

Wirtschaft als schwieriger Themenbereich im österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde – Unterricht? Konsequenzen für Fortbildung und Ausbildung

Christian Fridrich

Pädagogische Hochschule Wien
Fachbereich Geographische und Sozioökonomische Bildung
christian.fridrich@phwien.ac.at

Abstract:

The Austrian integration subject geography and economics has a strong convergence in socioeconomic education within its economic education. Economics is in this context understood as socially embedded, constituted and co-designable. In an empirical study (n = 527) on economic education in lower secondary education, it is examined, among other things, which economic subject teachers perceive as difficult to teach and for which groups of teachers what kind of teacher training is desired.

Keywords: paradigms of economic education, socio-economic education, subject geography and economics, Austria

Zusammenfassung:

Das österreichische Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde weist in der wirtschaftlichen Bildung eine starke Konvergenz zur sozioökonomischen Bildung auf. Wirtschaft wird als gesellschaftlich eingebettet, konstituiert und mitgestaltbar verstanden. In einer empirischen Studie (n=527) über wirtschaftliche Bildung an der Sekundarstufe I wird u. a. untersucht, welche wirtschaftlichen Themenbereiche von den Lehrpersonen warum als schwierig zu unterrichten wahrgenommen werden und welche Gruppen von Lehrpersonen welche Fortbildung wünschen.

Stichwörter: Paradigmen der ökonomischen Bildung, sozioökonomische Bildung, Fach Geographie und Wirtschaftskunde, Österreich

1. Problemstellung

Im Rahmen der ökonomischen Bildung stehen einander zwei grundlegende und prinzipiell gegensätzliche Paradigmen gegenüber. Erstens gibt es im ökonomistischen Paradigma, auch kategoriale oder wirtschaftswissenschaftliche Bildung genannt, Zugänge über die Wirtschaftswissenschaften, die als einziger Bezug dienen (z. B. vgl. Hedtke, 2018, S. 103). Zweitens kann Wirtschaft als gesellschaftlich eingebettet und konstituiert wahrgenommen werden, weswegen eine sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Bearbeitung erforderlich ist, was die Perspektive auf das Paradigma der sozioökonomischen Bildung, auch lebenswelt- und subjektorientierte ökonomische Bildung genannt, eröffnet (vgl. Famulla, 2014, S. 405 f.; vgl. Fridrich & Hofmann-Schneller, 2017, S. 56). Beide Paradigmen streben als übergeordnetes Bildungsziel die Befähigung von Lernenden zur Bewältigung ihrer ökonomisch geprägten Lebenswelten an (vgl. Kaminski, 2019, S. 214; vgl. Autorengruppe Sozioökonomische Bildung, 2019a, S. 7).

Diesen hehren Ansprüchen der Fachdidaktik stehen Herausforderungen in der unterrichtlichen Umsetzungspraxis gegenüber. Aus einer deskriptiv orientierten Teilstudie über von Lehrer*innen als wichtig und als schwierig wahrgenommene Inhalte der wirtschaftlichen Bildung im Rahmen des Schulfachs Geographie und Wirtschaftskunde (GW) in Österreich ist Folgendes zu ersehen: Themen der Gesellschaftsökonomie werden als wichtig und gleichzeitig auch als schwierig zu unterrichten eingeschätzt, während Themen der Arbeits-, Haushalts- und Konsumökonomie als deutlich weniger wichtig und schwierig wahrgenommen werden. Insbesondere werden die Themenbereiche Volkswirtschaft allgemein,

volkswirtschaftliche Zusammenhänge, Globalisierung und BIP besonders häufig als schwierig eingeschätzt, dicht gefolgt von Themen wie Weltwirtschaft, Bankwesen, Inflation – Deflation, EU, Börse, Wirtschaftspolitik, weltweite Vernetzungen etc. (vgl. Fridrich, 2015, S. 296 f.).

Will man diese Themen paradigmatisch entsprechend der sozioökonomischen Bildung – wie es in den Lehrplänen für Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen für die Sekundarstufe I und II in Österreich gefordert ist – im Unterricht bearbeiten, sind folgende Prinzipien zu berücksichtigen: Subjektorientierung, Problemorientierung, Pluralität und Sozialwissenschaftlichkeit (vgl. Hedtke, 2019, S. 95-235; siehe auch die „Grundgedanken“ der sozioökonomischen Bildung bei Famulla, 2019, S. 25-29). Insbesondere das letzte Prinzip verweist auf die Einbettung von (wirtschaftlichen) Themen in das Wirkungsgefüge „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik – Umwelt“. Die Anforderungen sind hoch, weil es um das transdisziplinäre Erschließen von Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft geht (vgl. Hedtke, 2018, S. 101-104).

Wer eine ökonomistische Bildung verfolgt, wird in vielen Fällen an den Interessen der Schüler*innen vorbeiterrichten. Denn hierbei geht es um ein „Herunterbrechen“ von Inhalten der Wirtschaftswissenschaften VWL und BWL sowie der Übernahme ihrer Systematik in den allgemeinbildenden Unterricht. Eine derartige Vorgangsweise hat Klafki bereits vor Jahrzehnten kritisiert. Eine Abbild-Didaktik sei wegen der Gleichsetzung von Wissenschaftlichkeit und Einzelwissenschaft reduktionistisch, weswegen ein Fach didaktisch und nicht von einer einzigen Wissenschaft her strukturiert werden soll. Das heißt, es geht um den Einsatz mehrerer Bezugswissenschaften zur Aus-

lotung von Lösungsansätzen für lebensweltliche Herausforderungen (vgl. Klafki, 1991, S. 186).

Bei noch genauerer fachdidaktischer Betrachtung offenbaren sich weitere grundlegende Unterschiede, die im Wirtschaftsverständnis und emanzipatorischen Anspruch verortet werden können. Die beiden Paradigmen sozioökonomische und ökonomistische Bildung werden daher bezüglich des in der österreichischen Fachdidaktik anerkannten Konzepts der Vermittlungsinteressen (vgl. Vielhaber, 1999, S. 12) analysiert.

Gemäß den Vermittlungsinteressen sollten Lehrer*innen der Frage nachgehen, welche „Bildungsambitionen“ bzw. „Vermittlungsinteressen“ sie für ihre Schüler*innen anvisieren. Die in der österreichischen Fachdidaktik der Geographie und Wirtschaftskunde seit vielen Jahren diskutierten Vermittlungsinteressen sind im Folgenden nach ihrer Wertigkeit gereiht: unreflektiertes, technisches, praktisches, emanzipatorisches und konstruktivistisches Vermittlungsinteresse. In Übersicht 1 wird das jeweilige Vermittlungsinteresse stichwortartig vorgestellt und dazu ein Beispiel zur Illustration gebracht, das im Wirkungsgefüge „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik – Umwelt“ verortet werden kann. Zusätzlich werden die Vermittlungsinteressen den oben ausgeführten Paradigmen der sozioökonomischen Bildung zugeordnet. Das Thema „Handy“ kann nicht einzig und allein einem Fach oder gar einem Teilbereich eines Faches, sondern einer fachübergreifenden Verbraucher*innenbildung im Rahmen der sozioökonomischen Bildung zugeordnet werden (s. Übersicht 1, nächste Seite).

Ökonomistische Bildung ist tendenziell auf das unreflektierte, technische und teilweise auch praktische Vermittlungsinteresse ausgerichtet, was sich daran

ablesen lässt, dass sich Menschen in Entscheidungssituationen nach dem Effizienzprinzip als Kosten-Nutzen-Maximierer*innen in dem durch die herrschende Wirtschaftsordnung gesetzten Rahmen verhalten sollten (vgl. Kaminski, 2009, S. 548 f.), wobei Kenntnisse innerhalb der Wirtschaftsordnung und ein „Verständnis modellhafter wirtschaftlicher Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge“ (Rumpold & Fuhrmann, 2016, S. 126 f.) zentral seien. Lernende müssten demgemäß also verinnerlichen, ihr Wirtschaften mit knappen Mitteln und als Bestandteil von Kreisläufen den vorgegebenen Bedingungen angepasst zu gestalten, indem sie „ideale“, nämlich marktgerechte Wirtschaftsbürger*innen werden (kritisierend vgl. Fridrich, 2017, S. 127). Im Rahmen eines sogenannten Kompetenzgefüges werden folgende vier „Ordnungsversuche“ angegeben: „1. Denken in den Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells. 2. Denken in Kreislaufzusammenhängen. 3. Denken in Ordnungszusammenhängen. 4. Denken in Kategorien, die allen wirtschaftlichen Handlungen immanent sind“ (Kaminski, 2019, S. 222). Dadurch wird gleichzeitig eine Einübung in das Modell des Homo Oeconomicus begünstigt (vgl. Famulla, 2019, S. 20-25). Diese Verengung wird von der sozioökonomischen Bildung aus guten Gründen (siehe Übersicht 1) abgelehnt (z. B. vgl. Fischer & Zurstrassen, 2014, S. 10-12; vgl. Hedtke, 2014, S. 19-21; vgl. Hellmich, 2014, S. 44; vgl. Fridrich, 2017, S. 127 f.; vgl. Famulla, 2019, S. 20 f.).

Andere Zugänge werden von der sozioökonomischen Bildung gewählt. Insbesondere im Kontext des emanzipatorischen Vermittlungsinteresses werden Vorstellungen von einem guten Leben thematisiert, die multimotivisch und sozial eingebunden sind (analog dazu vgl. Famulla, 2014, S. 405; vgl. Hedtke, 2014,

Vermittlungsinteresse	Beispiel zum Thema „Handy“	Paradigma	
<i>Unreflektiertes Vermittlungsinteresse:</i>	In einer unbegründeten Beliebigkeit wird eine Abfolge von Subthemen wie internationale Arbeitsteilung bei der Produktion, Transportwege, Handykomponenten, Handyproduzenten etc. vorgenommen.	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
Begriffsklärungen ohne Begründungen; Daten zum Auswendiglernen; kein Bedeutungszusammenhang für die Lernenden			
<i>Technisches Vermittlungsinteresse:</i>	Wenn eine bestimmte Einkommenshöhe erreicht ist, ist dieses oder jene Smartphone-Modell weit verbreitet. Wenn unterschiedliche Altersgruppen ein Smartphone verwenden, dann dominieren jeweils ganz bestimmte Nutzungsarten.	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
Vermittlung einfacher Beziehungen und linearer Zusammenhänge; in dieser Unterkomplexität in Lebenswelten nicht existent; Ausblendung subjektiv und gesellschaftlich relevanter Fragestellungen			
<i>Praktisches Vermittlungsinteresse:</i>	Wie wähle ich für mich das passende Handymodell oder den „korrekten“ Handytarif unter der Vielzahl der angebotenen aus? Meist, aber nicht immer ist eine ökonomisch effiziente Wahl gemeint.	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
thematische Erschließung und gleichzeitig Akzeptanz des Handlungsrahmens; Bewältigung von und die Bewahrung in ökonomisch geprägten Lebenssituationen			
<i>Emanzipatorisches Vermittlungsinteresse:</i>	Andererseits werden Subjekt- und Lebensweltbezüge durch Reflexion des eigenen Denkens und Handelns erkennbar, die sich zum Beispiel in Fragen äußern, ob es nötig oder vertretbar ist, alle zwei Jahre das Smartphone zu wechseln, wem dies nützt und in welchen Bereichen einem übermäßigen Ressourcenverbrauch aktiv (Buykott, Boykott, Protestmaßnahmen etc.) entgegengewirkt werden kann.	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
kritische Reflexion von gesellschaftlich konstituierten Rahmenbedingungen und Widersprüchen; Mitgestaltbarkeit gesellschaftlicher Wirklichkeiten			
<i>Konstruktivistisches Vermittlungsinteresse:</i>	Menschen erschaffen durch Wahrnehmungs- und Denkprozesse jeweils ihre eigene Weltsicht und Welt. Spannend ist an dieser Stelle beispielsweise die Frage, auf welche Weise sich Lernende ihre subjektiven Weltbezüge mit ihrem Handy erschaffen und in ihrer Peer Group reproduzieren. Oder einfach: Was bedeutet mein Handy in meinem Alltag und wie gestalte ich diesen damit? Und: Was wären Alternativen dazu?	Ökonomistische Bildung	Sozioökonomische Bildung
Individuelle und subjektive Konstitution von Weltsichten; Wahrnehmung und Analyse von komplexen, multiperspektivischen und interessen gebundenen Sichtweisen			

Übersicht 1: Merkmale und exemplarische Verortung von Vermittlungsinteressen (Gestaltung und Beispiele: Christian Fridrich, nach zwei Texten von Vielhaber, 1999, S. 13-20 und Vielhaber, o.J.)

S. 85). Im Rahmen des praktischen, besonders aber des emanzipatorischen Vermittlungsinteresses kommt das Prinzip der Subjektorientierung mit der Fokussierung auf die Lernenden, ihre Lebens- und Alltagswelten, Alltagserfahrungen und Weltaneignungen zum Tragen, denn „Ausgangs- und Endpunkt sozio-ökonomischer Bildung sind die Lernenden und deren Lebenswirklichkeit“ (Famulla, 2014, S. 445). In alltäglichen ökonomischen Handlungsbereichen wie Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft finden sich eine Vielzahl realer Herausforderun-

gen und Probleme als Anknüpfungspunkte für den Unterricht, weswegen weder die Konstruktion trivialer Entscheidungssituationen, noch die Ausblendung subjektiv und gesellschaftlich relevanter Fragestellungen – wie etwa im technischen Vermittlungsinteresse – zielführend sind (in Bezug auf die sozioökonomische Bildung siehe übereinstimmend Famulla et al., 2011, S. 53; zusammenfassend vgl. Engartner & Krisanthan, 2014, S. 170). Neben der Subjektorientierung ist die Ausrichtung des Unterrichts an weiteren drei zentralen Prinzipien essenziell: Proble-

morientierung, Sozialwissenschaftlichkeit und Pluralität (ausführlich Hedtke, 2019, S. 161-235).

Dementsprechend fokussiert die sozio-ökonomische Bildung in erster Linie¹ das praktische, emanzipatorische und konstruktivistische Vermittlungsinteresse. Damit kommen in der sozioökonomischen Bildung mündigen Handlungen über die vorgefundene Wirtschaftsordnung im Allgemeinen und der Konsummuster im Speziellen eine besondere Bedeutung zu. Mündigkeit ist eine Zielvorstellung, zu der es ein weiter Weg ist und bedeutet hier, sowohl selbstkritisch als auch kritisch gegenüber der Welt zu sein (vgl. Hedtke, 2015, S. 30), und bewegt sich zwischen den Polen Emanzipation und Partizipation.

In schulischen Kontexten geförderte Emanzipation setzt bei individuellen wirtschaftlichen Benachteiligungen an und reicht von der Reflexion gesellschaftlich produzierter Widersprüche (Lebensmittelverwendung versus -verschwendung, Selbstverwirklichung versus Nachhaltigkeit beim Konsum etc.) bis hin zu Handlungen (Durchsetzung eigener Verbraucherinteressen, verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen etc.). Partizipation hängt eng mit Emanzipation zusammen und bezieht sich auf verantwortungsvolle gesellschaftliche Mitgestaltung. Denn durch erfolgte oder nicht erfolgte Handlungen werden ethische, soziale und ökologische Aspekte berücksichtigt und dadurch kann ein meist kleiner Beitrag zur Veränderung der vorgefundenen, hochgradig vernetzten Wirtschaft geleistet werden (vgl. Heiduk & Engartner, 2016, S. 24 f.). Dies ist in der Regel mit einem demokratischen Veränderungsanspruch und mit Reflexionen über Wirtschaft verbunden (vgl. Fridrich, 2018a, S. 218).

Dass dies hehre, jedoch hohe Ansprüche an die Lehrpersonen sind, konzidiert

etwa auch die Autor*innengruppe des Sammelbandes Was ist gute ökonomische Bildung? mit gleichzeitiger Betonung, dass eine bloße ökonomistische Bildung keineswegs sinnvoll ist:

„Überdies wollen wir danach fragen, unter welchen Voraussetzungen ökonomische Bildung zukunftsfähig ist. Reicht es aus, Schüler*innen mit Faktenwissen, Modellen, Konzepten und Theorien zu konfrontieren – dies alles in der wohlwollenden Absicht, ihnen lebensbereichernde Perspektiven zu eröffnen? Unseres Erachtens kann die ausschließliche Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften jedenfalls keine zukunftsorientierten und persönlich bedeutsamen Perspektiven im Sinne einer problem-, situations- und lebensweltorientierten Bildung bieten. Zudem teilen wir die Auffassung, dass nur sozioökonomische Bildung dazu beitragen kann, Persönlichkeiten zu fördern, die allgemeingebildet und sozialkompetent sind, weil sie ihre ökonomisch geprägten Lebenswelten verstehen, in ihnen angemessen handeln und das eigene Handeln differenziert einzuordnen wissen“ (Autorengruppe Sozioökonomische Bildung, 2019b, S. 10 f.).

Nach Klärung der Paradigmen und Zugänge gilt es, in einem ersten Schritt – neben den ausgeführten Ansprüchen aus fachdidaktischer Perspektive – auch die Perspektive der GW-Lehrer*innen einzubinden und die aus ihrer Sicht identifizierten Herausforderungen und Schwierigkeiten bei der Bearbeitung wirtschaftlicher Themen zu analysieren. In einem zweiten Schritt wäre darzulegen, was sich GW-Lehrer*innen für Fortbildungsveranstaltungen zur Abmilderung der von ihnen identifizierten Probleme wünschen, wobei anzunehmen ist, dass Lehrer*innen unterschiedlicher Schultypen sowie mit verschiedenen Einstellungen zu Wirtschaft

und zu Wirtschaftskunde aufgrund einer anderen Problemlage divergente Wünsche äußern könnten.

Daraus lassen sich folgende zwei Forschungsfragen ableiten:

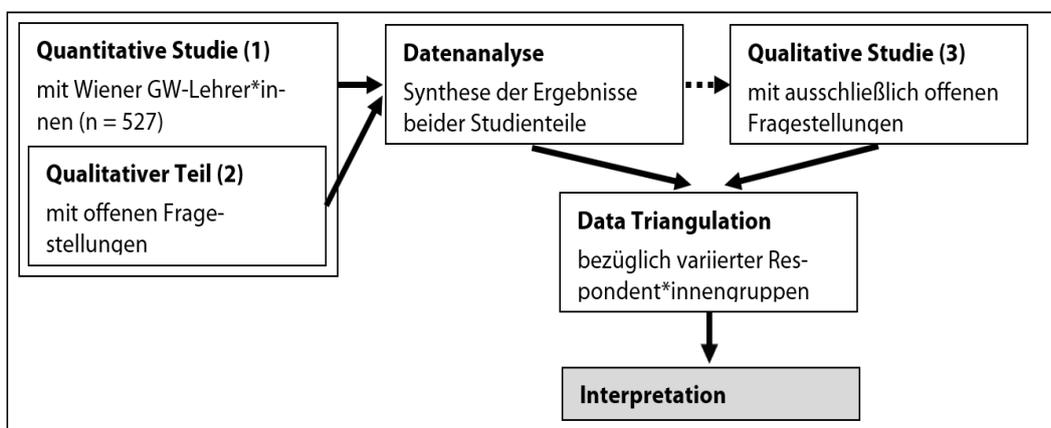
1. Welche Gründe nehmen Lehrpersonen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde für eine schwierigere Unterrichtbarkeit wirtschaftlicher Themen wahr?
2. Welche wirtschaftlichen Themenbereiche werden von welchen Gruppen von Lehrpersonen für eine Fortbildung gewünscht?

2. Methodik

Die Grundstruktur dieser bislang nur in Auszügen publizierten Studie lässt sich als eingebettetes Triangulationsdesign bezeichnen. In eine groß angelegte quantitative Studie (1) wurden offene Fragestellungen (2) zum tieferen Verständnis eingebettet, wobei die Ergebnisse mit einer folgenden zweiten, rein qualitativen Studie (3) trianguliert wurden, um durch diese „Data Triangulation“ (Flick, 1995, S. 432) gemeinsame Perspektiven und Positionen einerseits sowie Differenzen und

Brüche andererseits zwischen den Respondent*innengruppen ausloten zu können (siehe Übersicht 2). Die Respondent*innengruppen der ersten Studie waren Wiener GW-Lehrpersonen, der zweiten Studie waren interne bzw. externe Expert*innen, nämlich GW-Fachdidaktiker*innen bzw. Stakeholder. Aus Platzgründen können hier nur gemäß den beiden oben angeführten forschungsleitenden Fragestellungen Auszüge aus den Punkten (1) und (2) präsentiert werden².

Im Rahmen der quantitativen Studie mit qualitativem Anteil wurden GW-Lehrende an der Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe) in Wien befragt, was die damalige Hauptschule (bzw. die beiden Paralleltypen KMS – Kooperative Mittelschule sowie NMS – Neue Mittelschule NMS) und die Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) umfasste. Am erstgenannten Schultyp (heute: Neue Mittelschule) unterrichten neben Lehrpersonen mit einschlägiger Lehrbefähigung auch fachfremde Lehrer*innen, was nicht nur GW betrifft. Auch diese wurden befragt, weil sie einen Teil der Unterrichtsrealität gestalten. Nach der Genehmigung der Befragung durch die Schulleiter*innen wurden 802 Fragebögen persönlich an jeder in



Übersicht 2: Studienstruktur „Eingebettetes Triangulationsdesign“ (Quelle: eigene Darstellung)

2 Siehe zum Folgenden ausführlich Fridrich, 2015, S. 284-286.

Frage kommenden Schule an alle interessierten Lehrpersonen ausgegeben und 527 verwertbare wieder eingesammelt. Die persönliche Ausgabe und Einholung der Fragebögen war zusammen mit der persönlichen Kontaktaufnahme und der möglichen Fragebeantwortung zu administrativen Aspekten begünstigend für einen hohen verwertbaren Rücklauf. Von den 21 Items des Fragebogens waren 13 geschlossen und der Rest offen formuliert.

Zur Auswertung der Antwort auf die hier dokumentierte offene Fragestellung („Warum sind manche wirtschaftskundlichen Themen besonders schwer zu unterrichten?“), die sich auf die erste Forschungsfrage bezieht, wurde eine induktive Kategorienbildung im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) durchgeführt. Innerhalb der induktiv entwickelten Hauptkategorien wurden Subkategorien anhand des erhobenen Materials in folgender Weise generiert und dargestellt. In einem ersten Schritt wurde ein einheitliches Abstraktionsniveau für Haupt- und Subkategorien festgelegt, um Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zu erreichen. Anschließend wurde das Selektionskriterium definiert, um ausschließlich zum Thema passende Antworten zu integrieren und um nicht relevante von der Aufnahme in das Schema auszuschließen. In einem dritten Schritt wurde rund ein Zehntel des Textmaterials analysiert, um ein vorläufiges Kategoriensystem zu erstellen, um es auf Brauchbarkeit und Eindeutigkeit zu prüfen sowie um darauf basierende Modifikationen zu erarbeiten. Schließlich wurden die einzelnen Haupt- und Subkategorien erläutert und mit typischen Ankerbeispielen von Antworten versehen, um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen. Beim folgenden Hauptdurchgang wurden die Brauchbarkeit und Überlappungsfreiheit des Schemas immer

wieder überprüft sowie alle Antworten den Kategorien zugeordnet. In Einzelfällen musste eine enge Kontextanalyse der betreffenden Stelle in der Antwort durchgeführt werden, um eine einwandfreie Zuordnung zu gewährleisten (vgl. Mayring, 2000, S. 75-78).

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde folgende geschlossene Fragebogenfrage herangezogen: „Wie wichtig sind für Sie die folgenden wirtschaftskundlichen Bereiche für Fortbildungsveranstaltungen?“ Für jeden der folgenden Bereiche war die Möglichkeit, die Wichtigkeit von „sehr wichtig“ bis „gar nicht wichtig“ anzukreuzen: „Wirtschaften in Privathaushalten“, „Wirtschaften in Unternehmen“, „Wirtschaften in einer Volkswirtschaft“, „Europäische Integration“, „Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung“, „Betriebserkundungen u. a. Anwendungsbeispiele“, „Berufsorientierung und Bildungsberatung“, „methodisch-didaktische Aspekte zur Wirtschaftskunde“, „Sonstiges (mit eigenen Angaben)“. Die mittels Varianzanalyse getestete zugehörige Hypothese lautet: GW-Lehrpersonen, die der Wirtschaftskunde und der Wirtschaft gegenüber positiv eingestellt sind, schätzen wirtschaftskundliche Fortbildungsveranstaltungen im Vergleich mit anderen GW-Lehrenden als wichtiger ein.

3. Ergebnisse

3.1. Gründe für die Wahrnehmung der schwierigen Unterrichtsbarkeit wirtschaftlicher Themen

Folgende Hauptkategorien wurden aus den erhobenen Antworten auf die offene Frage „Warum sind manche wirtschaftskundlichen Themen besonders schwer zu unterrichten?“ induktiv generiert: Ursache der Schwierigkeiten bei Schüler*innen (74,8 %), bei Lehrer*innen (10,8 %) und auf

Hauptkategorie	Ursache bei Schüler*innen	Ursache bei Lehrer*innen	Ursache auf der Sachebene
Subkategorie	<ul style="list-style-type: none"> - fehlender Alltagsbezug (fehlender Lebensbezug, fehlende Betroffenheit von Schüler*innen, fehlende Beispiele)³ - mangelndes Vorwissen - sprachliche Probleme - Mangel an Interesse - zu hohe Komplexität - hohes Abstraktionsniveau⁴ - fehlende Vernetzung - schwieriger Überblick 	<ul style="list-style-type: none"> - Manko in der Aus- bzw. Fortbildung - rasche ökonomische Entwicklung - geringes Verständnis - mangelndes Interesse 	<ul style="list-style-type: none"> - inadäquate Materialien - langweilige Themen - sonstige Schwierigkeiten

Übersicht 3: Gründe für die Wahrnehmung der schwierigen Unterrichtbarkeit wirtschaftlicher Themen (Quelle: eigene Darstellung)

der Sachebene (14,4 %).

Deutlich wird der Umstand ersichtlich, dass rund drei Viertel der GW-Lehrer*innen die Ursachen, warum manche wirtschaftskundliche Themen so schwierig zu unterrichten sind, bei ihren Schüler*innen wahrnehmen und nur etwa ein Zehntel auf der Seite der GW-Lehrer*innen. Die übrigen Antworten verweisen auf die Sachebene. Jede der drei Hauptkategorien lässt sich wie im vorigen Kapitel beschrieben induktiv in Subkategorien gliedern (Übersicht 3).

a) **Schwierigkeiten auf der Seite von Schüler*innen**

Am häufigsten wird angeführt, dass es schwierig sei, wirtschaftskundliche Inhalte aufgrund von fehlendem Alltagsbezug zu unterrichten. Denn erstens fehle der Lebensbezug, weil es viele Themen gebe, „mit denen Schüler keine Berüh-

rungspunkte haben“ (118) oder „wenn sie keinen direkten Bezug zum Leben der Schüler haben“ (486). Und: „Alles im Zusammenhang mit Volkswirtschaft im Gesamten: gesamtwirtschaftlicher Kreislauf, BIP, Wertschöpfung, Bilanzen – passt nicht zur Lebenswelt der Schüler“ (146). Auch wenn die Interpretation in Kapitel 4 erfolgt, muss schon jetzt nachgefragt werden, ob nicht einerseits verschiedene Themen wie etwa die eben angeführte Wertschöpfung und das BIP nicht auch Schüler*innen betreffen und andererseits, ob manche unterrichtete, nicht vom Lehrplan geforderte Themen wie etwa die genannten Bilanzen in der Sekundarstufe I tatsächlich eine Überforderung der Schüler*innen darstellen. Auch Themen aus der Wirtschaftswissenschaft würden eine Überforderung für die Sekundarstufe I darstellen, siehe dazu das folgende Statement: „Wirtschaftskunde sollte sich an

³ Die Zuordnung der Subkategorien zu den drei Hauptkategorien ist komplex und könnte mehrdeutig sein. So könnte ein fehlender Alltagsbezug auch auf der Sachebene verortet werden können. Ebenso kann ein fehlender Alltagsbezug auch auf der Ebene der Lehrer*innen begründet sein, die diesen Bezug für ihre Schüler*innen nicht „herstellen“, also didaktisch auffangen können. Es wurde bei der Zuordnung der Subkategorien der impliziten oder expliziten Argumentationslinie der befragten Lehrpersonen gefolgt, die in diesem Kontext sinngemäß anführten, dass manche wirtschaftskundlichen Themen für die Schüler*innen einen fehlenden Alltagsbezug hätten.

⁴ Ähnlich wie für die Zuordnung der Subkategorie fehlender Alltagsbezug lässt sich auch für die beiden Subkategorien zu hohe Komplexität und zu hohes Abstraktionsniveau argumentieren (siehe Fußnote 3).

die Lebenswelt der/des Schülerin/Schülers orientieren. Für schwierig erachte ich wirtschaftliche Themen, die sich schwer mit der Lebenswelt der SchülerInnen vereinbaren lassen (z. B. Themen aus der Wirtschaftswissenschaft) in Bezug auf das Vermitteln des Inhalts“ (261). Zweitens fehle aus der Sicht mancher Lehrer*innen auch die Betroffenheit ihrer Schüler*innen, was beispielhaft durch folgende zwei Aussagen illustriert wird. „Konjunktur, Inflation, weil dem Schüler der direkte Bezug (Betroffenheit) fehlt“ (127) und mache Schüler hätten „wenig erlebte Nähe“ (665). Auch hier ist im Gegensatz dazu festzuhalten, dass Schüler*innen sehr wohl von vielen Themen betroffen sind, dies aber wohl nicht wahrgenommen wird, was eigentlich Aufgabe der Lehrperson wäre. Daher ist dieser Aussage zuzustimmen: „Budget (Jugendliche tun sich schwer zu sehen, was sie selbst betrifft)“ (495). Drittens würden bei manchen Themen gute Beispiele fehlen, was die folgende Aussage veranschaulicht: „Jene, wo ich keine praktischen Beispiele habe“ (743): Auch hier wäre es Aufgabe von Lehrpersonen, für anschauliche Beispiele zu sorgen. Sowohl Lebensweltbezug als auch Betroffenheit als auch die Existenz von praktischen Beispielen ist – bis auf einige wenige Themen wie etwa Bilanzen, Wirtschaftssysteme und Agrarpolitik, die nicht als Zielstellungen im SI-Lehrplan angesprochen werden – bei allen von den Lehrenden im Hinblick auf den fehlenden Alltagsbezug angeführten Themen möglich. Analoges gilt für die in den folgenden Absätzen angeführten Gründen für die Schwierigkeit, wird jedoch dort nicht extra kommentiert. Die angegebenen Themen sind: Gütererzeugung, Industrie, Handel, Inflation, Bilanzen, Wertschöpfung, BIP, Konjunktur, Wirtschaftskreislauf, volkswirtschaftliche Aspekte und Zusammenhänge,

Wirtschaftspolitik, Wirtschaftssysteme, EU-Wirtschaft, Agrarpolitik, Handelsverflechtungen, Globalisierung, Zentren – Peripherien sowie Weltwirtschaft.

Als zweithäufigster Grund, warum es auf Schüler*innenseite schwierig sei, wirtschaftskundliche Inhalte zu unterrichten, wird das mangelnde Vorwissen der Schüler*innen angegeben. So hätten die Lernenden kein Verständnis für Wirtschaft, mangelndes Grund- und Allgemeinwissen und lediglich äußerst geringe Vorkenntnisse. Die folgende Stellungnahme ist für diese Kategorie charakteristisch. „Ich arbeite in einer KMS, viele Schüler wissen gar nicht was Wirtschaft ist, daher kann man nur spontan aktuelle Themen ansprechen“ (348). Dieser hinderliche Grund des mangelnden Vorwissens wird im Zusammenhang mit folgenden Themen angesprochen: BIP, Finanzthemen, Aktien, Börse, Dienstleistungen, Unternehmensformen, soziale Disparitäten, Marktwirtschaft, EU, volkswirtschaftliche Themen und Zusammenhänge, Wirtschaftspolitik, Wirtschaftssysteme, weltweite Vernetzung und Weltwirtschaft. Auch in diesen thematischen Zusammenhängen wäre nachzufragen, inwiefern Schüler*innen nicht bereits Vorstellungen, alltagsweltliche Konzepte, Erfahrungen oder Meinungen haben, die zielgerichtet in den Unterricht integriert werden können (vgl. Duit, 1993, S. 4-6; vgl. Scott et al., 1997, S. 75; vgl. Vosniadu, 2008, S. 16; vgl. Fridrich, 2019, S. 85-90).

An dritter Stelle werden sprachliche Probleme bei den Schüler*innen als Hindernis für wirtschaftskundliche Inhalte angeführt. Es existiere neben dem fehlenden Grundwortschatz auch ein fehlendes Textverständnis, was durch mangelhafte Deutschkenntnisse bedingt sei. Deswegen seien alle wirtschaftlichen Themen generell schwierig, zum Beispiel: „Generell schwieriger, da sprachliche Kompetenz

bei vielen Kindern eher gering ist“ (493) oder: „Grundsätzlich sind alle Themen schwierig, da die Schüler den Wortschatz nicht haben und mit vielen Begriffen nichts anzufangen wissen“ (117). Fachbegriffe erschweren somit jede unterrichtliche Behandlung von wirtschaftlichen Themen zusätzlich, was die folgenden beiden Aussagen illustrieren. „All jene [Themen sind schwierig, Anm. d. Verf.], bei denen besondere Fachbegriffe und / oder Terminologien vorkommen“ (328) und: „Fremdwörter (Konjunkturzyklus z. B.)“ (306). Es werden außer volkswirtschaftlichen Aspekten keine konkreten Themen angegeben, sondern ausgeführt, dass sich die Sprachprobleme gleichsam wie ein roter Faden durch alle wirtschaftlichen Themen ziehen.

Darüber hinaus wird Mangel an Interesse von Seiten der Schüler*innen angeführt. Es bestünden zwischen den Lernenden auch große Unterschiede im Interesse, was insbesondere auch geschlechtsspezifisch gelte. Zudem seien wirtschaftliche Themen „für Schüler trocken“ (123) und: „Schüler sehen anfangs noch nicht die Notwendigkeit, diese [wirtschaftlichen Grundbegriffe, Anm. d. Verf.] zu lernen“ (495). Ein Mangel an Interesse wird mit folgenden Themen in Zusammenhang gebracht: wirtschaftliche Basics, privater Haushalt, einzelne Berufe, betriebswirtschaftliche Themen, Firmenverluste, Gütererzeugung, Dienstleistungen, Aktien, Bankwesen, volkswirtschaftliche Zusammenhänge, BIP, EU, Wirtschaftspolitik, Globalisierung, politische Themen sowie Statistiken, denn „Kinder interessiert keine Statistik“ (803).

An fünfter Stelle wird die zu hohe Komplexität von wirtschaftskundlichen Themen und Zusammenhängen beklagt. Für manche Themen seien die Schüler*innen noch zu jung. Diese monierte Komplexi-

tät bezieht sich auf: Arbeitswelt, Gewerbe, Industrie, BIP, Finanzthemen, Finanzwesen, Börse, Geldpolitik, volkswirtschaftliche Themen und Zusammenhänge, Wirtschaftssysteme, Ausbeutung, weltweite Verantwortung, weltweite Vernetzung, Zentren – Peripherien, Weltbank und ihre Vernetzungen, Weltwirtschaft und Globalisierung.

Des Weiteren wird das hohe Abstraktionsniveau von wirtschaftskundlichen Themen als zu schwierig für die Schüler*innen eingeschätzt. Es gebe in der Sekundarstufe I bezogen auf die Weltwirtschaft „abstrakte Modelle, die über die Realität drüber gelegt werden und nur ansatzweise mit globalen Realitäten zu tun haben“ (213). Dies wird in verschiedenen Antworten im Kontext mit folgenden Themen ausgesagt: Wirtschaftskreislauf, Arbeitswelt, Gütererzeugung, Bilanz, volkswirtschaftliche Themen und Zusammenhänge, Inflation, BIP, Dienstleistungsbilanz, Steuerpolitik, Finanzwirtschaft, währungspolitische Themen, Wirtschaftspolitik, Geldpolitik, Eurosystem und Weltwirtschaft.

Schließlich wird vereinzelt auf die zwei Probleme der fehlenden Vernetzung von Themen auf Seite der Schüler*innen einerseits und der starken Veränderung von Wissensbeständen durch die fortschreitende wirtschaftliche Entwicklung andererseits, wodurch es für die Lernenden schwierig sei, Überblick zu behalten. Dies betreffe vor allem folgende Themen: Geld, Kredit, volkswirtschaftliche Themen und Zusammenhänge, Standortfaktoren, Produktionsfaktoren, weltwirtschaftliche Zusammenhänge und Globalisierung.

b) Schwierigkeiten auf Seite der Lehrer*innen

Diese werden im Gegensatz zu Schwierigkeiten auf der Seite der Schüler*innen nur selten angeführt.

An erster Stelle der Nennungen steht ein Manko in der Aus- bzw. Fortbildung im Hinblick auf wirtschaftliche Themen, für die sie nicht ausreichend ausgebildet seien und zu wenig eigenes Wissen hätten. Dies betrifft sowohl jene GW-Lehrpersonen, die damals an Hauptschulen Geographie und Wirtschaftskunde „ungeprüft“, das heißt, ohne das Fach studiert zu haben, unterrichteten, als auch Lehrpersonen mit einschlägiger Lehramtsprüfung an NMS und AHS. Die folgende Aussage verdeutlicht dies: „Kenne mich selbst nicht so gut aus, habe auf Uni keine entsprechenden Kenntnisse erworben“ (755). Dies betrifft nach Angabe einiger Lehrer*innen alle wirtschaftlichen Themen, insbesondere jedoch jene der 7. und 8. Schulstufe, betriebs- und volkswirtschaftliche Themen, Bilanz, Börse und Geldmarkt.

Problematisch für den Unterricht wirtschaftskundlicher Themen werden an zweiter Stelle die raschen ökonomischen Entwicklungen gesehen, die ständig neue inhaltliche Aspekte, Herausforderungen und Probleme aufwerfen. Zum Teil seien diese Entwicklungen im Fluss und in ihrer ungewissen Entwicklung schwierig abschließend darzustellen. Teilweise fehle zudem eine entsprechende Fortbildung, was im Besonderen die Themen Wertpapiere und Börse betreffe.

Generell sei in unserer Gesellschaft ein geringes Verständnis für wirtschaftliche Themen- und Fragestellungen zu beobachten. Dies würde alle Themen betreffen, „[...] die weder Lehrer, noch sogenannte Experten ausreichend verstehen“ (137). Themen, die in diesem Kontext angeführt werden, sind: betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Inhalte sowie Weltwirtschaft und Globalisierung.

Zudem wird auch von einigen wenigen Befragten mangelndes Interesse für wirtschaftliche Themen auf der Seite der

Lehrpersonen eingestanden. So etwa: „Für mich selbst uninteressante Themen“ (514), zum Beispiel bei betriebswirtschaftlichen und volkswirtschaftlichen Inhalten.

c) **Schwierigkeiten auf der Sachebene**

An der Spitze der Nennungen stehen inadäquate Materialien zur Wirtschaftskunde. Als „inadäquat“ werden von den befragten GW-Lehrkräften vor allem Materialien verstanden, die für Schüler*innen erstens zu schwierig oder zweitens zu wenig aktuell oder drittens zu wenig anschaulich sind. Unter „schwierig“ lässt sich alles einordnen, was kompliziert, verwirrend, langatmig, aber auch sprachlich zu komplex gestaltet empfunden wird, wie die folgende Antwort dokumentiert: „Das Schwierige ist oft die Sprache in den Büchern (zu schwer für KMS)“ (303). Wirtschaftskundliche Themen und Zusammenhänge seien schnelllebig, denn die Wirtschaft „ändert sich schneller als die GW-Bücher“ (401). Schwierigkeiten bereiten also „sämtliche Themen, wo es keine entsprechenden aktuellen Unterlagen gibt“ (436). Schließlich wird die geringe Anschaulichkeit der Darstellung wirtschaftlicher Themen in Unterrichtsmaterialien moniert. Denn diese Themen seien oft – gegenüber geographischen Themen – wenig anschaulich gestaltet und grafisch nicht ausreichend gut aufbereitet. Themenbeispiele, im Zuge derer inadäquate Materialien beklagt werden, sind zum Beispiel Standortfaktoren, EU und Wirtschaftsmächte.

Schwierigkeiten auf der Sachebene würden ferner langweilige Themen bereiten, also Themen, die als uninteressant und nicht entwicklungsstandsgemäß empfunden werden. Als Beispiele werden betriebswirtschaftliche Themen, Wirtschaftstheorie und wirtschaftliche Ver-

flechtungen in der EU angegeben. Wenn man die Themenbeispiele analysiert fällt auf, dass etwa Wirtschaftstheorie laut Lehrplan nicht im GW-Unterricht der Sekundarstufe I vorkommt, dort also fehlt am Platz ist. Des Weiteren ist bemerkenswert, dass Themen an sich als langweilig empfunden und beurteilt werden, nicht deren Bearbeitung.

Sonstige Schwierigkeiten werden nur vereinzelt angeführt und beziehen sich auf einzelne fehlende oder schwer erhältliche Daten etwa in Bezug auf die Wirtschafts- und die Bankenkrise. Auch die schwere rationale Nachvollziehbarkeit von wirtschaftlichen und / oder politischen Maßnahmen wird als Problem empfunden.

3.2. Eingeschätzte Wichtigkeit wirtschaftlicher Themen für Fortbildungsveranstaltungen durch unterschiedliche Gruppen von Lehrpersonen

Mittels Varianzanalyse wurde festgestellt, dass es einen statistisch signifikanten Zusammenhang der Mittelwerte zwischen der Einstufung der Wichtigkeit einzelner Themenbereiche von Fortbildungsveranstaltungen und der Einstellung zum Wirtschaftskundeunterricht sowie zur Wirtschaft gibt ($p < 0,001$). Die Nullhypothese ($\alpha = 0,05$) wird für folgende Themenbereiche in der Fortbildung verworfen: „Wirtschaften in Privathaushalten“, „Wirtschaften in Unternehmen“, „Wirtschaften in einer Volkswirtschaft“ sowie „Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung“. Auch für das Themenfeld „Berufsorientierung und Bildungsberatung“ ist ein statistisch signifikanter Zusammenhang festzustellen, allerdings wird dieses Thema weitaus am häufigsten von wirtschaftskunde-aversen wirtschaftskritischen GW-Lehrpersonen als wichtig erachtet, wie sie etwa bei GW-Lehrer*innen an ehemaligen Hauptschulen ohne GW-Lehramtsprüfung über-

durchschnittlich häufig anzutreffen sind.

Für eine detaillierte Analyse wurden vier Gruppen von GW-Lehrpersonen einerseits aus Zugängen zu Wirtschaft im Allgemeinen (W) und andererseits aus Einstellungen zu wirtschaftskundlichen Themen im GW-Unterricht im Speziellen (U) generiert (vgl. Fridrich, 2018b, S. 98 f.; siehe Übersicht 4).

In Tabelle 1 sind die jeweiligen Gruppenmittelwerte auf der Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig) angegeben. Je höher der Wert, desto wichtiger sind den vier Gruppen von Lehrenden Fortbildungsveranstaltungen im genannten Bereich.

Da der Typ U+W+ überdurchschnittlich häufig an AHS und bei Lehrenden mit vielen unterrichteten GW-Stunden pro Woche anzutreffen ist, ist anzunehmen, dass die für mögliche Fortbildungen in Frage kommenden Themenbereiche „Wirtschaften in Unternehmen“, „Wirtschaften in einer Volkswirtschaft“ und „Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung“ als besonders wichtig im Vergleich zu Lehrpersonen anderer UW-Typen eingeschätzt werden, weil diese Themenbereiche generell als komplex eingestuft werden (siehe Übersicht 5). Eingetragen sind hier die jeweiligen Gruppenmittelwerte auf der Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig). Je höher der Wert, desto wichtiger sind den Lehrpersonen Fortbildungsveranstaltung im genannten Bereich.

Einen Beleg für die oben angeführte Vermutung zeigt Übersicht 6. Die drei eben angeführten Bereiche für eine Fortbildung, nämlich „Wirtschaften in Unternehmen“, „Wirtschaften in einer Volkswirtschaft“ und „Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung“, werden von AHS-Lehrenden gegenüber Lehrpersonen an HS/KMS/NMS (Hauptschulen bzw. Kooperativen Mittelschulen bzw. Neuen Mittelschu-

		Zugang von GW-Lehrpersonen zu Wirtschaft im Allgemeinen	
		W+	W-
Zugang von GW-Lehrpersonen zu wirtschaftskundlichen Inhalten im GW-Unterricht im Speziellen	U+	U+W+ wirtschaftskunde-affine wirtschaftspositive Lehrpersonen	U+W- wirtschaftskunde-affine wirtschaftskritische Lehrpersonen
	U-	U-W+ wirtschaftskunde-averse wirtschaftspositive Lehrpersonen	U-W- wirtschaftskunde-averse wirtschaftskritische Lehrpersonen

Übersicht 4: UW-Typologie nach Zugang zu Wirtschaftskunde-Unterricht und Wirtschaft (vgl. Fridrich, 2018b, S. 99)

len) am wichtigsten eingestuft. Zusätzlich wird deutlich, dass AHS-Lehrpersonen mehr Fortbildungsveranstaltungen zu methodisch-didaktischen Aspekten zur Wirtschaftskunde wünschen. Umgekehrt schätzen GW-Lehrer*innen an HS/KMS/NMS Fortbildungsveranstaltungen in den Bereichen „Berufsorientierung und Bildungsberatung“ und „Wirtschaften in Privathaushalten“ wichtiger ein, als AHS-Lehrpersonen. Angegeben sind wie-

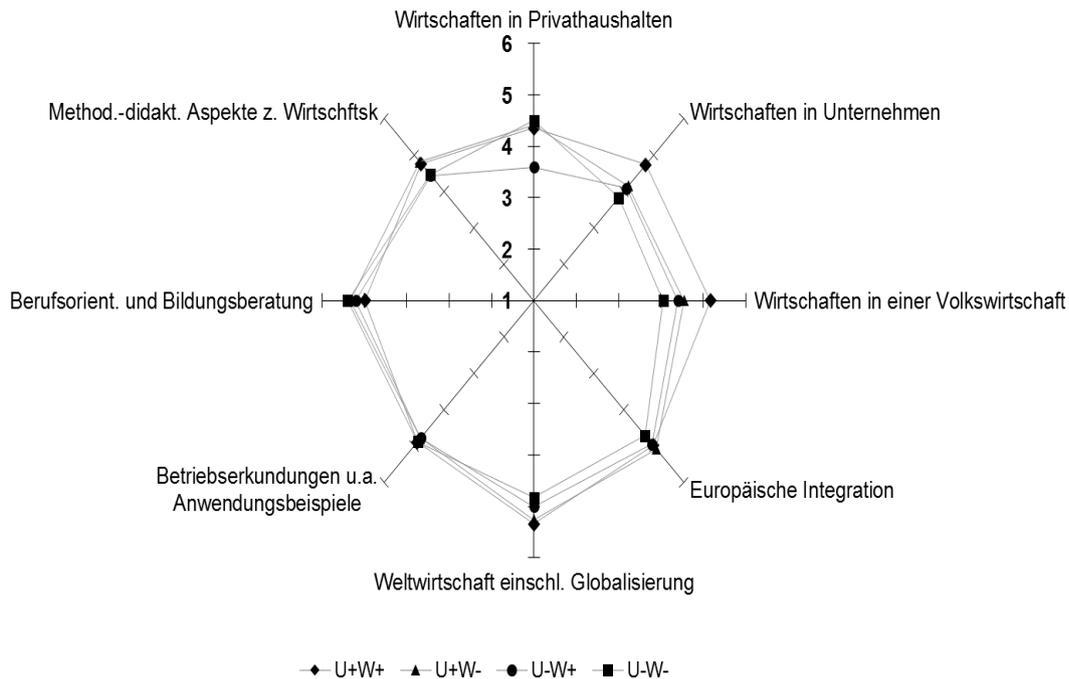
derum die jeweiligen Gruppenmittelwerte auf der Skala von 1 (gar nicht wichtig) bis 6 (sehr wichtig). Je höher der Wert, desto wichtiger sind den GW-Lehrer*innen Fortbildungsveranstaltung im genannten Bereich.

4. Interpretation, Diskussion und Ausblick

Es soll nun auf die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage eingegangen werden, die folgendermaßen lautet: Welche

	U+W+	U+W-	U-W+	U-W-	Gesamt	p
Wirtschaften in Privathaushalten	4,4	4,4	3,6	4,5	4,3	< 0,001**
Wirtschaften in Unternehmen	4,7	4,2	4,1	3,8	4,3	< 0,001**
Wirtschaften in einer Volkswirtschaft	5,2	4,5	4,4	4,1	4,6	< 0,001**
Europäische Integration	5,0	5,1	4,9	4,7	4,9	0,084
Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung	5,3	5,3	5,0	4,8	5,1	< 0,001**
Betriebserkundungen u.a. Anwendungsbsp.	4,9	4,8	4,8	4,9	4,8	0,834
Berufsorient. und Bildungsberatung	5,0	5,3	5,2	5,4	5,2	0,001**
Method.-didakt. Aspekte zur Wirtschaftskunde	4,8	4,8	4,4	4,5	4,6	0,007
∅	4,9	4,8	4,6	4,6	4,7	< 0,001**

Tabelle 1: Wichtigkeit von Fortbildungsveranstaltungen für wirtschaftskundliche Bereiche nach UW-Typ (Quelle: eigene Darstellung)



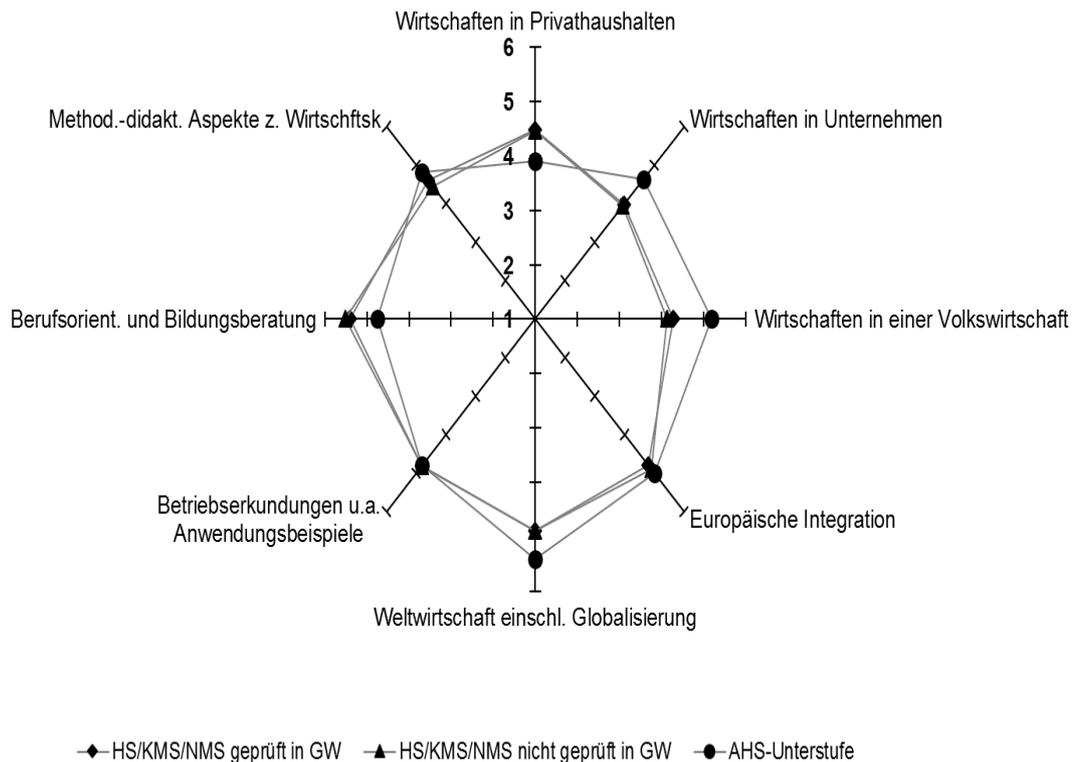
Übersicht 5: Wichtigkeit von Fortbildungsveranstaltungen für wirtschaftskundliche Bereiche nach UW-Typ (Quelle: eigene Darstellung)

Gründe nehmen Lehrpersonen im Fach Geographie und Wirtschaftskunde für eine schwierigere Unterrichtbarkeit wirtschaftlicher Themen wahr?

Quer über alle drei Hauptkategorien von Gründen der Schwierigkeiten mit wirtschaftskundlich orientierten Themen im GW-Unterricht im Wesentlichen lassen sich vier Optionen für die in dieser Studie beforschten Problemstellungen ableiten.

Erstens wäre auf Lehrer*innenseite darauf zu achten, dass wirtschaftliche Themen auf dem Kontinuum zwischen dem ökonomistischen und sozioökonomischen Paradigma in die Richtung von verstärkten sozioökonomischen Zugängen entwickelt werden sollten. Das heißt, dass bei allen Themen grundsätzlich auf Subjektorientierung, Lebensweltbezug und Problemorientierung geachtet werden muss. Obwohl die Vorgangsweise nach

dem Paradigma der sozioökonomischen Bildung als anspruchsvoll bezeichnet werden kann, kann der in den Antworten der Lehrer*innen beklagte fehlende Alltags- und Lebensweltbezug aus Schüler*innensicht (siehe Übersicht 3) im Unterricht von Lehrpersonen didaktisch aufgefangen werden. Hilfreich ist in diesem Kontext der in Kapitel 1 herausgearbeitete Zugang der sozioökonomischen Bildung, der besagt, dass Wirtschaft durch die Gesellschaft, also durch Menschen „gemacht“ wird, uns alle betrifft, wir Teil der Wirtschaft sind und unser Leben daher ökonomisch geprägt ist. Lehrpersonen, die meinen, bei Themen wie etwa Gütererzeugung, Industrie, Handel, Handelsverflechtungen, Wertschöpfung, BIP, Konjunktur, Inflation, Budget, Globalisierung, Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft etc. sei kein Lebenswelt- und Subjektbezug möglich, sollten



Übersicht 6: Wichtigkeit von Fortbildungsveranstaltungen für wirtschaftskundliche Bereiche nach Ausbildungstyp (Quelle: eigene Darstellung)

einen zweiten Blick wagen. Denn alle diese Themen betreffen selbstverständlich die Lebenswelten der Lernenden. Daher sind nicht Themen per se uninteressant, sondern möglicherweise deren Aufbereitung und Bearbeitung im Unterricht. Wenn Themen an Lebenswelten und Vorerfahrungen von Schüler*innen anknüpfen, ist von steigendem Interesse auszugehen, weil die Erkenntnis gewonnen wird, dass Wirtschaft mit dem eigenen Leben zu tun hat und jede*r Teil der Wirtschaft ist. In diese Richtung ließen sich eventuell Interessensmängel bei Schüler*innen bei den angeführten „trockenen Themen“ wie Privathaushalt, „einzelnen Berufen, Güter, Dienstleistungen, Bank, EU, Globalisierung etc. entkräften. Ebenso kann die Problematik des mangelnden Vorwissens

entkräftet werden, indem Alltagsvorstellungen von Schüler*innen in geeigneter Form thematisiert und dann weiterentwickelt werden. Dieser Bereich von Präkonzepten und Conceptual Growth ist gut beforscht, und es existieren zahlreiche Ideen und Beispiele, wie die Umsetzung im Unterricht erfolgen kann (z. B. vgl. Barren & Baron, 2016; vgl. Lutter, 2005).

Die zweite Option im Umgang mit so genannten schwierigen Themen im Unterricht kann in der erhöhten Sensibilisierung für die Intentionen des GW-Lehrplans liegen. Sowohl der zielorientierte GW-Lehrplan 2000 als auch ebenso der kompetenzorientierte GW-Lehrplan 2020 stellen den handelnden Menschen in den Mittelpunkt des GW-Unterrichts. Nirgends wird vorgeschrieben oder intendiert, dass

Bilanzen von Unternehmen, Wirtschaftstheorie, Geldpolitik etc. auf einem hohen Abstraktionsniveau an der Sekundarstufe I unterrichtet werden sollen. Vielmehr wird zu überlegen sein, welche Bedeutung diese Themen für Lernende in der Sekundarstufe I haben (können) und welche Notwendigkeit der Bearbeitung daher für den GW-Unterricht ableitbar ist – oder auch nicht. Warum derart komplexe Themen für die Sekundarstufe I angeführt wurden, darüber kann nur gemutmaßt werden. Werden Intentionen des GW-Lehrplans gegenüber Themen aus dem ökonomischen Mainstream hintangestellt? Kann daher davon als eine Art von „Gehorsam“ gegenüber der herrschenden Ökonomik gesprochen werden?

Drittens wäre der entwicklungsstands- und schüler*innenorientierten Gestaltung von Unterrichtsmaterialien größere Beachtung zu schenken. Wer davon ausgeht, dass dies selbstverständlich ist, wird von aktuellen Analysen eines Besseren belehrt. Von den rund 800 000 im Web verfügbaren Unterrichtsmaterialien wurde die deutliche Mehrheit von Unternehmen oder unternehmensnahen Institutionen produziert, die prioritär auf eigene Interessen bzw. auf die Einflussnahme auf Schule und Unterricht abzielen (vgl. Engartner, 2019, S. 4 f.). Hier wäre eine Rückbesinnung auf den Bildungsauftrag von Unterricht und Schule höchst notwendig und wünschenswert, nämlich u. a. auch

adäquate Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Dies wird von zahlreichen GW-Lehrer*innen angesichts von vielen Schüler*innen mit einem geringen allgemeinen und fachlichen Wortschatz sowie mit daraus resultierenden sprachlichen Verständigungsschwierigkeiten gefordert.⁵

Die vierte Option richtet sich an die Gestaltung eines ansprechenden und ausgeweiteten Fortbildungsangebots für den GW-Unterricht im Sinne der sozioökonomischen Bildung. Dieses könnte im Idealfall – die finanzielle Ausstattung des Fortbildungssektors einmal außer Acht lassend – die vorher ausgeführten drei Optionen integrieren: Intensivierung von sozioökonomischen Zugängen auch und ganz besonders in der Umsetzung in der Klasse, erhöhte Sensibilisierung für die Intentionen des GW-Lehrplans sowie Identifizieren und Umsetzen von entwicklungsstandsadäquaten und schüler*innenorientierten Gestaltung von Unterrichtsmaterialien. Obwohl didaktische und methodische Themenkomplexe wie etwa der Umgang mit Alltagsvorstellungen von Lernenden oder eine interessante Gestaltung von als weniger interessant wahrgenommenen Wirtschaftsthemen oder das Elementarisieren von Wirtschaftsthemen generell interessant wären, sollte auf jeden Fall zielgruppengerecht vorgegangen werden, denn bereits länger Unterrichtende an NMS und AHS haben zum Teil völlig

5 Konkret reicht das breite Spektrum von Umsetzungsoptionen von der Umsetzung der Initiativen für leichte Sprache (z. B. vgl. Hep Hep Hurra, 2019), ohne allerdings den angemessenen Einsatz der Fachsprache aufzugeben, bis hin zur Gestaltung von Infografiken, mit denen Sachverhalte visualisiert und Zusammenhänge leichter erschließbar werden. Beispiele dafür gibt es genügend (z. B. vgl. McCandless, 2016; vgl. Schwochow & Ramge, 2016; vgl. Stolz & Häntzschel, 2017; vgl. Gonstalla & Schellnhuber, 2019). Begründet wurde diese Art der systematischen „Volksbildung“ vom österreichischen Ökonomen, Soziologen, Philosophen und Arbeiterbildner Otto Neurath, dem das Visualisieren und Erschließen von gesellschaftlich-wirtschaftlichen Zusammenhängen durch Mengenbilder weitaus wichtiger war als Darstellung, Auswendiglernen und Vergessen von genauen Zahlen (vgl. Neurath, 1928, S. 132).

andere Fortbildungswünsche wie fachfremd GW unterrichtende Lehrer*innen an NMS.

Dieser zuletzt ausgeführte Aspekt des gewünschten Fortbildungsangebots für die sozioökonomische Bildung leitet zur zweiten Forschungsfrage über: Welche wirtschaftlichen Themenbereiche werden von welchen Gruppen von Lehrpersonen für eine Fortbildung gewünscht?

Ein Fortbildungsangebot zur sozioökonomischen Bildung soll anhand der Ergebnisse der beiden „Extrempositionen“ ungeprüfte NMS-Lehrer*innen einerseits und AHS-Lehrer*innen andererseits diskutiert werden, denn offenbar existieren hier sehr unterschiedliche Erwartungen und Interessen. Fachfremd unterrichtende NMS-Lehrer*innen haben aufgrund ihres Status weder fachliche noch fachdidaktische Ausbildung in (sozio)ökonomischer Bildung, benötigen aus ihrer Sicht jedoch Angebote für das Wirtschaften im Privathaushalt und für Berufsorientierung und Bildungsberatung, weil ihnen offenbar andere Themenfelder wie Wirtschaften in Unternehmen und im Staat zu komplex für ihre Schüler*innen erscheinen. Ungeprüft unterrichtende Lehrpersonen unterrichten in der Regel mehrere Fächer ungeprüft, weswegen sie beispielsweise Geographie und Wirtschaftskunde oft nur in einer, meist in der eigenen Klasse unterrichten. Es ist schwierig, sie für Fortbildungsveranstaltungen aller ihrer ungeprüft unterrichteten Fächer zu motivieren. Andererseits sind sie aufgrund von fachlichen und fachdidaktischen Unsicherheiten stark auf fertige Materialien und ausgearbeitete Unterrichtsideen angewiesen. Diesen Ergebnissen wurde bereits insofern Rechnung getragen, als 2017 das Forschungs- und Entwicklungsnetzwerk INSERT ins Leben gerufen wurde, das neben umfangreicher fachdidaktischer For-

schung auch 52 Themen der sozioökonomischen Bildung an der Sekundarstufe I aufarbeitet, in einem Tandem von je einer GW-Lehrperson und einer GW-Fachdidaktiker*in diesbezügliche Lehr-Lern-Arrangements erarbeitet, testet, modifiziert und open access unter <https://insert.schule.at/unterrichtsmaterial/> publiziert (vgl. Stieger & Fridrich, 2018). Natürlich wird dieses Angebot auch von geprüften NMS-Lehrer*innen und von AHS-Lehrer*innen genutzt.

Für AHS-Lehrer*innen erscheint die Erstellung eines spezifischen Angebotes insbesondere zu Spezialthemen der großen Themenfelder Wirtschaften in Unternehmen, in einer Volkswirtschaft und in der Weltwirtschaft einschließlich Globalisierung erforderlich, wie aus den empirischen Befunden des Kapitels 3.2. ersichtlich ist.

In einer abschließenden Gesamtschau erschien und erscheint es angesichts dieser Befunde außerhalb von Fortbildungsveranstaltungen sinnvoll zu sein in zweifacher Weise anzusetzen: erstens in der Ausbildung von GW-Lehrer*innen und zweitens bei der Gestaltung des neuen GW-Lehrplans für die Sekundarstufe I.

In der GW-Lehrer*innenausbildung wurde und wird bei der Gestaltung von wirtschaftsdidaktischen Lehrveranstaltungen besonders darauf geachtet, unter anderem immer wieder mit Studierenden kritisch zu reflektieren, welche Ziele, Themen, Zugänge und Umsetzungen schüler*innen- und entwicklungsstandsadäquat sowie lebensweltorientiert sind. Dies ist in unterschiedlichen Kontexten und Lehrveranstaltungen ein durchgehender fixer Bestandteil. So kann etwa ein Thema wie Inflation in der 7. Schulstufe nach den Prinzipien der sozioökonomischen Bildung sehr wohl lebensweltorientiert und ansprechend bearbeitet werden, während ein ökonomistischer Zugang mit

Definitionen, Daten und Dogmen – um es pointiert zu formulieren – eher die Frage aufwerfen würde, was Inflation denn mit meinem Leben zu tun habe. Dies geht Hand in Hand mit der Gestaltung von professionell gestalteten Infografiken, welche in den Unterricht integriert werden können und unterstützend wirken.

Der neue GW-Lehrplan, der 2023/24 aufsteigend in der Sekundarstufe I umgesetzt werden soll (vgl. Chreiska-Höbinger et al., 2019), weist eine eindeutige Ausrichtung am Paradigma der sozioökonomischen Bildung auf – und das in allen Bereichen: Bildungs- und Lehraufgabe, Kompetenzmodell, zentrale fachliche Konzepte, didaktische Grundsätze und Kompetenzen (vgl. Fridrich, 2020). So lautet beispielsweise einer der zentralen didaktischen Grundsätze: „Alle Zielstellungen und Inhalte des GW-Unterrichts sollen im Wirkungsgefüge ‚Gesellschaft – Politik – Wirtschaft – Umwelt‘ bearbeitet werden“. Daraus folgend wurden die einzelnen Kompetenzen für die 5. bis 8. Schulstufe unter Berücksichtigung dieser vernetzten Sichtweise formuliert. Es bleibt zu hoffen, dass Schulbuchautor*innen und GW-Lehrer*innen dies als zusätzliche Chance erkennen, die sozioökonomische Bildung im Fach Geographie und Wirtschaftskunde weiter zu entfalten.

Acknowledgement

Ich bedanke mich bei Gerhard Paulinger für die Unterstützung bei statistischen Berechnungen.

Literatur

Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Engartner, T., Famulla, G.-E., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (2019a). Anstelle eines Vorworts. In dies. (Hrsg.), Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M.:

Wochenschau Verlag. S. 7-9.

Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Engartner, T., Famulla, G.-E., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (2019b). Einleitung. In dies. (Hrsg.), Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. S. 10-18.

Barner, D. & Baron, A. S. (2016). An Introduction to Core Knowledge and Conceptual Change. In Barner, D. & Baron, A. S. (Hrsg.), Core Knowledge and Conceptual Change. New York. S. 3-8.

Chreiska-Höbinger, C., Fridrich, C., Hinsch, S., Hofmann, P., Pichler, H., Vorage, M., Jekel, T., Keller, L. & Koller, A. (2019): Entwurf des Fachlehrplans für den Gegenstand Geographie und Wirtschaftliche Bildung (Stand: 15.11.2019). GW-Unterricht 156, S. 74-79.

Duit, R. (1993). Schülervorstellungen – von Lerndefiziten zu neuen Unterrichtsansätzen. NiU-Physik 16, S. 4-10.

Engartner, T. & Krisanthan, B. (2014). Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 155-176.

Engartner, T. (2019). Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus. Frankfurt am Main: Otto Benner Stiftung. Abgerufen am 17.11.2019 von https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH100_Lobbyismus_Schule.pdf.

Famulla, G.-E. (2014). Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung. Zwei Sichtweisen auf die Beiträge der Fachtagung „Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?“ Universität Bielefeld – 28. September 2012. In Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 390-410.

Famulla, G.-E. (2019). Sozioökonomische Bildung – Grundgedanken. In Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Engartner, T., Famulla, G.-E., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B.

- (Hrsg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag. S. 19-31.
- Famulla, G.-E., Fischer, A., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (2011). Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. Aus Politik und Zeitgeschichte 12, S. 48-54.
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (2014). Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In dies. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 7-31.
- Flick, U. (1995). Triangulation. In Flick, U., v. Kardorff, E., Keupp, H., v. Rosenstiel, L., & Wolff, S. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 432-434.
- Fridrich, C. (2015b). Ökonomische Bildung im Trägerfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ zwischen Lebensweltorientierung und ökonomistischen Zugängen – Teilergebnisse einer empirischen Studie. Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Band 158, S. 277–300.
- Fridrich, C. (2017). Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In Fridrich, C., Hübner, R., Kollmann, K., Piorkowsky, M., & Tröger, N. (Hrsg.), Abschied vom eindimensionalen Verbraucher. Wiesbaden: Springer. S. 113-160.
- Fridrich, C. (2018a). Verankerung und Prinzipien der Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung in Österreich. Leitlinien für ein Erlebniszentrum zum Thema „Konsum und Konsumieren“. In Nessel, S., Tröger, N., Fridrich, C., & Hübner, R. (Hrsg.), Multiperspektivische Verbraucherforschung. Ansätze und Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 201-229.
- Fridrich, C. (2018b). Sozioökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II in Österreich. Entwicklungslinien, Umsetzungspraxis und Plädoyer für das Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde. In Engartner, T., Fridrich, C., Graupe, S., Hedtke, R., & Tafner, G. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft. Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden: Springer. S. 81-108.
- Fridrich, C. (2019). Wie knüpft man an sozioökonomische Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden an? In Autorengruppe Sozioökonomische Bildung: Engartner, T., Famulla, G.-E., Fischer, A., Fridrich, C., Hantke, H., Hedtke, R., Weber, B., & Zurstrassen, B. (Hrsg.), Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag. S. 80-91.
- Fridrich, C. (2020 accepted). Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den Lehrplan „Geographie und Wirtschaftliche Bildung“ 2020 der Sekundarstufe I. GW-Unterricht, 158.
- Fridrich, C. & Hofmann-Schneller, M. (2017). Positionspapier „Sozioökonomische Bildung“. GW-Unterricht 145, S. 54-57.
- Gonstalla, E. & Schellnhuber, H.-J. (2019). Das Klimabuch: Alles, was man wissen muss, in 50 Grafiken. München: oekom.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozioökonomische Bildung? In Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.), Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 81-127.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. GW-Unterricht 140, S. 18-38.
- Hedtke, R. (2019): Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- Heiduk, N. & Engartner, T. (2016). Blickpunkt Weltkonsum: Leben und Lernen im Netzwerk globalisierter Märkte. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 39(2), S. 23-27.
- Hellmich, S. N. (2014). Was ist Sozioökonomie – eine Annäherung. In Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 32-63.
- Hep Hep Hurra (Hrsg.) (2019). Hurraki – Wörterbuch für Leichte Sprache. Freiburg. Web: <https://hurraki.de/wiki/Hauptseite>. Zugegriffen: 17.11.2019.
- Kaminski, H. (2009). Anmerkungen zum „Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung“.

- Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 4, S. 547-560.
- Kaminski, H. (2019). Die Etablierung ökonomischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – bildungspolitische Beobachtungen. *Wirtschaftspolitische Blätter* 2, S. 213-226.
- Klafki, W. (1991). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lutter, A. (2005). *Schülervorstellungen und sozialwissenschaftliche Vorstellungen über Migration. Ein Beitrag zur politdidaktischen Rekonstruktion*. Oldenburg.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- McCandless, D. (2016). *So tickt die Welt: Große Zusammenhänge genial einfach*. München: Frederking & Thaler.
- Neurath, O. (1928). *Kolonialpolitische Aufklärung durch Bildstatistik*. In: Haller, R. & Kinross, R. (Hrsg.): *Gesammelte bildpädagogische Schriften*. Wien 1991: Hölder-Pichler-Tempsky. S. 126-132.
- Rumpold, H. & Greimel-Fuhrmann, B. (2016). *Wirtschaftswissen in der Sekundarstufe I. Entwicklung eines Erhebungsinstrumentes für die Zielgruppe von Schüler/inne/n der achten Schulstufe*. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, Heft 5, S. 119-149.
- Schwochow, J. & Ramge, T. (2016). *Wirtschaft verstehen mit Infografiken*. 2. Auflage. Berlin: Econ.
- sciebo.de/s/nlIDmS2fFZWaQ26.
- Stolz, M. & Häntzschel, O. (2017). *Atlas der unbequemen Wahrheiten: 99 Infografiken*. München: Droemer Knaur.
- Vielhaber, C. (1999). *Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht*. In ders. (Hrsg.). *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht*. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien. S. 9-26.
- Vielhaber, C. (o. J.). *Türen öffnen im GW-Unterricht*. Manuskript. Abgerufen am 17.11.2019 von <http://gw.eduhi.at/bundesarge/verlage/tuerenoeffnen.doc>.
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., & Skopeliti, I. (2008). *The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change*. In Vosniadou, S. (Hrsg.), *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York – London: Routledge. S. 3-34.
- Scott, P.H.; Asoko, H.M. & Driver, R.H. (1997). *Teaching for conceptual change: a review of strategies*. In Tiberghien, A., Jossem, L.E., & Barojas, J. (Hrsg.), *Connecting Research in Physics Education with Teacher Education*. International Commission on Physics Education. S. 71-78.
- Stieger, S. & Fridrich, C. (2018). *INSERT. Internationales Netzwerk für eine reflektierte, subjektorientierte, plurale und sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung*. *OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* 1. S. 61-69. Abgerufen am 17.11.2019 von <https://uni-duisburg-essen>.

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Offen im Denken

ub | universitäts
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.17185/duepublico/77323

URN: urn:nbn:de:hbz:465-20230315-123951-5

Erschienen in: OpenSpaces 2020, Heft 1, S. 5 - 24



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.