

# Rezension:

## „Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz.“

### Eine Studie zur Erhebung des Status-quo und zur Identifikation von potenziellen Handlungsfeldern“

**Michael Lehner**

Institut für Sachunterricht/Institut für Geographie  
Universität Duisburg-Essen  
*michael.lehner@uni-due.de*

**Dominik Gruber**

*gruberdo@gmx.at*

Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz. Eine Studie zur Erhebung des Status quo und zur Identifikation von potenziellen Handlungsfeldern

Gruber, B.; Fuhrmann, B.; Seyer-Weiß, S. & Schmidt, K.

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Erscheinungsjahr: 2019  
Seitenzahl: 149  
ISBN: 978-3-903310-29-2



Die Debatte um gute ökonomische Bildung hat sich in den letzten Jahren grundlegend gewandelt. Nicht zuletzt durch die Gründung der Gesellschaft für sozi-öökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW) vor 3 Jahren hat die Auseinandersetzung an Vielfalt und Kontroversität gewonnen. So überrascht es wenig, dass die Diskussion auch emotionaler zu werden scheint, wie etwa ein Beitrag eines Ökonomieprofessors des Departments Volkswirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien auf der Onlineplattform einer österreichischen Tageszeitung nahelegt. Hier wurde über das Format eines Blogbeitrags, Autor\*innen, die in Zeitschriften mit anerkannten Begutachtungsverfahren konträre Standpunkte veröffentlichten, Unwissenschaftlichkeit unterstellt (Berger, 2019). Eine derart lebhaftete Debatte ist prinzipiell ein gutes Zeichen und legt die Vermutung nahe, dass es um die Qualität ökonomischer Bildung nicht allzu schlecht steht.

Eine aktuelle Studie des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) (Gruber et al., 2019) kommt diesbezüglich zu anderen Schlüssen. So wird etwa mangelnde Verankerung relevanter Inhalte, die Qualität der didaktischen Aufarbeitung vorhandener Inhalte sowie die Wirtschaftskompetenz von Schüler\*innen kritisiert (vgl. S. 1-2). Das Zustandekommen dieser Ergebnisse ist im Zuge dieser Rezension näher zu untersuchen, um insbesondere das methodische Vorgehen sowie die zentralen politischen und praktischen Implikationen dieser Ergebnisse zu diskutieren.

### **Zum methodischen Vorgehen der Studie**

Die zu diskutierende Studie zur „Wirtschaftskompetenz (einschließlich Finanzkompetenz) von Jugendlichen in Öster-

reich“ (S. 1) beruht auf drei Analysefeldern:

1. „Analyse der Lehrpläne und ausgewählter Schulbücher
2. Analyse bereits vorliegender empirischer Befunde zur Wirtschaftskompetenz [...]
3. Interviews mit Lehrkräften, Lehrerbildner/innen/n und Vertreter/innen/n von Initiativen“ (S. 1)

Die Evaluation stellt im ersten Analysefeld fest, dass die Schwerpunkte der Lehrplanthemen – gegliedert in „geographische (G), vernetzende (GW) oder wirtschaftliche Inhalte (W)“ (S. 13) – in den GW-Lehrplänen der Sekundarstufe I und II in ihrem Umfang bzw. Anteil relativ gleich – das heißt zu je einem Drittel – verteilt sind. Leider wird nicht deutlich, wie die Autor\*innen dieser Studie konkret zu dieser Aussage gelangen. Es drängt sich die Frage auf, warum einzelne Themen entweder zu G, GW oder W zugeordnet werden. Es kann anhand der Informationen im Bericht nicht nachvollzogen werden, welche inhaltliche Logik bzw. welche Kriterien für die Zuordnung der Themenfelder zu G, GW und W relevant sind. Dies darzulegen, ist von Bedeutung, v. a. wenn man bedenkt, dass wohl nahezu jedes Thema unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden kann. Will man vernetzendes und kritisches Denken fördern, ist ein ständiger Perspektivenwechsel bzw. der Verweis auf Zusammenhänge sogar notwendig. Hierzu ein Beispiel: In Tabelle 4 (S. 13) wurde folgendes Thema zu „geographisch“, also G, zugeordnet:

„Erfassen, dass es auf der Erde eine Regelmäßigkeit in der Anordnung klimatischer Erscheinungen gibt.“

Um vernetzendes Denken zu fördern, könnte im Rahmen dieses Unterrichtsthemas diskutiert werden, welche Rolle der Klimawandel spielt und damit die Form

der Reproduktion unserer Gesellschaft – die sich gegenwärtig im Rahmen einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung vollzieht, – die die „Anordnung klimatischer Erscheinungen“ zu verändern vermag. Eine solche Herangehensweise wäre auch für andere Ziele bzw. Lehrplanthemen relevant, etwa die Fähigkeit ökonomische Entscheidungen kritisch reflektieren zu können. Somit kann behauptet werden, dass dieses Thema nicht notwendigerweise G zugeordnet werden muss. Außerdem ist anzumerken, dass die Zuteilung der Kategorien geographisch (G), vernetzend (GW) und wirtschaftlich (W) hinsichtlich Belastbarkeit und Transparenz zu hinterfragen sind.

In einem nächsten Schritt stellt der Bericht fest, dass in GW-Schulbüchern wirtschaftliche Inhalte in Anlehnung an die diskutierte Lehrplananalyse unterrepräsentiert sind. Diese Feststellung wurde auf der Grundlage einer quantitativen Inhaltsanalyse getroffen. Hierfür wurden die einzelnen Seiten gängiger GW-Schulbücher wiederum den Kategorien G, GW und W zugeordnet und ausgezählt. Der Evaluationsbericht kommt u. a. zu folgendem Urteil:

„Basierend auf dem Anteil an geographischen Themen im Lehrplan der Sekundarstufe I, nämlich 29 %, wäre zu erwarten gewesen, dass sich auch etwa ein Drittel der Schulbuchseiten geographischen Inhalten widmen. In der Schulbuchreihe ‚Der Mensch in Raum und Wirtschaft‘ wurden den 29 % rein geographischen Lehrplanthemen, aber 37 % der Schulbuchseiten gewidmet. In der Schulbuchreihe „Durchblick“ wurden im Zuge der Interpretation aus den 29 % reinen geographischen Lehrplanthemen sogar 50 % der Schulbuchseiten.“ (S. 17)

Auch wenn Quantität, das heißt die Seitenzahl pro Thema, nicht völlig außer

Acht gelassen werden kann, stellt sich die Frage, ob der Anteil der genannten Punkte im Lehrplan zwingend der Seitenzahl entsprechen muss. Hier wird eine Notwendigkeit unterstellt, die in dieser Form durchaus in Frage gestellt werden kann. Des Weiteren ist zu beachten, dass auch die Themen unter GW für wirtschaftliche Fragestellungen von hoher Relevanz sind. Ein bloßes Schielen auf den Anteil von wirtschaftlichen Themen im engeren Sinne scheint daher ein tendenziell verengtes Bild von ökonomischem Handeln zu offenbaren.

Im Rahmen der Analyse der Schulbücher der Sekundarstufe I wird außerdem beklagt, dass „wirtschaftliche Themenbereiche oftmals beiläufig oder verkürzt abgehandelt“ (S. 20) und „thematische Diskussionen nicht zu einem passenden Ende (!) geführt“ (S. 20) werden. Um dies zu verdeutlichen, wird u. a. ein Absatz aus dem Schulbuch „Durchblick“ zitiert, in dem es um die Frage geht, ob die Einführung des Euros auch für die Verteuerung von Waren verantwortlich gemacht werden kann (siehe S. 21). Nun entbehrt die zitierte Textstelle tatsächlich einer tiefergehenden Begründung bzw. Erklärung, warum dies der Fall gewesen sein könnte. Wie eine für die adressierte Altersgruppe entsprechende Darstellung dieser Problematik aussehen könnte, darauf wird von den Autor\*innen der Evaluation jedoch nicht eingegangen. Es muss außerdem darauf hingewiesen werden, dass es sich hier um sehr komplexe und außerdem sehr umstrittene Zusammenhänge handelt, die unterschiedlich betrachtet werden können und die – je nach theoretischer Perspektive – in unterschiedlichen Schlüssen münden. Das heißt, die Kritik des Berichts, dass die Erläuterungen zu kurz greifen, reicht nicht aus. Vielmehr müsste man – sofern dieses Beispiel überhaupt herangezogen werden

sollten – die verschiedenen Theorien und Perspektiven auf die Euro-Einführung und ihre Folgen darlegen und diskutieren. Nur so kann – wenn überhaupt – kritisches Bewusstsein und Reflexionsvermögen geschärft werden. Das vermisste „passende Ende“ müsste – sofern überhaupt bestimmbar – ein kontroverses und offenes sein.

Im Rahmen der Evaluationsstudie wurden des Weiteren Interviews mit Lehrer\*innen, Lehrerbildner\*innen sowie Vertreter\*innen von bildungsbezogenen Initiativen geführt. Die Befragung der Lehrkräfte kam u. a. zum Ergebnis, dass ein großer Teil der interviewten Personen ihre Wirtschaftsausbildung bemängelten. Des Weiteren forderten viele der Befragten mehr Unterstützung, z. B. durch Materialien oder auch externe Vorträge, bei der Vermittlung wirtschaftlicher Kompetenzen. In Bezug auf die Repräsentativität dieser Ergebnisse ist zu beachten, dass die hier befragten LehrerInnen bereits berufstätig sind. Sie geben daher Auskunft über ihre Ausbildungszeit, die womöglich mehrere Jahre zurückliegt. Des Weiteren handelt es sich hier um keine quantitativ-repräsentative Studie. Die Frage, inwieweit die Auskünfte bzw. Einstellungen der befragten Personen – v. a. in Bezug auf ihre Verbreitung – verallgemeinerbar sind, lässt sich daher nicht beantworten. Auch wenn von einem großen Teil der befragten Lehrer\*innen Kritik und Verbesserungsvorschläge geäußert werden, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es grundsätzlich eine Vielzahl von Interventionsmöglichkeiten gibt, um die Wirtschaftskompetenzen der Schüler\*innen zu verbessern, auch durch Maßnahmen, die in den Interviews nicht genannt werden. Eine systematische Darstellung, Diskussion und Bewertung solcher Möglichkeiten lässt der Bericht jedoch vermissen.

In Bezug auf die Interviews mit Vertreter\*innen wirtschaftsbezogener Initiativen ist darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse auf sechs qualitativen Interviews basieren. 15 Organisationen wurden dafür im Vorfeld kontaktiert (siehe S. 54). Im Bericht wird angemerkt, dass die 15 ausgewählten Initiativen über die Parameter „Größe“ und „Schwerpunktsetzung“ gestreut wurden. Über die Zusammensetzung der sechs letztlich abgeschlossenen Interviews erfährt man jedoch nichts. Dass aus diesen Befragungen u. a. das Ergebnis abgeleitet wird, dass Jugendliche „eher einen zu kritischen bzw. negativen Bezug zur Wirtschaft“ (S. 54) haben, deutet darauf hin, dass die interviewten Organisationen eine tendenziell affirmative Haltung gegenüber den herrschenden ökonomischen Verhältnissen aufweisen. Die Initiativen werden – wie die Autor\*innen selbst einräumen – keiner inhaltlichen Analyse unterzogen. Überlegungen, ob diese dargelegten Initiativen das Spektrum verschiedener – auch kritischer – Zugänge zu Wirtschaft und Wirtschaften abdecken, werden demnach nicht vollzogen.

### **Zu den politischen und praktischen Implikationen der Studie**

Der Bericht weist des Weiteren eine eklatante Leerstelle auf. Es gibt nahezu keine Hinweise zu bzw. Diskussionen über das inhaltliche Spektrum von Wirtschaftskompetenz. Zu Beginn des Berichts werden zwar Definitionen zu den Begriffen „Wirtschaftskompetenz“ oder auch „Finanzkompetenz“ angeführt (siehe S. 4f.), wobei auch Begriffe wie „externe Zwänge“, „Mündigkeit“, „kritisches Reflektieren“ angeführt werden. Die Tatsache, dass wirtschaftliche Kompetenzen – je nach dem, welchem ökonomietheoretischen Paradigma man anhängt – sehr unterschiedlich bestimmt werden können, wird weder

berücksichtigt, noch verhandelt. Offenbar wird implizit von einer ökonomischen „Einheitswissenschaft“ ausgegangen, aus der sich einheitlich und konsensual bestimmbare Kompetenzen und Anforderungen ableiten ließen. Auf einer solchen Grundlage erscheint es jedoch fraglich, wie ein mündiges Verhältnis zu wirtschaftlichem Handeln bzw. den bestehenden ökonomischen Verhältnissen möglich sein soll. Ökonomie muss – will sie nicht dem Quasi-Religiösen anheimfallen – verschiedene Paradigmen darstellen und kritisch diskutieren.

Damit scheint uns ein zentraler Mangel der Studie identifiziert zu sein: Die Studie diagnostiziert die Wirtschaftskompetenz der Schüler\*innen „in Summe als verbesserungswürdig“ (S. 1) und setzt dies in einen Zusammenhang mit einem zu gering ausfallenden „wirtschaftlichen Inhalten gewidmete[n] Seitenumfang“ (ebd.). Wenn nun die „oberste Zielvorstellung ökonomischer Bildung [...] mündige[...] Wirtschaftsbürger/innen“ (S. 5) sind und die bemängelte Wirtschaftskompetenz ein Ergebnis einer solchen Bildung ist (vgl. ebd.), dann drängt letztlich sich die Frage auf, wie sinnvoll ein Streit über Seitenzahlen in Schulbüchern ist – ohne dabei deren Inhalte konkreter zu diskutieren. Diese Abstraktion von den Inhalten führt letztlich dazu, dass Positionen von interviewten Initiativen als legitim erscheinen, die der selbstgewählten Zielvorstellung im Sinne einer müdigkeitsorientierten ökonomischen Bildung tendenziell widersprechen. Das heißt, eine Perspektive, die u. a. Selbstbestimmung und kritische Reflexion als Zielvorstellungen setzt, jedoch im Abstrakten verharrt oder bloß Standpunkte der herrschenden ökonomischen Ordnung wiederkaut, kann aus unserer Perspektive nicht mehr mit einem Mündigkeitsanspruch in Einklang gebracht werden. Um

der Zielvorstellung dieser Studie gerecht zu werden, müsste konkreter über Inhalte diskutiert und insbesondere auch (weiter) darüber gestritten werden, welche Rolle in einer müdigkeitsorientierten ökonomischen Bildung Perspektiven spielen müssen, die eine affirmative Haltung gegenüber den herrschenden ökonomischen Verhältnissen überschreiten.

## Literatur

Berger, U. (2019). Wer hat Angst vor Wirtschaft in der Schule? Wie Gegner eines eigenen Schulfachs Wirtschaft zu mitunter fragwürdigen Mitteln greifen. <https://www.derstandard.at/story/2000112037614/wer-hat-angst-vor-wirtschaft-in-der-schule> (Zugriff: 2020-02-29)

Gruber, B., Fuhrmann, B., Seyer-Weiß, S., & Schmid, K. (2019). Pilotinitiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Abgerufen am 02.04.2020 von <https://ibw.at/bibliothek/id/507/>.

# 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/77337

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20230315-132253-3

Erschienen in: OpenSpaces 2020, Heft 1, S. 65 - 69



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