHE BILDUNG IM TRÄGERFACH *GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE* ZWISCHEN *LEBENSWELTORIENTIERUNG UND ÖKONOMISTISCHEN ZUGÄNGEN* Teilergebnisse einer empirischen Studie**

Christian FRIDRICH, Wien\*

mit 4 Abb. und 1 Tab. im Text

#### INHALT

<i>Summary</i> .....	277
<i>Zusammenfassung</i> .....	278
1 Ausgangslage und Problemstellung .....	279
2 Methodisches Vorgehen .....	284
3 Ergebnisse .....	286
4 Diskussion und Konsequenzen .....	296
5 Literaturverzeichnis .....	300

#### *Summary*

*Education in economics in the frame of the subject “Geography and Economic Education” between orientation towards daily life and economic approaches – Partial results of an empirical study*

*Our life is to a high extent penetrated by the economy. Economic education should therefore enable young people to act in a self-determined and responsible way in a democratic setting – to orientate themselves, to shape opinions and to act. Knowledge is also necessary, but not exclusively. Tests usually just evaluate the capacity to memorise and at the best the capacity to connect matters, but not the abilities mentioned above. Com-*

---

\* Prof. Mag. Dr. Christian FRIDRICH, Fachbereich Geographie und Wirtschaftskunde, Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, A-1100 Wien; E-Mail: christian.fridrich@phwien.ac.at, <http://www.phwien.ac.at>

paring the two basic paradigms of economic education, i.e., economic (categorical) education and everyday life-oriented socio-economic education, makes clear that in the subject "Geography and Economic Education" as well as in the didactics of Geography and Economic Education, the essential society-space-economy-context is compatible to the latter paradigm. Thus, the didactically legitimate choice of topics in the paradigm of socio-economic education is based primarily on four subject areas: private household, consumption, work and society. Especially at the lower secondary level, to a lesser extent also at the higher secondary level of schools providing general education, socio-economic education is not understood to be just a reduced version of business economics and macroeconomics.

To which extent this orientation is practised at the lower secondary level was the central question of an empirical study ( $n = 527$ ) conducted at Viennese schools (New Secondary Schools as well as Lower Level Academic Secondary Schools). This study surveyed also the teachers' perception of the significance as well as the difficulty of teaching economic topics. Analysis was performed using qualitative content analysis and contextual analysis.

Results related to the estimated importance of economic topics show that for 54% of the respondents "society economy" is the most important topic, with a big gap followed by "labour economics" and "consumption economics". Economy of private households, the primary living environment for children and adolescents, is obviously of little importance for teachers. When teachers highlighted economic subjects difficult to teach, they referred at a rate of 81% again to "society economy".

For Geography and Economic Education instruction in schools the following three conclusions are drawn: (1) Schools should take advantage of their contacts to professionals and enterprises. (2) References to everyday life and the living environment of pupils are inherent to almost all economic themes and questions and should be activated. (3) Since no certain answer is available to several questions, controversially designed learning environments should be preferred. As confirmed by this study, all this is already implemented at the lower secondary level, but needs to be intensified and expanded.

*Keywords:* economic education, socio-economic education, economic education, economic knowledge, 'society economy', maturity, emancipation, participation

## Zusammenfassung

Ökonomische Bildung soll junge Menschen befähigen, in den ökonomisch hochgradig durchdrungenen Lebenswelten selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und im demokratischen Rahmen mitgestaltend zu handeln. Neben Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit sind auch Sachkenntnisse erforderlich, aber nicht ausschließlich. Tests zum Wirtschaftswissen prüfen lediglich die Erinnerungsfähigkeit und im besten Fall noch Zusammenhänge, jedoch nicht die eben erwähnten Fähigkeiten. Wenn man die beiden grundlegenden Paradigmen der ökonomischen Bildung, nämlich das der ökonomistischen (kategorialen) Bildung und das der lebensweltorientierten sozio-ökonomischen Bildung gegenüberstellt, wird deutlich, dass der im Fach Geographie und Wirtschaftskunde (GW)

*und in der GW-Fachdidaktik zentrale Gesellschafts-Raum-Wirtschafts-Kontext mit dem zweitgenannten Paradigma übereinstimmt. Somit orientiert sich die fachdidaktisch legitimierte Themenauswahl im Paradigma der sozio-ökonomischen Bildung primär an den vier Handlungsfeldern Privathaushalt, Konsum, Arbeit und Gesellschaft. Besonders in der Sekundarstufe I, in etwas geringerem Ausmaß auch in der Sekundarstufe II der Allgemeinbildenden Schulen, versteht sich die sozio-ökonomische Bildung nicht als verkürzte Vermittlung der Betriebswirtschaftslehre und der Volkswirtschaftslehre.*

*Inwiefern sich die Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I an den vier Handlungsfeldern der ökonomischen Bildung und somit an fachdidaktischen Erfordernissen orientiert, war zentrale Fragestellung eines an Wiener Schulen (Neue Mittelschule sowie AHS-Unterstufe) durchgeführten empirischen Studienteils (n = 527). Weiters wurde in diesem Abschnitt der Studie erhoben, als wie bedeutsam und als wie schwierig Themen und Themenfelder der ökonomischen Bildung von GW-Lehrern wahrgenommen werden. Die diesbezügliche Auswertung erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse und Kontextanalyse.*

*Wertet man die geschätzte Bedeutung von wirtschaftskundlichen Themenfeldern aus, so ergibt sich, dass Themen der Gesellschaftsökonomie mit über 54% der Nennungen als am wichtigsten eingeschätzt werden, mit weitem Abstand gefolgt von Arbeitsökonomie und Konsumökonomie. In Bezug auf die Themenbereichen zugeschriebene Schwierigkeit wird die Gesellschaftsökonomie mit 81% der Nennungen ebenso an erster Stelle angeführt.*

*Für den GW-Unterricht lassen sich folgende drei Schlüsse ziehen: (1) Schulen sollten ihre Kontakte zu Experten und Unternehmen nützen. (2) Alltags- und Lebensweltbezüge sind bei fast allen ökonomischen Themen und Fragestellungen herstellbar und daher auch herzustellen. (3) Da es auf zahlreiche Fragen keine eindeutige und sichere Antwort geben kann, sind kontroversiell gestaltete Lernarrangements zu präferieren. Dies alles wird, wie nachgewiesen werden konnte, bereits zum Teil in der Sekundarstufe I umgesetzt, sollte jedoch im Sinne einer sozio-ökonomischen Bildung, die zur Mündigkeit von jungen Menschen beiträgt, intensiviert, erweitert und vertieft werden.*

*Schlagwörter: ökonomische Bildung, sozio-ökonomische Bildung, ökonomistische Bildung, Wirtschaftswissen, Gesellschaftsökonomie, Mündigkeit, Emanzipation, Partizipation*

## **1 Ausgangslage und Problemstellung**

### **1.1 Problematische Verkürzungen des Konstrukts ökonomische Bildung in Bezug auf das Trägerfach Geographie und Wirtschaftskunde**

Ökonomische Bildung scheint – nach zunächst subjektiven und oberflächlichen Erfahrungen – im Rahmen des Trägerfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* (GW) ein Mauereblümchen-Dasein zu führen. Fragt man zum Beispiel GW-Studenten nach ihrem Fach, so antworten diese fast immer mit „Geographie“ und kaum mit „Geographie und Wirtschaftskunde“. Ähnlich stellt sich die Situation im Gespräch mit GW-Lehrern dar. Dringt man in Gesprächen etwas tiefer vor, kann vermutet werden, dass die Geographie über

die Wirtschaftskunde qualitativ und quantitativ dominiert. Neben diesen Einschätzungen fehlen jedoch empirische Studien über die Realisierung der ökonomischen Bildung im Rahmen von GW weitestgehend – bis auf eine vor 20 Jahren durchgeführte umfassende Erhebung und Analyse (GÖTZ 1995). Ausgewählte Ergebnisse einer vor kurzer Zeit durchgeführten empirischen Studie sollen diese Lücke füllen.

Zudem liest man seit vielen Jahren vom schlechten Abschneiden der Schüler (SCZESNY & LÜDECKE 1998, S. 169ff.; BRANDLMAIER et al. 2006, S. 162ff.) und sogar Maturanten (KATSCHNIG 2004; SCHMID 2006) bei Tests über Wirtschaftswissen. Auch das ist auf den ersten Blick sehr bedenklich. Ein zweiter, auf Vergleichsgruppen bezogener Blick (vgl. im Folgenden FRIDRICH 2012, S. 25ff.) relativiert insofern, als auch bei österreichischen Erwachsenen das Wirtschaftswissen als schwach einzustufen ist (ERSTE BANK 2010), sogar wenn es ihre eigenen Lebensinteressen wie Pension (GfK Austria 2011) oder Zinssätze (EUROPEAN COMMISSION 2011) betrifft. Unterdurchschnittliche Ergebnisse attestieren ferner bei Lehramtsstudenten zum Beispiel WUTTKE (2008, S. 136ff.), REIFNER & SCHELHOWE (2010) sowie MACHA & SCHUHEN (2011). Auch mit Wirtschaftsthemen und wirtschaftlichen Entscheidungen intensiv befasste Manager (BERMAN & KNIGHT 2009, S. 16f.) und Politiker unmittelbar vor ökonomisch ambivalenten Abstimmungen (ARD 2011), ja sogar Ökonomen selbst (THE GUARDIAN 2009) weisen „zu wenig“ wirtschaftliches Wissen auf oder haben durch inadäquate Beschlüsse zur Verschärfung von Krisen beigetragen (FAMULLA et al. 2011, S. 52). Ein dritter, fachdidaktisch geschärfter Blick relativiert die diagnostizierten schwachen Leistungen von Schülern nochmals, indem auf die mehrfache Problematik derartiger Wirtschaftstests fokussiert wird: Im Zuge dieser Tests wird hauptsächlich Wissen abgefragt, im besten Fall noch Verstehen, wobei andere Dimensionen wie Orientierung, Bewertung, Gestaltung oder gar affektive Aspekte und Handlungskompetenzen außer Acht gelassen werden (Vorwurf der Eindimensionalität). Viele Tests scheinen per se lediglich dem Nachweis von Defiziten zu dienen (Vorwurf der Defizitorientierung). Was zudem bei Tests über Wirtschaftswissen oft als ‚anerkannter‘ Wissensbestand abgefragt wird, ist auch in der fachlichen Diskussion von anerkannten Ökonomen je nach vertretenem Paradigma bei Weitem nicht so klar und eindeutig – man denke an die zahlreichen unterschiedlichen, jedoch wissenschaftlich jeweils belegten Zugangs- und Sichtweisen von zentralen ökonomischen Themen wie *Markt, privater Haushalt, Betrieb* etc. (Vorwurf der Monoperspektivität) (vgl. weiterführend WEBER 2010, S. 98ff.).

Im Rahmen der Analyse von problematischen Verkürzungen der ökonomischen Bildung ist ferner auf den Stereotyp einzugehen, dass Lehrer und deren Schüler im Unterrichtsgegenstand GW die Wirtschaftskunde im Speziellen und Wirtschaft im Allgemeinen generell als negativ, uninteressant und unbeliebt einschätzen. Betrachtet man eine neuere empirische Studie dazu, ist diese Einschätzung unhaltbar. Zwar lassen sich derartige GW-Lehrer eindeutig identifizieren, jedoch können ebenso wirtschaftspositive und wirtschaftskundeaffine Lehrpersonen empirisch nachgewiesen werden, die ihre Schüler in hohem Maße für wirtschaftskundliche Inhalte begeistern können. Mehr noch: Wenn Lehrer wirtschaftskundlich orientierte Themen und Inhalte gern oder sehr gern unterrichten, schätzen sie auch das dementsprechende Interesse der ihnen anvertrauten Schüler als sehr oder eher groß ein, wobei dieser Zusammenhang statistisch signifikant ist (FRIDRICH 2012, S. 29).

Weitere problematische Verkürzungen und deren Richtigstellung können hier wegen Platzmangels lediglich aufgezählt, müssen jedoch aus Gründen der Vollständigkeit angeführt werden: Die Aneinanderreihung ökonomischer Kompetenzen ergibt noch keine ökonomische Bildung; ökonomische Bildung darf wirtschaftlichen Interessen nicht untergeordnet sein; im Rahmen der ökonomischen Bildung wird das Konzept des *Homo oeconomicus* kritisiert und nicht perpetuiert; sowohl das aus der politischen Bildung stammende Überwältigungsverbot als auch das Kontroversitätsgebot wird beachtet; ökonomische Bildung ist nicht gleichbedeutend mit *Entrepreneurship Education*; schließlich entzieht sich ökonomische Bildung aufgrund der zu erwerbenden Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen einer Messung und Standardisierung (vgl. dazu FRIDRICH 2014, S. 18ff.).

Zum letztgenannten Punkt ist weiters zu betonen, dass das Leitziel ökonomischer Bildung darin besteht, Menschen zu befähigen, in ökonomisch geprägten Situationen adäquat zu handeln. Dies inkludiert erstens Selbstbestimmung im Sinne der Vertretung eigener Interessen und der eigenständigen Lebensgestaltung sowie zweitens die Übernahme von Verantwortung als aktive, demokratische und verantwortungsbewusste Mitgestalter unserer Gesellschaft. Drittens wird damit zusätzlich die Entwicklung von Fachkenntnis als Grundlage von Reflexionen und Bewertungen zur Urteilsbildung und zur zielgerichteten Lösung von Herausforderungen verstanden. Eine Parallele finden diese Ausführungen in der Auffächerung des Konzepts *Mündigkeit in Selbstbestimmung, Verantwortung und Tüchtigkeit* bei ALBERS (1995), wobei unter Tüchtigkeit Einsatz- und Anwendungsfähigkeit von Sach- und Fachkenntnis verstanden wird. Damit wird einsichtig, dass Wirtschaftswissen allein, wie es bei zahlreichen Tests abgeprüft wird, zu wenig ist (siehe oben). Denn einer kritisch verstandenen ökonomischen Bildung liegt ein emanzipatorischer Ansatz im Sinne der Aufklärung zugrunde: Die in die Gesellschaft eingebettete Wirtschaft ist das Ergebnis von Interessen, Gestaltungsfähigkeiten, Einfluss, Abhängigkeit sowie Macht von Akteuren und daher auch dynamisch, mitgestaltbar und veränderbar. Jeder Mensch sollte daher die Fähigkeit erlangen, sich seines Verstandes ohne die Leitung eines anderen Menschen zu bedienen, Gestaltungsspielräume zu erkennen und zu nutzen. Dies soll jedoch keinesfalls als Forderung missverstanden werden, alle Problemlösungen von der Politik auf das Individuum abzuwälzen.

## **1.2 Zum Verhältnis von lebensweltorientierter sozio-ökonomischer Bildung und ökonomistisch-kategorialer Bildung**

Im deutschen Sprachraum – insbesondere in Deutschland, in viel geringerem Maße auch in Österreich – wird seit geraumer Zeit ein fachlicher Diskurs darüber geführt, welches Paradigma der ökonomischen Bildung das angemessene sei, nämlich entweder (a) eine lebensweltorientierte sozio-ökonomische Bildung oder (b) eine ökonomistisch-kategoriale Bildung. Auch wenn beide Paradigmen der ökonomischen Bildung als übergeordnetes Ziel einen in ökonomisch geprägten Alltagssituationen kompetent handlungsfähigen Menschen anstreben, lassen sich doch bedeutende Unterschiede feststellen. Eine bedeutende Differenz besteht in der Antwort auf die Fragen, nach welchen Kriterien Inhalte und Themen für den Unterricht ausgewählt und welche Bezugswissenschaften für eine

Bearbeitung im Unterricht herangezogen werden sollen. In beiden Paradigmen werden jeweils unterschiedliche Lösungsansätze herangezogen und daraus folgend wird eine jeweils verschiedene inhaltliche Strukturierung vorgenommen.

Im Rahmen des *ökonomistischen Paradigmas* der ökonomischen Bildung, auch *kategoriale ökonomische Bildung* genannt, werden Themen und somit Inhalte deduktiv von den Fachwissenschaften abgeleitet, um ökonomische Sachkenntnis, Orientierungs- und Urteilsfähigkeit sowie die Übernahme von Rollen in der Gesellschaft durch Schüler zu entwickeln und zu fördern. Dies soll im Rahmen des Systems der herrschenden Wirtschaftsordnung erfolgen, welches „als allgemeiner Rahmen im Sinne von ‚Spielregeln‘ verstanden [werden soll, Ergänzung d. Verf.], in dem die Bürger einer Gesellschaft über ihre Arbeits- und Lebenssituationen eingebunden sind und ihre ‚Spielzüge‘ gestalten müssen“ (KAMINSKI 2014, S. 51). Ein Hinterfragen von „Spielregeln“ oder gar von „Gerechtigkeit der Spielanordnung“, um bei dieser Diktion zu bleiben, kommt demnach nicht in Betracht. Schüler sollen viel mehr zum Denken „in ordnungspolitischen Kategorien, in Kreislaufzusammenhängen und in den Kategorien der ökonomischen Verhaltenstheorie“ (KAMINSKI 2006, S. 151) angeleitet werden und sie sollen die sogenannte „Logik des Ökonomischen“ (KAMINSKI 2014, S. 50), was immer auch darunter verstanden wird, nachvollziehen können. Wissenschaftsbezug wird hier durch die Integration von Inhalten aus den entsprechenden fachwissenschaftlichen Disziplinen, vor allem der Volkswirtschaftslehre (VWL) und auch der Betriebswirtschaftslehre (BWL), gewährleistet. Über das Verhältnis von Ökonomie und Gesellschaft in der ökonomistischen Bildung wird kritisch pointiert festgehalten: „Die herkömmliche ökonomistische Bildung beteiligt sich dagegen aktiv an der Ökonomisierung des wirtschaftlichen Handelns: Sie reicht den Imperativ der Ökonomisierung und Selbstökonomisierung einfach an die Lernenden weiter.“ (HEDTKE 2014, S. 93)

Im Rahmen des zweiten, lebensweltorientierten *sozio-ökonomischen Paradigmas* werden Aspekte von realen, ökonomisch geprägten Situationen aus dem Alltag der Kinder oder Jugendlichen als Ausgangspunkt zur Auswahl von Themen und Inhalten für den Unterricht genommen. „Ausgangspunkt ist also der gesellschaftlich bestimmende Handlungskontext“ (FISCHER & ZURSTRASSEN 2014, S. 10), womit die Auswahl von Themen und Inhalten induktiv erfolgt. Das übergeordnete Ziel sozio-ökonomischer Bildung, an dem alle abzuleitenden Ziele orientiert sind, steht jedoch ex ante fest: Es ist dies der mündige, handlungsfähige Bürger. „Das Referenzsystem für die Formulierung der grundlegenden Ziele sozio-ökonomischer Bildung und der Gewinnung von Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten wird ausgehend vom Leitbild des mündigen Bürgers entwickelt.“ (HAARMANN 2014, S. 207) Als mündig gilt ein Mensch nach dieser Auffassung, wenn er gesellschaftliche Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit erlangt hat (ebd., S. 208). Handlungsfähig sind – wie oben ausgeführt – Menschen, die selbstbestimmt Handlungsspielräume verantwortungsvoll nutzen und gesellschaftliche Wirklichkeiten kompetent mitgestalten können. Das umfasst auch Sachkenntnis, die es ermöglicht, nicht nur *innerhalb* des herrschenden Wirtschaftssystems zu reflektieren, sondern auch *über* das aktuelle System – und seine Auswüchse – nachzudenken. Wissenschaftsbezug ist bei der Bearbeitung der Themen selbstverständlich auch hier erforderlich, allerdings nicht nur durch die Verbindung zu VWL und BWL, sondern zusätzlich durch Integration von relevanten Inhalten einer Reihe von Disziplinen wie etwa der Geographie, Politikwissenschaft, Öko-

logie, Soziologie, Psychologie und Ethik. Eine lebensweltorientierte sozio-ökonomische Bildung stellt somit „die Lernenden mit ihrem Subjektivitäts-Sozialitäts-Konnex ins Zentrum“ (FAMULLA 2014, S. 405) und versteht die lernenden Menschen als kulturell geprägte und sozial eingebettete Akteure (HEDTKE 2014, S. 112). Diese sozio-ökonomische Bildung hilft weiters mit, „Eigensinn und kritische Handlungsfähigkeit“ (FAMULLA 2014, S. 406) – wozu auch Kritikfähigkeit zählt (KOLLMANN 2012) – in verschiedenen Handlungsfeldern (vgl. HEDTKE 2014, S. 85f.) zu entwickeln und macht das „Verhältnis von Ökonomie und Gesellschaft als veränderbar“ (FAMULLA 2014, S. 406) begreiflich.

### **1.3 Konsequenzen und Grenzen der ökonomische Bildung im Trägerfach *Geographie und Wirtschaftskunde***

Die Ausführungen des vorigen Kapitels sprechen für die Organisation der ökonomischen Bildung in einem doppelpoligen Unterrichtsgegenstand wie *Geographie und Wirtschaftskunde* als Trägerfach wie in Österreich, denn hier steht – gemäß Lehrplan für die Sekundarstufe I und II – der in ökonomischen, gesellschaftlichen, räumlichen und politischen Kontexten handelnde Mensch im Zentrum der Betrachtungen. Zusätzlich ist bei einem Kombinationsfach die Zugriffsmöglichkeit von einzelnen Interessengruppen flächendeckend nicht so leicht umsetzbar wie bei einem Einzelfach *Wirtschaft*, denn Akteure in der Schule und in Unternehmen begegnen sich im Rahmen von Kooperationen in der Regel nicht auf Augenhöhe (GERICKE & LIESNER 2014).

Ferner ist dieser „problemorientierte Wissenschaftsbezug“ (WEBER 2014, S. 135), wie ihn MAY (2008) vorschlägt und wie er von der österreichischen Fachdidaktik ausgearbeitet wurde (SITTE 2001), eine passable Möglichkeit, ökonomische Bildung für und über die drei Handlungsfelder Konsum, Arbeit und Gesellschaft zu erlangen. PIORKOWSKY (2011) hat überzeugend dargelegt, dass diese Triade um die Ökonomie des privaten Haushaltes ergänzt werden muss, zumal Privathaushalte die kleinsten Einheiten unserer Wirtschaft darstellen, in denen sowohl produziert als auch konsumiert wird (PIORKOWSKY 2014; siehe dazu auch HEDTKE 2014, S. 85) und die mit den anderen drei Handlungsfeldern eng verflochten sind. Demgegenüber wird eine von lebensweltlichen Bezügen dekontextualisierte Ableitung von Inhalten – zum Beispiel aus VWL und BWL im Rahmen der ökonomistischen Bildung – als problematisch gesehen, denn „eine Überladung der Unterrichtsfächer mit wirtschaftswissenschaftlichem Detailwissen ist mit Skepsis zu betrachten“ (FISCHER & ZURSTRASSEN 2014, S. 8).

In Kapitel 1.2 wurde ausgeführt, dass als übergeordnetes Ziel der ökonomischen Bildung der handlungsfähige Mensch stehen muss. Dies impliziert, dass auch noch so ‚gute‘ ökonomische Bildung keine Garantie für einen adäquat handelnden Menschen im Sinne von Selbstbestimmung und Mitgestaltung, der auch mit Fachkenntnissen ausgestattet ist, sein kann. Immer konkurriert ökonomische Bildung mit den in Sozialisationsprozessen angeeigneten Werten und Normen des Individuums, die im Sinne des aus der politischen Bildung stammenden Überwältigungsverbot (vgl. z.B. SCHERB 2010; HEDTKE 2014) nicht durch Lehrpersonen „ausgelöscht“ werden dürfen. Dem Überwältigungsverbot folgend dürfen Lehrer ihren Schülern ihre Meinung nicht aufzwingen, sondern sollen die Lehr-Lern-Prozesse so gestalten, dass die Schüler sich durch diesen Unterricht ihre eigene

Meinung bilden können. Zusätzlich sind die im Laufe der Zeit erworbenen ökonomischen Präkonzepte von Kindern und Jugendlichen (vgl. z.B. FRIDRICH 2010), die oft nicht den aktuellen wissenschaftlichen Konzepten entsprechen, durch noch so gut gestalteten Unterricht nicht einfach ersetzbar.

„Gute“ ökonomische Bildung ist aus dieser Sichtweise in zweifacher Weise limitiert. Erstens können kontrovers und multiperspektivisch gestaltete Lernarrangements Kinder und Jugendliche zur eigenen Meinungsbildung anregen und anleiten, zweitens ist das, was als ‚gut‘ empfunden wird, wiederum historisch, gesellschaftlich, kulturell und kontextuell gebunden. Weiters ist zu berücksichtigen, dass jedes Individuum im Zuge seiner Sozialisation zur Vereinfachung, individuellen Erklärung und Bewältigung seiner Lebenswelten sogenannte subjektive Theorien oder Präkonzepte ausbildet, die im schulischen Lernprozess nur mit einem gewissen Aufwand dauerhaft in Richtung wissenschaftlich anerkannter Inhalte weiterentwickelt werden können (FRIDRICH 2009).

#### 1.4 Forschungsfragen

Aus den bisherigen Ausführungen sind folgende forschungsleitende Fragestellungen abzuleiten:

1. Wie gestaltet sich die – empirisch fassbare – Umsetzungspraxis der ökonomischen Bildung im Rahmen des Trägerfaches *Geographie und Wirtschaftskunde* an Wiener Schulen der Sekundarstufe I?
2. Inwiefern bilden die vier fachdidaktisch anerkannten Handlungsbereiche *Ökonomie des Privathaushalts* sowie *Konsum-, Arbeits- und Gesellschaftsökonomie* den lebensweltlich orientierten Bezugsrahmen bei der Auswahl und Bearbeitung von Themen in der ökonomischen Bildung im Rahmen von GW an der Sekundarstufe I?
3. Welche Inhalte der ökonomischen Bildung empfinden Lehrer im Unterrichtsgegenstand *Geographie und Wirtschaftskunde* an der Sekundarstufe I als bedeutsam?
4. Welche Inhalte der ökonomischen Bildung empfinden Lehrer im Unterrichtsgegenstand *Geographie und Wirtschaftskunde* an der Sekundarstufe I in der unterrichtlichen Umsetzung als schwierig?
5. Inwiefern ergibt sich aus den diagnostizierten Brüchen aus Forschungsfrage 3 und 4 Handlungsbedarf für die Aus- und Fortbildung von GW-Lehrern im Sinne einer weiterführenden und vertiefenden Professionalisierung in der ökonomischen Bildung?

Das übergeordnete Ziel dieses Studienteils ist die empirisch fundierte Analyse von Bedeutungs- und Perzeptionsdifferenzen von Themen der ökonomischen Bildung sowie das zielgerichtete Überwinden dieser Brüche durch geeignete Interventionsmaßnahmen auf Seite der Lehrer.

## 2 Methodisches Vorgehen

Die in diesem Beitrag präsentierten Ergebnisse sind Teil einer größeren – in ihrer Gesamtheit bislang nicht publizierten – empirischen Studie, deren Eckpunkte im Folgenden



kurz vorgestellt werden sollen (vgl. dazu FRIDRICH 2013, S. 149f.). Für diese Studie wurden Wiener GW-Lehrer auf der Sekundarstufe I, das heißt in den Schultypen *Allgemeinbildende Höhere Schulen* (AHS) und *Neue Mittelschulen* (NM), schriftlich befragt. Am letztgenannten Schultyp wurden auch ungeprüft den Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichtende, also Kollegen ohne Lehramtsprüfung in GW, befragt, weil auch diese zur geographisch-ökonomischen Bildung an Wiener Schulen beitragen.

Zunächst wurden die Leiter aller für die Erhebung infrage kommenden Schulen um Erlaubnis zur Durchführung und um Genehmigung der Teilnahme der GW-Lehrer ihrer Schule gefragt, wozu 62,3% der Direktoren zustimmten – das waren in absoluten Zahlen 130 von 211 Anfragen. Die Ablehnungen wurden mit Mangel an Interesse oder Mangel an Zeit begründet, wobei sich der zuletzt angeführte Grund wiederum auf drei Ursachen zurückführen ließ: generelle Überlastung von Lehrern an der betreffenden Schule, zu viele Befragungen während des Schuljahres oder derzeit ungünstiger Zeitpunkt der Befragung.

Anschließend an die Pretests und an die damit verbundene Modifikation des Fragebogens wurde die schriftliche Befragung von Februar bis April 2011 durchgeführt. Insgesamt wurden 802 Fragebögen an die GW-Lehrer ausgegeben, wovon 527 auswertbar wieder einlangten. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 65,7%, die angesichts der gewählten Vorgangsweise als hoch einzuschätzen ist: Zunächst wurden die Fragebögen zu einem vorher genau vereinbarten Zeitpunkt direkt den in der Schule anwesenden und interessierten Lehrern überreicht, und erforderlichenfalls wurden Fragen zu Ablauf, Durchführung, Zielsetzungen etc. der Erhebung beantwortet. In den meisten Fällen wurden die ausgefüllten Fragebögen noch am selben Tag, in seltenen Fällen auch einige Tage später von den betreffenden Schulen wieder abgeholt.<sup>1)</sup>

Aufgrund der bereits vor der Erhebung erwarteten großen Anzahl von verwertbaren Fragebögen wurde der vierseitige Fragebogen mit insgesamt 21 Items gestaltet, von denen die überwiegende Mehrheit, nämlich 13, geschlossene Fragestellungen enthielt; der Rest der Fragen war offen formuliert. Die zwei für diesen Beitrag relevanten offenen Fragen lauteten:

- „Können Sie bitte wirtschaftskundliche Themen nennen, die Sie für Ihren Unterricht wichtig finden?“
- „Welche wirtschaftskundliche Themen sind besonders schwierig zu unterrichten? Warum?“

Die Auswertung der Antworten auf diese offenen Fragen wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2000) durchgeführt. Die Lehrer wurden mit Fragen wie diesen konfrontiert, für die es bereits inhaltliche Kategorisierungsvorgaben in Form von Schemata gibt. Für beide Fragen wurden wirtschaftskundliche Themen des GW-Unterrichts erhoben, die sich zunächst den vier fachdidaktisch anerkannten Hauptkategorien (siehe Kapitel 1.3) *Ökonomie der privaten Haushalte*, *Konsumökonomie*, *Arbeitsökonomie*

<sup>1)</sup> Dieser empirische Projektteil wurde als Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Wien durchgeführt. An der Studie konnten folgende sechs Studierende vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien im Rahmen ihres Projektpraktikums primär im Rahmen der Erhebungsphase mitarbeiten: Maria AMON, Julia ENGLERT, Brigitte HABERL, Isabella HOLZMANN, Felicitas KOULARAS und Astrid STASTKA. Dafür danke ich ihnen an dieser Stelle nochmals sehr herzlich für ihre gewissenhafte Mitarbeit!

und *Gesellschaftsökonomie* zuordnen ließen, wobei die jeweiligen Subkategorien induktiv mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnen wurden. Dem Erkenntnisinteresse der forschungsleitenden Fragestellungen folgend wurde zunächst das Abstraktionsniveau definiert, um eine möglichst einheitliche Konkretheit der einzelnen zu generierenden Subkategorien zu gewährleisten. Anschließend wurde das Selektionskriterium festgelegt, um nicht relevante, völlig vom Thema abweichende Antworten auszuschneiden. Ein provisorisches Schema von Subkategorien wurde nach der Analyse von rund 10% des Textkorpus erstellt, auf Überlappungen überprüft und gegebenenfalls modifiziert. Eine klare Definition der einzelnen Subkategorien sowie die Auswahl von sogenannten *Ankerbeispielen* als charakteristische Prototypen ermöglichte auch in Zweifelsfällen eine unstrittige Zuordenbarkeit zur jeweiligen Subkategorie. Nun wurde in einem Hauptdurchgang das so geschaffene System der Subkategorien überprüft, anschließend wurden die Antworten eingeordnet. In einzelnen Fällen war eine enge Kontextanalyse erforderlich (siehe Kap. 3.1), um eine korrekte Zuordnung der angeführten Begriffe zu sichern (siehe zur Auswertung MAYRING 2000, S. 75ff.).

Diese Vorgangsweise kann somit als Kombination deduktiver und induktiver Methoden bezeichnet werden, womit MAYRING gefolgt wird, der beide Formen im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse als grundsätzlich gleichberechtigt erachtet und für beide Arten eine regelgeleitete Vorgangsweise vorschlägt (vgl. MAYRING 2000, S. 74ff. und S. 89; siehe dazu ergänzend die deduktiv-induktive Kategorienbildung bei KUCKARTZ 2012, S. 69).

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Für den eigenen Unterricht als wichtig eingeschätzte wirtschaftskundliche Themen

Die Kategorisierung der insgesamt 1.412 angeführten Themen erwies sich als schwierig, weil nicht nur Themen auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus angeführt wurden, sondern auch ein- und dieselbe Bezeichnung für ein Thema mehreren Hauptkategorien zugeordnet werden konnte. So kann sich etwa das Thema *Budget* auf das Budget eines privaten Haushalts, einer Firma oder eines Staates beziehen. Auch *Gütererzeugung* ist ein mehrdeutiger Begriff, der sich auf die Güterproduktion entweder in einem Betrieb oder im gesamten sekundären Sektor beziehen kann. Überdies werden auch in privaten Haushalten Güter produziert. Das Thema *Euro* ist sowohl im Sinne von Geld der Hauptkategorie *Konsumökonomie* als auch im Sinne der Währung innerhalb der Eurozone dem Hauptkapitel *Gesellschaftsökonomie* zuordenbar.

Die jeweilige Zuordnung wurde letztlich durch die sogenannte „enge Kontextanalyse“ (MAYRING 2000, S. 77) getroffen, bei welcher der den Begriff umgebende Textkorpus, hier die anderen angeführten Themen, analysiert wurde(n). Zum zuletzt angeführten Beispiel bezog sich dies im ersten Fall (Fragebogen 129) auf folgende angeführte Themen: *Wirtschaftspolitik der Europäischen Union (EU)*, *Binnenmarkt*, *Euro*. Der EU-Kontext ist also überaus deutlich, weswegen *Euro* der Hauptkategorie *Gesellschaftsökonomie* zugeordnet wurde. Im zweiten Fall (117) lauteten die angegebenen Themen: *netto-brutto*,

*Euro, Inflation, konsumieren, Angebot-Nachfrage* [...]. Hier steht *Euro* im Kontext zu Geld, weswegen die Einordnung des Begriffs *Euro* in diesem Fall in das Hauptkapitel *Konsumökonomie* erfolgte.

Die Generierung der Hauptkategorien erfolgte nicht nach Kriterien der ökonomischen Bezugsdisziplinen, sondern nach den didaktischen Erfordernissen der Sekundarstufe I und wurde in Anlehnung an W. SITTE (2001, S. 546ff.) und FRIDRICH (2013, S. 4f.) getroffen: *Ökonomie des Privathaushalts – Konsumökonomie – Arbeitsökonomie – Gesellschaftsökonomie – Sonstiges*.

*Betriebswirtschaftslehre* und *Volkswirtschaftslehre* wurden – wie es für die Sekundarstufe I zu erwarten war – expressis verbis von GW-Lehrern nur selten angeführt. Die Nennungen der *Volkswirtschaftslehre* wurden bei der Auswertung in die Hauptkategorie *Gesellschaftsökonomie* integriert, während alle Anführungen der *Betriebswirtschaftslehre* als Subkategorie in der Hauptkategorie *Arbeitsökonomie* subsummiert wurden. Damit konnte gemäß der Forschungsfrage 2 herausgefunden werden, wie viele Lehrer auf diese Bereiche fokussieren, die allein *nicht* die Wirtschaftskunde an allgemein bildenden Schulen darstellen sollten. So schrieb W. SITTE schon vor vielen Jahren, dass Wirtschaftskunde oder Wirtschaftserziehung *nicht* „verkürzte Lehrbuchdarstellungen der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre“ (2001, S. 545) seien. Nur in 1,1% der Antworten auf die gegenständliche Frage taucht die *BWL* explizit als Thema auf – die *VWL* zu 2,0%, wobei hier einschränkend festgehalten werden muss, dass aufgrund der engen Kontextanalyse nach MAYRING (2000, S. 77ff.) die Lehrer oft keine verkürzte *BWL* und *VWL* meinen, wie sie Wolfgang SITTE als Fehlinterpretation der ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen kritisiert hat (vgl. SITTE 2001, S. 545). Vielmehr dient die Bezeichnung *BWL* oder *VWL* in vielen Fällen lediglich als Abkürzung für *wirtschaftskundliche Themen*. Dies wird zum Beispiel auch in jenen Antworten deutlich, die sich auf Grundzüge zur *VWL* beziehen, so etwa wörtlich: „Zusammenhänge in der Volkswirtschaft“ (510). All das lässt den Schluss zu, dass eine fachdidaktisch zu Recht kritisierte – und in der Sekundarstufe I auch kaum umsetzbare – verkürzte *BWL* und *VWL* nur in geringem Ausmaß im Rahmen des GW-Unterrichts praktiziert wird. Sehr wohl aber werden intensiv Themen der Gesellschafts- und der Arbeitsökonomie behandelt, wie etwa *volkswirtschaftliche Zusammenhänge* oder *Gütererzeugung in Betrieben* etc. (siehe unten), was von der GW-Fachdidaktik als adäquat betrachtet wird.

Positiv erscheinen die implizit und explizit angeführten Auswahlkriterien für wirtschaftskundliche Themen. Implizit werden in vielen Fällen Themen bevorzugt angeführt, die einen starken Konnex zum Leben der Schüler haben, wie etwa das große Themenfeld *Arbeitswelt* in der Hauptkategorie *Arbeitsökonomie*. Ähnliches gilt etwa für die Themenbereiche *Lebensgestaltung* und *Haushalten* in der Hauptkategorie *Haushaltsökonomie*. Explizit wird bei der Nennung von wichtigen wirtschaftskundlichen Themen für den GW-Unterricht immer wieder auf die Bedeutung der Auswahl von Themen nach der Betroffenheit der Schüler verwiesen, wozu die drei folgenden Wortmeldungen beispielhaft angeführt werden sollen: „Themen, die Schüler persönlich betreffen“ (559); „Grundsätzlich solche, die mit der Lebensrealität von Kindern/Jugendlichen zu tun haben“ (562) und „(Fast) alle: Konjunktur, Arbeitsmarkt, [...] in Bezug auf das Leben der Kinder“ (631).

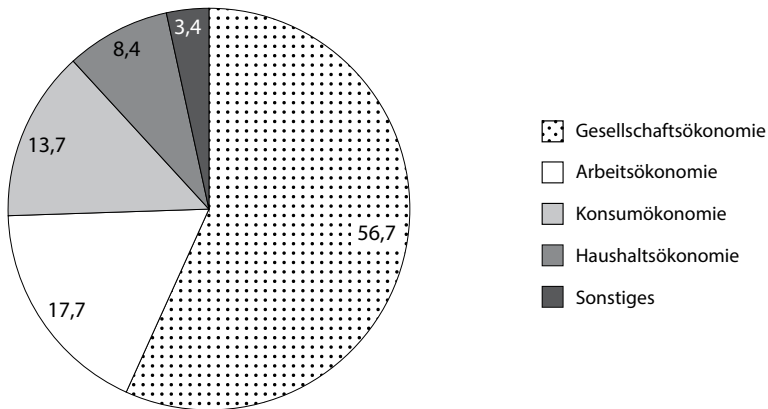


Abb. 1: Anteile der den angeführten Hauptkategorien zugeordneten Antworten auf die Frage, welche wirtschaftskundlichen Themen GW-Lehrer in ihrem Unterricht für wichtig erachten (n = 1.412; Angaben in %)

Nach Auszählen der Antworten für jede Hauptkategorie ergibt sich folgende Reihenfolge: *Gesellschaftsökonomie* – *Arbeitsökonomie* – *Konsumökonomie* – *Ökonomie des Privathaushalts* – *Sonstiges* (Abb. 1).

Die Ergebnisse der Auszählung, wie sie in Abbildung 1 dargestellt sind, können als bemerkenswert und überraschend zugleich betrachtet werden. Erstens kann konstatiert werden, dass die *Gesellschaftsökonomie* mit deutlich mehr als der Hälfte der Nennungen eine zentrale Stellung im Rahmen der ökonomischen Bildung einnimmt. Zweitens ist bemerkenswert, dass die beiden lebensweltbezogenen Bereiche *Arbeitsökonomie* und *Konsumökonomie* gemeinsam fast ein Drittel der von den GW-Lehrern angeführten Themen auf sich vereinen.

Auf den ersten Blick überraschend ist zweierlei: erstens die Dominanz des Bereichs *Gesellschaftsökonomie*, der von den *Wirtschaftssektoren* über *gesamtwirtschaftliche Fragestellungen* bis hin zu *globalen Vernetzungen* einen weiten Themenbogen aufspannt. Diese Themenvielfalt spiegelt sich auch in den Antworten und letztlich auch in der Gewichtung der Hauptkategorien wider. Überraschend ist zweitens die geringe Repräsentanz der Hauptkategorie *Ökonomie des privaten Haushalts*, die gerade für Schüler der Sekundarstufe I den primären Erlebnis- und Erfahrungsbereich darstellt. Hier müsste eine wesentlich intensivere Behandlung – ausgehend von Fragen und Herausforderungen des Alltags – Platz greifen. Im Folgenden sollen die Hauptkategorien im Detail vorgestellt werden.

### Hauptkategorie *Gesellschaftsökonomie*

Pointiert formuliert versteht die GW-Fachdidaktik unter *Gesellschaftsökonomie* auch Bereiche, Inhalte und Fragestellungen, die in der globalisierten Welt weit über die Staatsgrenzen hinausreichen. Fasst man die Antworten zu den *drei Wirtschaftssektoren* zusammen, so werden diese mit Abstand am häufigsten genannt, wobei der sekundäre Sektor am

häufigsten angeführt wird, dann der tertiäre und schließlich der primäre. Einen weiteren wichtigen Themenbereich nehmen *weltweite Vernetzungen* ein, die einerseits mit dem Schlagwort *Globalisierung* angedeutet werden, andererseits eine Vielzahl von Beispielen umfassen; so etwa *Weltwirtschaft, Finanzmärkte, Verteilung der Wirtschaftsmacht, Fair-trade, Welthandel und Global Player*. Es geht zahlreichen GW-Lehrern auch um globales Lernen und um die Herstellung eines Bezugs zum Alltagsleben von Schülern. An dritter Stelle der Nennungen steht der Themenbereich *regionale Disparitäten*, der vor allem mit Aussagen zu unterschiedlichen Lebens- und Wirtschaftsformen sowie -bedingungen in verschiedenen Gebieten der Erde umrissen wird. *Zentren und Peripherien* bilden zusammen mit weltweiten wirtschaftlichen Ungleichheiten den Fokus der angeführten Beispiele, was gute Entsprechungen zu den einschlägigen Themenkreisen und Zielen des GW-Lehrplans für die Sekundarstufe aufweist.

Eine prominente Stellung nimmt in weiterer Folge das Themenfeld *EU* ein, in welchem die Aspekte der EU-Integration, des Euros, der Zentren und Peripherien innerhalb der EU, der Wirtschaft der EU, des Binnenmarktes, der Eurozone, der EU-(Wirtschafts-)Politik, aber auch der Europa-Identität und des gemeinsamen Europas angesprochen werden. Im Rahmen der *Gesellschaftsökonomie* stellt die *österreichische Wirtschaft* einen zentralen Themenbereich dar. So wird zunächst allgemein auf die (Volks-)Wirtschaft in Österreich verwiesen, um dann detailliert Themen wie *Marktwirtschaft, grundlegende wirtschaftliche Zusammenhänge, Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung, Wirtschaftsstrukturen, (volks-)wirtschaftliche Mechanismen, Wirtschaftsstandort Österreich, Zahlungsbilanz, Privatisierungen und demographische Aspekte* anzuführen. Mit dem letztgenannten Themenfeld eng verflochten ist die *Wirtschaftspolitik*, die sich jedoch in den Antworten nicht nur auf Österreich, sondern auch auf Wirtschaftspolitik im Allgemeinen bezieht. Neben der oftmaligen Nennung der *Wirtschaftspolitik*, des *magischen Vielecks* und der *Sozialpolitik* wird insbesondere auf *Budgetpolitik, Finanzpolitik, Konjunkturpolitik, Geld- und Währungspolitik, volkswirtschaftliche Ziele, Sozialpartnerschaft, soziales Netz, wirtschaftspolitische Theorien, das Verhältnis zwischen Wirtschaft und Politik* sowie zwischen *Theorie und Praxis* als bedeutende Themen hingewiesen.

*Umweltaspekte* werden von den GW-Lehrern ebenfalls als wirtschaftskundlich wichtiges Themenfeld für ihren Unterricht eingeschätzt. Immer wieder wird auf das *Verhältnis von Wirtschaft und Umwelt* Bezug genommen, nämlich auf den *Umgang mit Ressourcen der Erde* (z.B. 408), auf *Umweltschutz, Naturraum und Wirtschaft, Ökologie und ökologische Aspekte des Wirtschaftens, Klimawandel, Nachhaltigkeit, Einflüsse des Menschen, Umweltprobleme, Umweltbewusstsein, Müll, Recycling* und schließlich auch auf *Ausbeutung von Mensch und Natur* (419).

Während das Themenfeld *Staatshaushalt* mit Aspekten wie *Budget, Steuern und öffentlicher Haushalt* noch häufig thematisiert wird, erfahren die nachfolgenden Themenbereiche eine nicht mehr so häufige Nennung: die explizite Anführung des Themas *Volkswirtschaftslehre* ohne weitere inhaltlichen Ergänzungen dazu, *Bruttoinlandsprodukt mit Wertschöpfung, Außenhandel* mit den Subthemen *Handel im Allgemeinen, Export – Import, Handelsbeziehungen und Außenwirtschaft, allgemeine Vernetzungen* mit den Subthemen *Vernetzungen zwischen Österreich, der EU und zusätzlich der globalen Ebene, Österreichs Vernetzungen mit Zentren und Peripherien, Vernetzungen zwischen Gesellschaft,*

*Staat und Welt*, neben dem *Erkennen von Chancen* ist auch die *Einsicht in regionale und nationale wirtschaftliche Verbindungen und Abhängigkeiten* (152) bedeutsam. Neben dem Themenbereich *Konjunktur* erscheinen aus der Sicht der GW-Lehrer noch *Wirtschaftstheorien und Wirtschaftssysteme* mit den Subthemen *Wirtschaftssysteme im Vergleich*, *Kapitalismus*, *sozialistische Wirtschaftssysteme* und *Wirtschaftsgeschichte* wichtig. Als wesentlich werden weiters die Themenbereiche *Wirtschaftskreislauf*, *Wirtschaftsindikatoren* sowie *Migration* mit den Subthemen *wirtschaftliche Hintergründe von Migration* und *Integration von Migranten* eingeschätzt.

### **Hauptkategorie *Arbeitsökonomie***

Wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels festgestellt wurde, halten GW-Lehrer auch jene Themen für wichtig, die Bezug zu ihrem Leben aufweisen, weswegen es nicht verwundert, dass im Bereich der *Arbeitsökonomie* das Themenfeld *Arbeitswelt* am häufigsten angeführt wird – erstens mit Angabe des Begriffs, zweitens mit dem konkreten Hinweis, Einblicke in die Arbeitswelt bieten zu wollen. Als bedeutende Subthemen werden *Berufe, Rechte und Pflichten von Arbeitnehmern und -gebern*, *Arbeitsrecht*, *Arbeitsteilung*, *Einkommensschere*, *Wettbewerb* und *Arbeitsmarkt-Service (AMS)* angegeben.

Fasst man alle Nennungen zusammen, die den Themenbereich *Bildung* in Bezug auf die Arbeitswelt betreffen, erhält man das Subthema *Berufsorientierung*, das überproportional oft genannt wird, weiters die Themen *Überblick über die Berufsvielfalt*, *Betriebserkundungen*, *Realbegegnungen mit Betrieben*, *Bildung als ‚Sprungbrett‘*, *Bildungsberatung*, *Bildungswege*, *Ausbildungsmöglichkeiten und Lehre*. Dementsprechend häufig wird auch *Arbeitsmarkt* als Themenfeld angeführt, und zwar bezogen auf die Aspekte *Arbeitslosigkeit*, *Arbeitsplätze*, *Arbeitsplatzbeschaffung* sowie *Vollbeschäftigung*.

Im Rahmen der Hauptkategorie *Arbeitsökonomie* hat der Themenkreis *Unternehmen* eine zentrale Stellung. Neben der Nennung von Unternehmen im Allgemeinen wird auf *Aufbau von Unternehmen*, *Unternehmensformen*, *Konzerne*, *Bedeutung von Unternehmen*, *unternehmerische Grundprinzipien*, *Betriebe*, *Betriebsstrukturen*, *Betriebskosten*, *betriebliche Pensionsvorsorge*, *betriebliche Leistungsbereiche* sowie *Kleinbetriebe versus Massenproduktion* eingegangen. Zu Gewinnen von Unternehmen gibt es eine kritische Stimme, knapp artikuliert: „Problem: Gewinnmaximierung“ (147). Auch die *Betriebswirtschaftslehre* wird wörtlich als Thema angeführt, jedoch werden keine weiteren Ausführungen dazu gemacht. Zu den ‚klassischen‘ geographisch-wirtschaftskundlichen Themenbereichen zählen neben dem Thema *Arbeit* im Allgemeinen auch *Standortfaktoren* und *Produktionsfaktoren*, wobei auch in diesem Kontext neben dem historischen Wandel wieder auf die Notwendigkeit des Lebensweltbezuges von Schülern hingewiesen wird.

### **Hauptkategorie *Konsumökonomie***

Die beiden Themenfelder *Geld* und *Banken* machen zusammen mehr als die Hälfte aller Nennungen in dieser Hauptkategorie aus. Zunächst zu *Geld*, wobei wieder der bereits mehrfach angesprochene Lebensweltbezug deutlich hervortritt: So werden der *Umgang mit Geld* und *Geld im Allgemeinen* am häufigsten angeführt, gefolgt von den Themen *Inflation*, *Geldwirtschaft*, *Euro*, *Taschengeld*, *Finanzen*, *Kapital*, *Währung* und *Lohn-Preis-Spirale*.

Beim Themenkreis *Banken* dominieren die Themen *Bankwesen und Bankgeschäfte*, gefolgt von *Bankdienstleistungen, Zahlungsverkehr* und *Zahlungsmöglichkeiten*.

Im großen Themenfeld *Konsum* werden neben dem *Konsum allgemein* das *persönliche Konsumverhalten*, das es zu hinterfragen gilt, angesprochen – und zwar prinzipiell aus Sicht der Schüler in ihrer *Rolle als Konsument* (415) und durch ‚politisch korrektes‘ (*kritisches*) *Konsumverhalten* (717). Grundsätzlich lässt sich aus den Antworten eine ökonomisch-rechtliche Seite mit Verträgen und Verpflichtungen sowie eine kritisch-ökologische Seite, die unter der Thematik von *Nachhaltigkeit des Konsums* (415) steht, herauslesen. Ein dritter Aspekt, auf den immer wieder Bezug genommen wird, ist die *Konsumgesellschaft als Ganzes* und ihre Probleme, einschließlich der Thematisierung der *Macht des Konsumenten* (717).

### **Hauptkategorie Haushaltsökonomie**

Die Ökonomie des privaten Haushalts ist ein zentrales Thema der ökonomischen Bildung, obwohl sie traditionellerweise in vielen (ehemaligen) Standardwerken nur einen peripheren Stellenwert einnimmt oder überhaupt nicht vorkommt. Wie bereits mehrfach ausgeführt, ist der private Haushalt der erste ökonomische Erfahrungsbereich von Heranwachsenden, und fast alle Menschen haben später einen Haushalt zu gründen oder in einem solchen zu wohnen.

In diesem Sinne wird von den befragten GW-Lehrern, die Themen zu dieser Hauptkategorie *Haushaltsökonomie* anführen, der Bereich *Haushalten* mit überwältigender Mehrheit angegeben. So werden zum Beispiel die Subthemen *Wirtschaften im Haushalt, Haushaltsbudget, Einnahmen – Ausgaben, Einkommen im privaten Haushalt, Haushalt an sich, persönliches Haushalten, Haushaltsplan, Haushaltsbuch führen, Lohnzettel verstehen* sowie *private Schuldenfallen* genannt. Dies sind größtenteils Themen, die sich mit dem wichtigen Aspekt *Auskommen mit dem Einkommen*, wie es in manchen GW-Schulbüchern treffend formuliert wird, auseinandersetzen.

Andere angeführte Themen lassen sich in den Themenbereich *Wirtschaften im privaten Kontext* einordnen, wobei Alltagszusammenhänge hervorgehoben werden, die in folgender Wortmeldung treffend zusammengefasst werden: „Praktische Informationen zur Alltagsbewältigung“ (710). Ein weiterer Themenkreis lässt sich im Sinne von *Lebensgestaltung* generieren, in dem Subthemen wie etwa *weltweite Verantwortung, Toleranz, Demokratiebewusstsein, Umweltbewusstsein* und *Nachhaltigkeit* zu integrieren sind.

Ein letzter Themenbereich im Rahmen der Hauptkategorie *Haushaltsökonomie* lässt sich mit dem Titel *persönliche Bedürfnisse* umschreiben, der die angeführten Aspekte *Bedürfnisse allgemein, Grundbedürfnisse* und das *Wecken von Bedürfnissen* umfasst.

### **Hauptkategorie Sonstiges**

Nicht den obigen fünf Hauptkategorien eindeutig zuordenbaren Antworten beziehen sich am häufigsten auf den Aspekt, dass *Wirtschaftsthemen allgemein wichtig* sind. Immer wieder wird auf die Notwendigkeit des Verstehens wirtschaftlicher Grundbegriffe, Zusammenhänge und Prozesse sowie auf das Erfassen der Bedeutung der Wirtschaft hingewiesen. Ein Beispiel für Antworten dieser Art ist folgende Aussage: „Gesamtwirtschaftliche Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf den Einzelnen in der politischen Bedingtheit“

(429). In diesem Kontext geht es auch um kritisch verstandene Fragen wie zum Beispiel: „Wie kann sich Wirtschaft entwickeln [?]“ (130).

Ein Teil der Befragten ist der Meinung, dass alle Wirtschaftsthemen wichtig seien, weswegen alle im Lehrplan geforderten Themen umzusetzen seien oder keine besondere Gewichtung vorgenommen werden könne. Eine Orientierung an Schülerinteressen oder an aktuellen Ereignissen fordern ebenso einige GW-Lehrer.

### 3.2 Identifizierung von besonders schwierig zu unterrichtenden wirtschaftskundlichen Themen von Seiten der GW-Lehrer

Die Frage 2 im Fragebogen besteht eigentlich aus zwei Fragen: „Welche wirtschaftskundlichen Themen sind besonders schwierig zu unterrichten?“ und „Warum ist das so?“ Bei der Auswertung dieser Frage wurde daher aus Gründen der Übersichtlichkeit zuerst der erste Frageteil analysiert, dann der zweite und schließlich eine Synthese aus beiden Ergebnissen durchgeführt, um zu einem tieferen Verständnis dieses Problemkomplexes zu gelangen.<sup>2)</sup>

Wie bereits im vorigen Kapitel ausgeführt, wurden auch die Antworten auf diese Frage den ex ante formulierten Kategorien aus der Didaktik der ökonomischen Bildung zugeordnet, um zunächst einmal einen ersten Überblick zu erhalten und einen direkten Vergleich mit dem Hauptaspekt der vorangegangenen Frage nach der Einschätzung der Wichtigkeit von Themen der ökonomischen Bildung im Unterricht zu ermöglichen. Nach dem Auszählen der Antworten für jede Hauptkategorie ergibt sich folgende Reihenfolge der als schwierig eingeschätzten Bereiche: *Gesellschaftsökonomie – Arbeitsökonomie – Ökonomie des Privathaushalts – Sonstiges – Konsumökonomie* (Abb. 2).

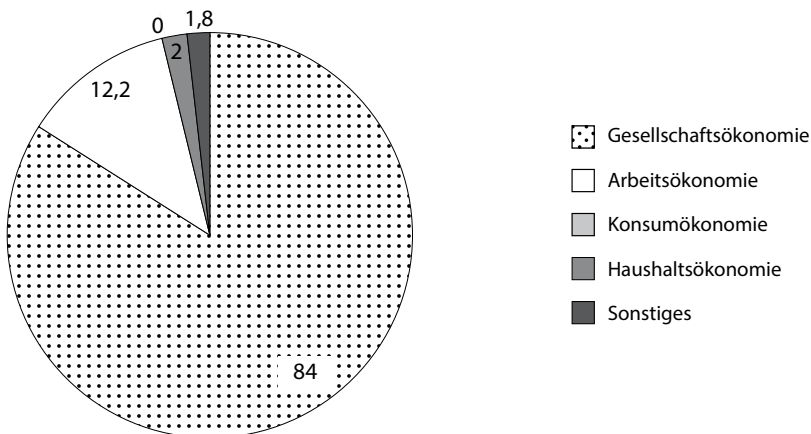


Abb. 2: Anteile der den angeführten Hauptkategorien zugeordneten Antworten auf die Frage, welche wirtschaftskundlichen Themen GW-Lehrer in ihrem Unterricht als schwierig erachten (n = 451; Angaben in %)

<sup>2)</sup> Auf die Ausführung der Gründe muss hier leider aus Platzgründen verzichtet werden.



Besonders auffällig ist die Dominanz der eingeschätzten Schwierigkeit im Themenbereich *Gesellschaftsökonomie*. Als wenig bis gar nicht schwierig werden hingegen die Themenfelder *Haushaltsökonomie* und *Konsumökonomie* eingeschätzt.

Nun zu den Detailauswertungen der als schwierig erachteten Themen und Themengruppen. Um auch hier eine übersichtliche Darstellung über die große Vielfalt der Ergebnisse zu ermöglichen, wurden die Themen zu induktiv generierten Themengruppen zusammengefasst und zunächst in einem Häufigkeitsdiagramm visualisiert (Abb. 3).

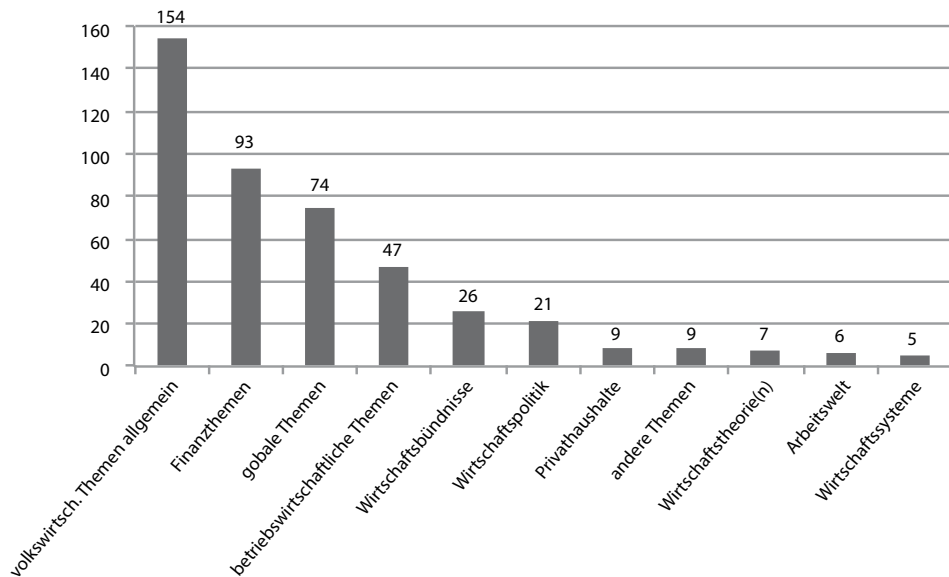


Abb. 3: Absolute Anzahl der den Themengruppen zugeordneten Antworten auf die Frage, welche wirtschaftskundlichen Themen GW-Lehrer in ihrem Unterricht als schwierig erachten (n = 451)

Nun zu den in Abbildung 3 angeführten Themengruppen im Detail:

**Themengruppe Volkswirtschaftliche Themen allgemein**

Ein großer Teil der Antworten dieser Kategorie bezieht sich auf volkswirtschaftliche Zusammenhänge, die besonders schwierig zu unterrichten seien. Ähnliches meinen zusätzlich jene Stimmen, die sich auf *Volkswirtschaft im Allgemeinen* und *Wirtschaften in einer Volkswirtschaft* sowie auf *volkswirtschaftliche Themen generell* beziehen. In diesem Kontext werden – nach der Häufigkeit geordnet – konkrete Themen wie *Bruttoinlandsprodukt*, *Bundesbudget*, *Volkswirtschaftslehre*, *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung*, *Wertschöpfung* und *Konjunktur* häufig genannt. Weniger oft angeführt werden: *Gewinnung von Rohstoffen und Energie*, *Steuern*, *Wirtschaftskreislauf*, *Konjunkturzyklus*, *Funktionsweise einer Volkswirtschaft*, *Wirtschaftssektoren*, *Vorleistungen*, *Marktwirtschaft*, *verschiedene*

*Märkte, Gleichgewichtspreis, Handel, Volkseinkommen, soziale Disparitäten und Transferleistungen des Staates.*

### **Themengruppe Finanzthemen**

An zweiter Stelle der wahrgenommenen Schwierigkeiten im Unterricht stehen Finanzthemen, allen voran das Viereck *Banken mit Bankwesen, Börse, Aktien und Finanzwirtschaft*. Breiten Raum nehmen in den Aufzählungen auch die Themen *Geld, Inflation und Deflation* ein. Daneben dominieren als schwierig empfundene Themen solche wie *Finanzwesen, Finanzmärkte, Handelsbilanz, Dienstleistungsbilanz, Zahlungsbilanz, Wertpapiere im Allgemeinen, Anleihen und Fonds*. Vereinzelt angeführt werden: *Europäische Zentralbank (EZB), Eurosystem, Währungssystem, Wechselkurse, Finanzhaushalt, Finanzmarktpolitik, Devisenhandel, Geldwertstabilität, Geldmengen, Derivat Handel, Wertpapierhandel und Börsengeschäfte*.

### **Themengruppe Globale Themen**

Unangefochten an der Spitze der als schwierig wahrgenommenen Themen steht die *Globalisierung*. Es folgen *Weltwirtschaft, weltweite Vernetzung* – zum Teil im Kontext zu *weltweiter Verantwortung, Zentren – Peripherien, (Welt-)Wirtschaftskrise, Bankenkrise* und *Entwicklungszusammenarbeit*. Einzelne Nennungen erfolgen bei den Themen *internationale wirtschaftliche Verflechtungen, Handelsverflechtungen, Weltpolitik, Weltbank, Wirtschaftsmächte* und *Ausbeutung*. In diesem Zusammenhang werden auch kritische Stellungnahmen wie diese abgegeben: „Einfluss der Weltbank und multinationaler Konzerne auf/in diverse/n Staaten“ (825).

### **Themengruppe Betriebswirtschaftliche Themen**

*Bilanz und Unternehmensformen* bereiten im Unterricht offenbar die größten Schwierigkeiten. Als schwierig werden außerdem eingestuft: *Gewerbe, Industrie und Gütererzeugung, Dienstleistungen, Wirtschaften in Unternehmen, Unternehmen allgemein, Konzernstruktur, Unternehmensstrukturen, Prozesse in Unternehmen, Standortfaktoren, Produktionsfaktoren, Betriebswirtschaftslehre, betriebswirtschaftliche Kennzahlen, Verluste* sowie *Gewinn- und Verlustrechnung*.

Eine weitere Analyse des Gesamtkontexts der Fragebogenerhebung lässt den Schluss zu, dass manche AHS-Lehrer im Verlauf der doch längeren Beschäftigung mit diesem Fragebogen die betreffende Frage – entgegen der Erläuterung und der Intention – nicht nur auf die Sekundarstufe I, sondern auch auf die Sekundarstufe II bezogen haben, wenn etwa von *Bilanzen, Gewinn- und Verlustrechnung, betriebswirtschaftlichen Kennzahlen* etc. die Rede ist.

### **Themengruppe Wirtschaftsbündnisse**

Eindeutig dominieren hier EU-Themen, wie die *EU an sich, EU-Wirtschaft* und *wirtschaftliche Verflechtungen mit der EU*. Aber auch die *europäische Integration*, weiters *wirtschaftliche Beziehungen zwischen Österreich und der EU, Europa als Wirtschaftsraum, Binnenhandel* und die *EU-Landwirtschaft* werden als schwierig unterrichtbar angeführt.

**Themengruppe Wirtschaftspolitik**

*Wirtschaftspolitik im Allgemeinen* wird an sich als schwierig erachtet, neben anderen Themen wie *EU-Wirtschaftspolitik*, *Vernetzung von Wirtschaft und Politik*, *Budgetpolitik*, *Konjunkturpolitik*, *Geldpolitik*, *Steuerpolitik*, *Sozialpolitik* und *Agrarpolitik*.

**Themengruppe Privathaushalte**

Als schwierig unterrichtbar werden lediglich vereinzelt Themen aus dem Bereich der Ökonomie des privaten Haushaltes angeführt: *Kredite*, *Budget*, *Einkommen*, *Verschuldung*, *Ratenzahlungen* und *Wirtschaften im Privathaushalt*.

**Andere Themen**

Andere als schwierig empfundene Themen, die nicht in das induktiv gebildete Kategoriensystem passen, sind *ökologische Fragestellungen* und der *Umgang mit Ressourcen*, *Wirtschaftsseiten einer Zeitung* sowie *Verkehr*.

**Themengruppe Wirtschaftstheorie(n)**

Als schwierig werden von Lehrern – erwartungsgemäß – auch die Themen *Wirtschaftstheorie* oder *Wirtschaftstheorien* erachtet, die im GW-Lehrplan der Sekundarstufe I nicht aufscheinen. Eine deshalb durchgeführte enge Kontextanalyse nach MAYRING (2000, S. 77ff.) zeigt, dass darunter eher verstanden wird, die Wirtschaft unter anderem auch theoretisch zu betrachten und zu behandeln.

**Themengruppe Arbeitswelt**

Die Arbeitswelt wird nur in geringem Ausmaß als schwierig zu unterrichten betrachtet, und wenn diese Aussage getroffen wird, ist sie nachvollziehbar, zum Beispiel beim Einfluss von volkswirtschaftlichen Prozessen auf die Arbeitswelt, bei einzelnen rasch im Wandel befindlichen Berufen und im Hinblick auf die prinzipielle Beschränktheit von Aufarbeitungsmöglichkeiten arbeitsweltlicher Themen in der Schule, wie die folgende Wortmeldung zeigt: „Mit Unterricht ist nur ein begrenzter Einblick in die Arbeitswelt möglich“ (608).

**Themengruppe Wirtschaftssysteme**

Auch Themen wie etwa *Wirtschaftssysteme* und *Wirtschaftsformen* werden als komplex zu unterrichten wahrgenommen.

Nicht alle Befragten nannten konkrete Themen, die besonders schwierig zu unterrichten sind. Manche waren der Auffassung, dass (fast) alle wirtschaftskundlichen Themen schwierig sind, auch wenn es „wirtschaftliche Basics“ (123) betrifft. Andere wiederum lehnten generelle Aussagen ab und führten die Abhängigkeit von bestimmten Faktoren wie etwa Klassenkontext, Aufbereitung oder Stundenkürzungen an. Auch wenn sich die Untersuchung auf die Sekundarstufe I konzentrierte und dies auch kommuniziert wurde, wurde auf die Sekundarstufe II doch immer wieder, wie bereits angeführt, implizit oder explizit – wie in der folgenden Aussage – Bezug genommen: „Weil sie [die Wirtschaftsthemen, Anm. d. Verf.] in der Oberstufe recht abstrakt werden“ (710).

Eine andere, etwa gleich große Gruppe von GW-Lehrern äußerte explizit die Meinung, dass keine wirtschaftskundlichen Themen besonders schwierig wären, denn „Schüler sind diesen Themen gegenüber sehr offen und interessiert“ (139). Viele betonten, dass nicht die Themen per se schwierig seien, sondern am ehesten noch die Art der Vermittlung, die allerdings in der Arbeit und Verantwortung der einzelnen Lehrperson liegt. Die folgenden drei Statements nehmen genau auf diesen Aspekt der methodischen und didaktischen Kompetenz des jeweiligen GW-Lehrers direkt Bezug: „Viele Bereiche müssen elementarisiert werden, die Schwierigkeit liegt in dieser Reduktion“ (604). „Keines – muss man eben auf das richtige Niveau bringen“ (484). Und schließlich: „Nahezu alle Themen sind schülergerecht erklärbar“ (555).

#### 4 Diskussion und Konsequenzen

Zur tiefergehenden Analyse und Diskussion werden im Folgenden die Ergebnisse der beiden Fragebogenfragen (siehe Kap. 3.1. und 3.2.) bezüglich eingeschätzter Wichtigkeit versus wahrgenommener Schwierigkeit von ökonomischen Themen und Inhalten im GW-Unterricht zusammengefasst, wozu zunächst auf das folgende Säulendiagramm verwiesen wird (Abb. 4).

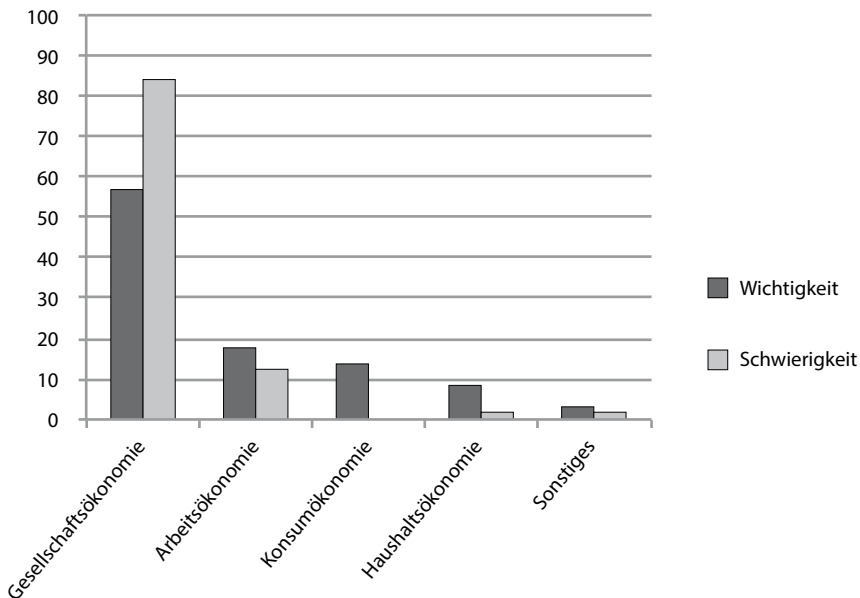


Abb. 4: Anteile der den angeführten Hauptkategorien zugeordneten Antworten auf die Frage, welche wirtschaftskundlichen Themen GW-Lehrer in ihrem Unterricht für wichtig und für schwierig erachten ( $n_{\text{Wichtigkeit}} = 1.412$ ;  $n_{\text{Schwierigkeit}} = 451$ ; Angaben in %)

Der direkte Vergleich von zugeschriebener Wichtigkeit und Schwierigkeit ermöglicht einige interessante Interpretationsmöglichkeiten. Zunächst muss hier methodisch beachtet werden, dass Antworten zur Wichtigkeit von wirtschaftskundlichen Themen rund drei Mal häufiger gegeben wurden als zur Schwierigkeit. Von allen Themenbereichen wird *Gesellschaftsökonomie* als mit Abstand wichtigster, aber zugleich auch schwierigster betrachtet. Da dieser Bereich anteilmäßig deutlich öfter als schwierig denn als wichtig eingestuft wird, ist evident, dass er als überdurchschnittlich schwierig erachtet wird. Dies kann neben Konsequenzen für die Ausbildung von GW-Lehrern auch als ein massives Signal für Veranstaltungen in der Lehrerfortbildung dienen, wobei die unten ausgeführte Detailauswertung weitere wertvolle Hinweise zu den Schwerpunkten geben und zusätzlich beleuchten soll, warum diese Themen als schwierig wahrgenommen werden.

In anderen Bereichen wie etwa *Arbeits-, Konsum- und Haushaltsökonomie* sowie bei *sonstigen Themen* wird die Wichtigkeit stets anteilmäßig häufiger angeführt als die Schwierigkeit. Generell kann daraus gefolgert werden, dass es bei diesen weniger Probleme bei der Realisierung im Unterricht gibt.

Eine quantitative Reihung der als schwierig erachteten Themen kann genauere Hinweise für die Aus- und Fortbildung von GW-Lehrern geben (Tab. 1):

20 Mal und öfter als schwierig genannt	10 Mal und öfter als schwierig genannt
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volkswirtschaftliche Zusammenhänge</li> <li>• Globalisierung</li> <li>• Volkswirtschaft allgemein</li> <li>• BIP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weltwirtschaft</li> <li>• Bankwesen</li> <li>• Inflation – Deflation</li> <li>• Volkswirtschaftliche Themen allgemein</li> <li>• VWL</li> <li>• EU</li> <li>• Börse</li> <li>• Wirtschaftspolitik</li> <li>• Weltweite Vernetzungen</li> </ul>

Tab. 1: Quantitativ gereichte Zusammenstellung der Einschätzungen von GW-Lehrern auf die Frage, welche wirtschaftskundlichen Themen besonders schwierig zu unterrichten sind (n = 451)

Besonders auffällig ist, dass die 13 am schwierigsten zu unterrichtenden wirtschaftskundlichen Themen aus dem Bereich der Volkswirtschaft im weiteren Sinne stammen oder weltwirtschaftliche Themen sind. In Summe sind fast alle Themen dem Handlungsfeld der Gesellschaftsökonomie im weiteren Sinne zuzuordnen, was auch eine Übereinstimmung mit der Abbildung 2 bedeutet, der zufolge es eben in der Gesellschaftsökonomie die meisten am schwierigsten empfundenen Einzelthemen gibt. Dieser empirische Befund kann als zusätzliche Orientierungshilfe für ökonomische Schwerpunktsetzungen im GW-Unterricht dienen, wobei hier Ansatzpunkte zumindest in dreifacher Weise diagnostiziert werden können.

An erster Stelle ist festzuhalten, dass im Sinne der eingangs ausgeführten sozio-ökonomischen Bildung, welche von den österreichischen GW-Fachdidaktikern eindeutig favorisiert wird, von Interessen, Vorwissen und Alltagserfahrungen der Schüler auszugehen ist.

Dies stimmt mit der Forderung nach Lebensweltorientierung von Unterricht überein – und es ist in der Zusammenstellung der als besonders schwierig zu unterrichten eingeschätzten Themen weit und breit kein wirtschaftskundlicher Themenbereich zu entdecken, zu dem nicht ein Alltags- und Lebensweltbezug hergestellt werden könnte. Doch erfordert dies methodisch und didaktisch versierte Lehrer, welche im Rahmen der Analyse aufgrund ihrer Aussagen zu identifizieren waren.

Weiters erlangt die immer wieder geäußerte Forderung nach einer zweifachen Öffnung des GW-Unterrichts im Bereich der ökonomischen Bildung – auch und gerade wenn es um Themen der Gesellschaftsökonomie geht – erneut Berechtigung. Unter ‚Öffnung‘ wird einmal verstanden, dass schulexterne Experten in den Unterricht kommen, um Wissen und Erfahrungen aus erster Hand sowie eigene Standpunkte einbringen. Dies darf allerdings nur so weit gehen, dass die präsentierten Perspektiven das Meinungsspektrum der Schüler erweitern und bereichern. Was darunter keinesfalls verstanden werden darf, sind Beeinflussungen und Manipulationen jeglicher Art, weil dies erstens den Intentionen der sozio-ökonomischen Bildung grundlegend widerspricht und zweitens dem Überwältigungsverbot nicht gerecht würde. In ihrer zweiten Bedeutung meint ‚zweifache Öffnung‘ des GW-Unterrichts die Öffnung in den außerschulischen Bereich im Zuge von Begegnungen mit Handlungsfeldern der ökonomischen Bildung durch Lehrausgänge, Betriebserkundungen, Exkursionen etc.

Schließlich bieten sich komplexe Themen der ökonomischen Bildung dazu an, kontroversiell gestaltete Lernarrangements verstärkt einzusetzen. Gegensätzliche und teilweise unvereinbare oder nicht eindeutig als ‚richtig‘ zu beantwortende Fragestellungen und Themen kann, aber muss es nicht in folgenden Bereichen geben: *Konsum – Handel, Konsum – Nachhaltigkeit oder Umweltschutz, Geldanleger – Berater von Kreditinstituten, Arbeitnehmerseite – Arbeitgeberseite, Streben nach Gewinnmaximierung – Forderung nach sozialer oder ökologischer Verträglichkeit* etc. Gerade bei derartigen Themen, bei denen es keine einfachen, eindeutigen Lösungen gibt und geben kann, drängt es sich geradezu auf, den Schülern die unterschiedlichen Zugänge und Sichtweisen erfahrbar zu machen, sei es durch Textvergleiche, Rollenspiele, Diskussionen, Mysteries etc. Dadurch können auch hier wieder die von der GW-Fachdidaktik seit langer Zeit geforderte Multiperspektivität eingelöst und das von der politischen Bildung postulierte Kontroversitätsgebot umgesetzt werden.

Wenn ökonomische Bildung in diesem Sinn verstanden und umgesetzt wird, was bereits verbreitet – wie empirisch in dieser Teilstudie nachgewiesen werden konnte – zum Alltagsgeschäft von GW-Lehrern zählt, stehen die Chancen gut, dass damit ein wichtiger Beitrag zur Erweiterung und Vertiefung der Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit und somit zur Mündigkeit von jungen Menschen beigetragen werden kann. Eine derartige ökonomische Bildung trägt dann zu Recht die Bezeichnung *sozio-ökonomische Bildung*.

## 5 Literaturverzeichnis

- ALBERS H.-J. (1995), Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: ALBERS H.-J. (Hrsg.), Handlungsorientierung und ökonomische Bildung, S. 1–22. Bergisch Gladbach, Verlag Thomas Hobbein.

- ARD (Hrsg.) (2011), Was wissen die Abgeordneten über den EFSF? Ahnungslose Abgeordnete? 29.09.2011. TV-Sendung am 29.09.2011. – <http://www.youtube.com/watch?v=iLL-fUIm4sWs> (27.10.2011).
- BERMAN K., KNIGHT J. (2009), Pisa für Manager. In: Harvard Business Manager, 12. S. 16–17.
- BRANDLMAIER E., FRANK H., KORUNKA C., PLESSNIG A., SCHOPF C., TAMEGGER K. (2006), Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Modellentwicklung – Entwicklung eines Messinstruments – Ausgewählte Ergebnisse. Wien, Facultas.
- ERSTE BANK (Hrsg.) (2010), Wirtschaftswissen in Österreich nur „befriedigend“. Wien. – <http://www.erstegroup.com/de/Presse/Presseaussendungen/Archiv/Presseaussendungen-2010/CID-0901481b800062a6/main0render/CP> (01.05.2014).
- EUROPEAN COMMISSION (Hrsg.) (2011), Special Eurobarometer 342. Consumer empowerment. Report. Brüssel. – [http://ec.europa.eu/consumers/consumer\\_empowerment/docs/report\\_eurobarometer\\_342\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/consumers/consumer_empowerment/docs/report_eurobarometer_342_en.pdf) (22.05.2015).
- FAMULLA G.-E., FISCHER A., HEDTKE R., WEBER B., ZURSTRASSEN B. (2011), Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12. S. 48–54.
- FAMULLA G.-E. (2014), Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. In: FISCHER A., ZURSTRASSEN B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung, S. 390–410. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- FISCHER A., ZURSTRASSEN B. (2014), Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In: FISCHER A., ZURSTRASSEN B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung, S. 7–31. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- FRIDRICH Ch. (2009), Alltagsvorstellungen von Schüler/inn/en thematisieren und umstrukturieren – gezeigt am Beispiel natürlicher Erdölvorkommen. In: GW-Unterricht, 114, S. 17–24.
- FRIDRICH Ch. (2010), Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, 152, S. 304–322.
- FRIDRICH Ch. (2012), Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht, 125, S. 21–40.
- FRIDRICH Ch. (2013), Zur Situation ökonomischer Bildung an der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse und Konsequenzen einer empirischen Studie. In: FRIDRICH Ch., GRÖSSING H., SWOBODA W. (Hrsg.), Forschungsperspektiven, 5, S. 141–161. Wien – Berlin, LIT Verlag.
- FRIDRICH Ch. (2014), Von der Theorie zur Praxis: lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsalltag. In: Geo Graz, 54. S. 16–25.
- GERICKE Ch., LIESNER A. (2014), Geben und Nehmen auf Augenhöhe? Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft als Herausforderung der sozio-ökonomischen Bildung. In: FISCHER A., ZURSTRASSEN B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung, S. 368–389. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- GfK AUSTRIA (Hrsg.) (2011<sup>2</sup>), Skandia Studie zum Vorsorgeverhalten in Österreich. Pensionsloch stärker in den Köpfen – Wissensstand katastrophal. Wien. – [http://www.gfk.at/public\\_relations/pressreleases/articles/008756/index.de.html](http://www.gfk.at/public_relations/pressreleases/articles/008756/index.de.html) (23.10.2011) .
- GÖTZ K. (1995), Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Wien, Österreichischer Wirtschaftsverlag.
- HAARMANN M.P. (2014), Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In: FISCHER A., ZURSTRASSEN B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung, S. 206–222. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.

- HEDTKE R. (2014), Was ist sozioökonomische Bildung? In: FISCHER A., ZURSTRASSEN B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung, S. 81–127. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- KAMINSKI H. (2006), Wie viel Politik braucht die ökonomische Bildung? In: WEISSENO G. (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten (= Schriftenreihe, 483), S. 144–160. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- KAMINSKI H. (2014), Entwicklung und Institutionalisierung der ökonomischen Bildung als Teil der schulischen Allgemeinbildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, 3. S. 50–54.
- KOLLMANN K. (2012), Wirtschaftsbildung muss immer kritisch sein ... – oder man lässt es gleich bleiben. Eine grundsätzliche Überlegung auch für die österreichische Schule. In: GW-Unterricht, 127. S. 72–77.
- KUCKARTZ U. (2012), Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim – Basel, Beltz Juventa.
- MACHA K., SCHUHEN M. (2011), Financial Literacy von angehenden Lehrer/innen und Lehrern. In: RETZMANN T. (Hrsg.), Finanzielle Bildung in der Schule. In: Schwalbach/Ts., Wochenschau. S. 143–158.
- MAY H. (2008<sup>9</sup>), Handbuch zur ökonomischen Bildung. München, Oldenbourg
- MAYRING Ph. (2000<sup>7</sup>), Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- PIORKOWSKY M.-B. (2011), Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen. Göttingen, V&R unipress.
- PIORKOWSKY M.-B. (2014), Produktive Konsumenten sind basale Akteure in der realen Ökonomie. Argumente für einen Paradigmenwechsel in der ökonomischen und sozioökonomischen Analyse und Bildung. In: FISCHER A., ZURSTRASSEN B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung, S. 223–242. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- REIFNER U., SCHELHOWE A. (2010), Financial Education. In: Journal of Social Science Education, 9, S. 32–42.
- SCHERB A. (2010), Der Beutelsbacher Konsens. In: LANGE D., REINHARDT V. (Hrsg.), Strategien der politischen Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, S. 31–39. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren.
- SCZESNY C., LÜDECKE S. (1998), Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, 3, S. 403–420.
- SITTE W. (2001), Wirtschaftserziehung. In: SITTE W., WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.), Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, 16), S. 545–552. Wien, Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- THE GUARDIAN (26.07.2009), This is how we let the credit crunch happen, Ma'am ... London. – <http://www.guardian.co.uk/uk/2009/jul/26/monarchy-credit-crunch> (01.12.2011).
- WEBER B. (2010), Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 1, S. 91–114.
- WEBER B. (2014), Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In: FISCHER A., ZURSTRASSEN B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung, S. 128–154. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- WUTTKE E. (2008), Zur Notwendigkeit der Integration ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung. In: WEITZ B.O. (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, S. 133–144. Bergisch Gladbach, Thomas Hobein.