

Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I

Christian Fridrich

christian.fridrich@phwien.ac.at, Pädagogische Hochschule Wien

1 Einleitung

Gleich zu Beginn des aktuellen GW-Lehrplans für die Sekundarstufe I heißt es: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch.“ Damit sind vor allem räumliche und wirtschaftliche Grundlagen, Aspekte und Auswirkungen menschlichen Handelns gemeint. Neben dieser inhaltlichen Ebene existiert zusätzlich eine pädagogische. Den Menschen in den Mittelpunkt des GW-Unterrichts zu stellen, bedeutet jedoch auch eine konsequente Orientierung an den Schülerinnen und Schülern. Zumindest diese beiden grundlegenden Ebenen sind zu beachten, wenn über die ökonomische Bildung reflektiert werden soll.

Eingangs werden in diesem Beitrag daher Fragen aufgeworfen, welche unterschiedlichen Ausprägungen die ökonomische Bildung in Österreich und Deutschland aufweist, welche Ziele sie hat und woher – als Konsequenz – Impulse für eine Weiterentwicklung kommen können. Im darauffolgenden Kapitel wird der Ist-Stand der Erhebungen zum Wirtschaftswissen – weniger zur ökonomischen Bildung – von Schülerinnen und Schülern betrachtet und einer kritischen Analyse unterzogen, wobei besonders dem problematischen Begriff „Wirtschaftswissen“ Beachtung geschenkt wird. Also: Inwiefern ist ökonomische Bildung mehr als ökonomisches Wissen? Diese Überlegungen münden in ein Plädoyer für eine lebensweltlich orientierte ökonomische Bildung, die entlang der Trittsteine „Mensch im Zentrum“, „ökonomische geprägte Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen“, „lebensnahe Zugänge“ sowie „Leitziel und Abgrenzung ökonomischer Bildung“ diskutiert werden. Darauf aufbauend wird eine Integration dieser Ergebnisse in einem Handlungsmodell lebensweltorientierter ökonomischer Bildung versucht, und es werden Konsequenzen skizziert.¹

2 Zur unterschiedlichen Ausprägung der ökonomischen Bildung in Österreich und in Deutschland

In Österreich wurde mit dem Schulorganisationsgesetz 1962 die Umwandlung des Unterrichtsgegenstands „Geographie“ in „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) vollzogen, womit ab diesem Jahr von einem doppelpoligen Zentrierfach gesprochen werden kann. Mit der neuen Bezeichnung

¹ Was dieser Beitrag aus Platzgründen nicht leisten kann, ist eine fachdidaktische Begründung, warum der Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde als Trägerfach für ökonomische Bildung in Österreich fungiert. Dies könnte Inhalt eines weiteren Aufsatzes sein.

war sowohl ein neuer Bildungsauftrag als auch ein neuer Unterrichtsauftrag verbunden, „[...] nämlich den Heranwachsenden das Wesen und die Struktur des vielfältigen Wirtschaftsbereiches aufzuhellen und sie für ökonomische Fragen zu sensibilisieren. Diesem Auftrag liegt die Überlegung zugrunde, daß unser politisches Leben heute ohne Kenntnis des Wirtschaftlichen nicht zu verstehen ist“ (Sitte 1975, S. 11). Dahinter stand die Überzeugung, dass Menschen auf sozioökonomische Partizipation in einer immer komplexer werdenden Gesellschaft und zusätzlich auf die Bewältigung von individuellen wirtschaftlichen Lebensanforderungen vorzubereiten sind. Diese Perspektive wird in der aktuellen deutschsprachigen Diskussion als „[...] Qualifizierung für ökonomisch geprägte Lebenssituationen [...]“ (Weber 2010, S. 106; vgl. auch Steinmann 1995), als „lebenssituationsorientierte Bildung“ (Hedtke 2011, S. 54) bzw. als „Alltags- und Lebensökonomie“ (Piorkowsky 2011) bezeichnet, worunter Ähnliches verstanden wird.

Die Lehrpläne des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde wurden jedoch weiterhin bis zum Jahre 1985 vom „[...] Konzept einer wirtschaftskundlichen Staaten- und Länderkunde“ (ebd., S. 12) dominiert. Erst danach wurden wirtschaftsorientierte Ziele und Inhalte in einen – nicht ohne Widerstände eingeführten – themenorientierten GW-Lehrplan integriert. Es ist inzwischen in Österreich fachdidaktisches Allgemeingut, dass Wirtschaftskunde bzw. ökonomische Bildung Bestandteil einer modernen Allgemeinbildung darstellen sowie zumindest die drei großen, miteinander vernetzten Handlungsbereiche Konsumökonomie, Arbeitsökonomie und Gesellschaftsökonomie umfassen (vgl. Sitte 2001, S. 545ff.). Diskussionen entzündeten sich jedoch an Fragen von Umfang, Tiefe und Schwerpunktsetzung (politisch bildende, lebensweltorientierte Schwerpunktsetzung versus wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung) von ökonomischen Inhalten im GW-Unterricht (vgl. Sitte 2008, S. 134 und 1989, S. 43ff.).

Um den Vergleich ausgewählter Aspekte der Situation ökonomischer Bildung in Österreich und in Deutschland zu raffen, um dann zwei sich ergebende Paradoxa herauszuarbeiten, wird die stichwortartige Übersicht in Tabelle 1 als Darstellungsform gewählt.

Diese völlig unterschiedliche Situation der ökonomischen Bildung in Deutschland und Österreich führt zu zwei Paradoxa. Erstens liefert die österreichische fachdidaktische geographisch-wirtschaftskundliche Diskussion zur Weiterentwicklung der Wirtschaftskunde bzw. ökonomischen Bildung in Österreich weniger Impulse als die deutsche Diskussion über ökonomische Bildung. Diesbezüglich sind vor allem die Publikationen der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, deren Mitglieder bzw. weiterer Expert/innen aus dem Bereich der ökonomischen Bildung hilfreich.

Das zweite Paradoxon liegt in der Quantität der Publikationen zur ökonomischen Bildung in Österreich und Deutschland. Eine fixe Verankerung der ökonomischen Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich ließe im Sinne einer „institutionellen Abgesichertheit“ auf einen vermehrten Publikationsoutput schließen, was jedoch nicht der Fall ist. Monographien oder auch Sammelbände zur ökonomischen Bildung aus österreichischer Sicht sind rar. Auch wenn man die oft bemühte Relation 10:1 zwischen Deutschland und Österreich heranzieht, gibt es keine quantitative Entsprechung der Publikationsanzahl. Die Anzahl der in den letzten fünf Jahren (2007–2011) zur ökonomischen Bildung publizierten und im deutschsprachigen Buchhandel (vgl. Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels 2012) lieferbaren Bücher zur ökonomischen Bildung beläuft sich auf 34 Stück. Abgesehen von einem österreichischen Werk wurden alle Bücher in

Tabelle 1: Vergleich der ökonomischen Bildung in Österreich und in Deutschland (Zusammenstellung: Ch. Fridrich)

Vergleichskriterium	Ökonomische Bildung	
	in Österreich	in Deutschland
Verankerung in der Sekundarstufe I und II	fast in allen Schultypen, im gesamten Bundesgebiet	abhängig von Curricula, Zielen und Inhalten der Schultypen, je nach Bundesland unterschiedlich
Zuordnung zu einem Unterrichtsgegenstand	überwiegend homogen zum Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde	überwiegend fragmentiert zu verschiedensten „Ankerfächern“ bzw. Verbundfächern (vgl. Weber 2005, S. 20), reicht von Ausblendung bis zu einem eigenen Fach „Wirtschaft“
Ökonomische Bildung als „Querschnittsaufgabe“: Ausprägung und Probleme	zusätzliche Verankerung als Unterrichtsprinzip „Wirtschaftserziehung und Verbraucher/ innenbildung“ in der Sekundarstufe I ohne Zuordnung der Verantwortlichkeit zu Lehrpersonen und ohne systematischen Kompetenzaufbau	Verbundfächer mit Integration in sozialwissenschaftliche Fächer und auch in den Bereich Arbeit-Wirtschaft-Technik ohne Zuordnung der Verantwortlichkeit zu Lehrpersonen und ohne systematischen Kompetenzaufbau (vgl. Loerwald und Schröder 2011, S. 10f.)
Forderung nach Bildungsstandards von Seiten der Fachdidaktik	eher gering	eher hoch (vgl. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung 2005, S. 13f.)
Ziele der künftigen Verankerung der ökonomischen Bildung von Seiten der Fachdidaktik	Beibehaltung und Ausbau der ökonomischen Bildung im doppelpoligen Zentrierfach Geographie und Wirtschaftskunde	Schaffung eines eigenständigen Fachs „Wirtschaft“, zumal ökonomische Inhalte auf unterschiedlichste Verbundfächer und Lernbereiche verteilt sind (vgl. Albers 2008, S. 137f.; siehe auch Feige 2008, S. 110)
Personelle Ausstattung der fachdidaktischen Lehrer/innen-ausbildung zur ökonomischen Bildung	Kaum Professuren, meist durch externe Lehrbeauftragte abgedeckt	Abnehmende Anzahl von Professuren (vgl. Retzmann 2005, S. 68f.)
Integration der ökonomischen Bildung in das Fach Geographie (und Wirtschaftskunde)	leichter – konstituierendes Element des Fachs: Mensch sowie „räumliche Aspekte menschlichen Handelns“ (SI-Lehrplan 2000, S. 1); Orientierung der Fachstruktur an thematischen Kriterien und an Komplexität zunehmenden Inhalten vor allem der Sozial- und Wirtschaftsgeographie (vgl. Sitte 2008, S. 134)	schwieriger – konstituierendes Element des Fachs: Raumbezug sowie Mensch-Raum-Paradigmata und -Ziele (vgl. Deutsche Gesellschaft für Geographie 2010, S. 5ff.); Orientierung der Fachstruktur in größerem Ausmaß an regionalen Kriterien (vgl. Sitte 2008, S. 134)
Proponenten einer handlungsorientierten ökonomischen Bildung	Fachdidaktiker/innen von Geographie und Wirtschaftskunde	Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung

Deutschland publiziert. Ähnlich dürfte es sich mit Zeitschriftenbeiträgen verhalten, wie eine Durchsicht der Ausgaben der letzten zehn Jahre der in Österreich am stärksten verbreiteten GW-fachdidaktischen Zeitschrift, nämlich GW-Unterricht, bezogen auf fachdidaktische Beiträge zur ökonomischen Bildung zeigt. Gerade die momentan sehr unterschiedliche, oft suboptimale und fragmentierte Verankerung der ökonomischen Bildung im deutschen Schulwesen dürfte auf die vermehrte Publikationstätigkeit in Deutschland zurückzuführen sein, was ein Zurückgreifen auf fast ausschließlich deutsche Quellen zur Weiterentwicklung der österreichischen ökonomischen Bildung erforderlich macht.

3 Wirtschaftswissen von Schüler/innen: Jammer(n) ohne Ende – ein erster und ein zweiter Blick

3.1 Auf den ersten Blick

Eine Analyse einiger empirischer Studien über das Wirtschaftswissen von Schüler/innen ergibt ein eher ernüchterndes bis deprimierendes Bild. Im Folgenden sollen die Kernergebnisse einiger ausgewählter Studien und die Kritik daran vorgestellt werden.

(a) Studie „Dimensionen der ökonomischen Bildung“ (vgl. Brandlmaier et al. 2006, S. 162ff.):

Hauptergebnisse: Persönliche Faktoren und schulische Sozialisationsbedingungen – nicht jedoch die familiäre Herkunft – korrelieren mit „ökonomischem Wissen und Denken“.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: Die beiden Formen des wirtschaftskundlichen Bildungstests weisen zwar zu 65 % bzw. 72 % den Schwerpunkt Verständnis wirtschaftlicher Begriffe und Zusammenhänge auf, jedoch sind Haushalts- und betriebsökonomische Fragestellungen kaum vertreten, während volkswirtschaftliche Aspekte fast den gesamten Fragebogen einnehmen.

(b) Studie „Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite“ (vgl. Sczesny und Lüdecke 1998)

Hauptergebnisse: Nur rund 45 % der Fragen werden richtig beantwortet, wobei männliche Probanden besser abschneiden als ihre weiblichen Kolleginnen.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: siehe Studie a)

(c) Studie „Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg“ (vgl. ebd., S. 169ff.):

Hauptergebnisse: Das Interesse an Wirtschaft und Politik ist bei den befragten Jugendlichen nur schwach bis mittelmäßig ausgeprägt, jenes der Mädchen noch geringer als das der Buben. Das Allgemeinwissen über ökonomische Themen ist unzureichend gering vorhanden und korreliert mit Schulleistungen in Deutsch, Englisch und Mathematik positiv.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: Der Fragebogen für die Maturant/innen des Gymnasiums enthält zu 91 % Items zur Reproduktion von ökonomischen Fakten.

(d) Studie „Wirtschaftswissen von Maturant/innen im internationalen Vergleich Österreich – Deutschland – Tschechien – Ungarn“ (vgl. Katschnig 2004)

Hauptergebnisse: Das Wirtschaftswissen von Maturant/innen ist in allen vier Staaten nicht besonders hoch, wobei sich zwischen den Staaten nur geringfügige Unterschiede zeigen. Frauen schneiden auch in dieser Studie schlechter als Männer ab.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: Rund zwei Drittel der Fragen beziehen sich auf Wirtschaftswissen, nur ein Drittel fragt nach wirtschaftlichen Zusammenhängen.

(e) Studie „Wirtschaftskenntnisse von Maturanten“ (vgl. Schmid 2006):

Hauptergebnisse: Die Antwortrichtigkeit ist befriedigend, wobei HAK- und AHS-Oberstufen-Schüler/innen im Mittel mit „gut“ abschnitten und Schüler/innen von Fachschulen für Wirtschaftsberufe, Fremdenverkehr, Mode etc. die schlechtesten Ergebnisse erzielten. Ebenso erzielten weibliche Befragte durchwegs schlechtere Wissenswerte als ihre männlichen Kollegen, während zwischen Personen mit bzw. ohne Migrationshintergrund keine unterschiedlichen Ergebnisse festgestellt werden konnten.

Hauptkritik an dieser Studie durch den Verfasser dieses Beitrags: Vier Fünftel der Items des Fragebogens beziehen sich auf reines wirtschaftliches Faktenwissen aus einem Ausschnitt der Ökonomie, nämlich aus der internationalen Wirtschaft. Nur ein Fünftel widmet sich Zusammenhängen aus diesem Wirtschaftsbereich.

3.2 Auf den zweiten Blick

Die fünf exemplarisch vorgestellten Studien zeigen eindrucksvoll ihre eigenen Grenzen auf, die vor allem in zwei grundsätzlichen Aspekten verortet werden können:

- Alle zitierten Studien – und noch weitere (vgl. Weber 2010, S. 92ff.) – verwenden Fragebögen mit einem hohen Anteil von Items, die wirtschaftliche Fakten, Begriffe und „Tatsachen“ abfragen. Den Proband/innen kommt demnach überwiegend Reproduktionsfunktion zu; im besten Fall wird zusätzlich noch die Testung von Verständnis über Zusammenhänge vorgenommen. Wirtschaftswissen ist jedoch keineswegs ident mit ökonomischer Bildung (siehe Kap. 3), sondern vielmehr ein Teilbereich von ihr.
- Ebenso werden in den meisten Studien Fragebögen verwendet, die sich lediglich auf Teilbereiche der Wirtschaft beziehen und daher nicht die Forderung erheben können, Wissen über **die** Wirtschaft abzufragen.

Viele dieser Wirtschaftswissensstudien sind darauf angelegt, wirtschaftliches Unwissen zu verorten. Auch dies erscheint prinzipiell wertvoll, denn es gilt im Unterricht, Schwerpunkte zu setzen. Doch so einfach ist die Sache nicht. Was sind die unabdingbaren Elemente wirtschaftlichen Wissens? Können wir diese Frage für die Schule überhaupt beantworten, wenn sogar unter den Ökonom/innen über die Abgrenzung des Gegenstands der Wirtschaftswissenschaft kein einhelliger Konsens besteht; wenn selbst einfach erscheinende herkömmliche Konzepte wie etwa Markt und Unternehmen durch neue Erkenntnisse in Frage gestellt werden; wenn es keinen Konsens in wirtschaftspolitischen Grundfragen wie Mindestlöhne, Finanzpolitik als Stabilisierungsinstrument für den Konjunkturzyklus, Schuldenbremse etc. gibt. Und wenn wir wirklich einen „verbindlichen Wissenskanon“ hätten, würde dieser wirklich bessere Entscheidungen der Subjekte bewirken? Würde das menschliche Handeln im Bereich der Wirtschaft dann verantwortungsvoller sein? Würde dieser Wissenskanon für den Einzelfall, im wirtschaftlichen Alltagshandeln helfen? In diesen Bereichen ist zu großer Optimismus fehl am Platz (vgl. Weber 2010, S. 98ff.).

Die folgende Klage erscheint adäquater, weil sie sich nicht nur auf Wirtschaftswissen beschränkt: „Der Tenor dieser Verlautbarungen ist weitgehend gleichlautend: Der von frühester Jugend an in

komplexe wirtschaftliche Sach- und Problemverhalte gestellte Mensch wird auf diese Lebenssituation schulisch nicht hinreichend vorbereitet. Seine Befähigung zur ökonomischen Lebensmeisterschaft wird nicht im erforderlichen Umfang entsprochen“ (May 2011, S. 3).

Wenden wir doch einmal den Blick weg von den Jugendlichen auf die Erwachsenen, die nach der Beendigung ihrer Schulzeit über Jahre schon genügend Möglichkeiten zur Aneignung von informellem wirtschaftlichem Wissen und Fertigkeiten in einer ökonomisch durchdrungenen (Alltags-) Welt gehabt hätten. Laut einer 2010 von der Erste Bank durchgeführten Studie ist das Wirtschaftswissen der erwachsenen Österreicher/innen nur mittelmäßig. So können nur 47 % den Begriff „Zinsen“ richtig erklären und lediglich 39 % der Befragten wissen, was das Bruttoinlandsprodukt ist (vgl. Erste Bank 2010). Auch wenn es um die eigene Pension geht, haben laut der 2011 durchgeführten Skandia-Studie 57 % der Befragten überhaupt keine Ahnung, wie hoch ungefähr ihre eigene Pension einmal sein wird und immerhin 34 % führen an, dass sie sich mit diesem Thema nicht einmal beschäftigen wollen. Insgesamt sei der Wissensstand der Erwachsenen zum Thema eigene Pensionsvorsorge „katastrophal“ (GfK Austria 2011). Nicht viel besser sind die Ergebnisse des 2010 von der Europäischen Kommission durchgeführten Special Eurobarometer über „Consumer Empowerment“. Eine der drei Fragen lautete: „Wenn Sie an ein Konto oder Sparbuch denken. Welche der folgenden Zinssätze wäre am besten?“ Zur Auswahl standen 1 %, 2 %, 3 % und 4 %. Nur 74 % der befragten erwachsenen Österreicher/innen konnte diese einfache Frage richtig beantworten, womit Österreich deutlich unter dem EU-Schnitt von 80 % und am unteren Ende der 27 EU-Staaten liegt (vgl. European Commission 2011).

Wenn also die Erwachsenen im Allgemeinen wenig Wissen über wirtschaftliche Fakten und elementare Zusammenhänge vorweisen können, sollten doch zumindest die Lehrer/innen im Speziellen besser abschneiden. Drei aktuelle Studien belegen, dass dem nicht so ist, und es auch einem Teil der Lehrer/innen bzw. Lehramtsstudent/innen an wirtschaftlichen Kompetenzen mangelt (vgl. Wuttke 2008, S. 136ff.; Reifner und Schelhowe 2010; Macha und Schuhen 2011). Das Resümee einer empirischen Studie trifft genau den Kern: „Als Fazit der Befunde der Lehramtsstudierenden lässt sich festhalten, dass sie mit einer defizitären ökonomischen Kompetenz ausgestattet sind, die kaum oder gar nicht besser ist als die ihrer zukünftigen Schüler. Im Verlauf des Studiums werden ökonomische Inhalte eher gemieden, es ist also auch nicht zu erwarten, dass sich die Kompetenz nennenswert verbessert“ (Wuttke 2008, S. 141).

Wenn Erwachsene im Allgemeinen und Lehrer/innen im Speziellen, dann sollten zumindest Manager/innen entsprechende wirtschaftliche Wissensbestände und Kompetenzen vorweisen können. Doch auch hier: Ernüchterung auf breiter Front. Eine von der – kaum manager/innenkritischen – Zeitschrift „Harvard Business Manager“ durchgeführten repräsentativen Befragung zufolge kennt sich nur ein geringer Anteil von Personen aus dem mittleren und oberen Management mit Finanzkennzahlen eines Unternehmens aus und versteht dementsprechende Zusammenhänge korrekt. Nur 38 % der Führungskräfte konnten die Fragen richtig beantworten. Nur rund 30 % kannten etwa die korrekte Erklärung des verfügbaren Cashflows. Eine Mehrheit der befragten Manager/innen konnte nicht den Unterschied zwischen Gewinn-und-Verlust-Rechnung und Bilanz erläutern. Weiters war die Mehrheit nicht fähig, Gewinn und Barmittel zu unterscheiden. Interessant wäre in diesem Kontext die Frage, an welchen „Rädchen“ diese Führungskräfte in ihrem Unternehmen drehen, um eine

bestimmte Finanzkennzahl ihres Unternehmens gezielt zu beeinflussen, welche in sehr vielen Fällen ebenso falsch beantwortet wurde (vgl. Berman und Knight 2009, S. 16f.).

Aber Politiker/innen sollten doch zumindest über ökonomisches Basiswissen verfügen, zumindest, um zu verstehen, worüber sie überhaupt abstimmen. Doch als das ARD-Magazin „Panorama“ am 29.9.2011 einige Minuten vor der Abstimmung über die Erweiterung des European Financial Stability Facility (EFSF, umgangssprachlich auch „Euro-Rettungsschirm“) einzelne Abgeordnete im deutschen Bundestag über einige diesbezügliche Aspekte befragte, war das Unwissen erschreckend weit verbreitet. Nur sehr wenige der befragten Abgeordneten konnten den deutschen Anteil an den Kreditbürgschaften in der Höhe von 211 Milliarden Euro oder gar die Bezeichnung des EFSF oder die bisherigen Kredit-Empfängerstaaten von Seiten des EFSF korrekt angeben (vgl. ARD 2011).

Ökonomen als „letzte Bastion“ in Sachen ökonomischer Bildung versagen auch manchmal. Zum Beispiel fragte die für ihre Zurückhaltung bekannte Queen Elizabeth II.² bei ihrer Ansprache zur feierlichen Eröffnung eines neuen Gebäudes an der London School of Economics die anwesenden Wirtschaftsexpert/innen, warum niemand von ihnen die kommende Krise von 2008/09 vorhersagen konnte (vgl. The Telegraph 2008). Es konnte keine unmittelbare Antwort gegeben werden. Einige Zeit später übermittelten einige namhafte Expert/innen dieser Institution einen Brief mit einer Entschuldigung, welche folgendermaßen endet: „In summary, Your Majesty, [...] the failure to foresee the timing, extent and severity of the crisis and to head it off, while it had many causes, was principally a failure of the collective imagination of many bright people [...]“ (The Guardian 2009). Ebenso nehmen viele „Leute von der Straße“ die zum Teil widersprüchlichen Aussagen von Wirtschaftsexpert/innen zu – den komplexen – Ursachen und Lösungsansätzen der europäischen Staatsschuldenkrise ab 2011 mit Misstrauen auf (vgl. z. B. Deutschlandfunk 2011). Schärfer nachgefragt: Haben nicht bedeutende Wirtschaftsexpert/innen durch ihre zum Teil auf unangemessenen Konzepten bzw. Theorien beruhenden Einflüsse etwa als Politikberater/innen nicht zu dieser systemischen Krise beigetragen? (vgl. dazu bes. Famulla et al. 2011, S. 52).

Zwischen-Fazit: Schüler/innen stehen mit ihrem zum Teil stark ausgeprägten wirtschaftlichen Wissens- und Kompetenzdefiziten leider nicht alleine da, wenn zahlreiche Erwachsene, darunter Lehramtsstudierende, Lehrer/innen, Politiker/innen, Manager/innen und Ökonom/innen in ihren Bereich teilweise ebenso gravierende Defizite aufweisen. Wie gezeigt werden konnte, greift der Ansatz des reinen Wirtschaftswissens und Reproduzierens wirtschaftlicher Fakten für Schüler/innen viel zu kurz. Doch: Welches wirtschaftliche Wissen Bestandteil der ökonomischen (Schul-)Bildung sein sollte und welchen Stellenwert dieses Wissen neben anderen Kompetenzen innerhalb der ökonomischen Bildung haben sollte, muss Gegenstand weiterer Überlegungen (siehe Kapitel 3) sein, sonst müssten wir mit Goethes Faust verzweifelt ausrufen: „O! glücklich! Wer noch hoffen kann, aus diesem Meer des Irrthums aufzutauchen. Was man nicht weiß das brauchte man, und was man weiß kann man nicht brauchen“ (Goethe 1985, S. 127).

² Die Königin von England war eine als Wertpapierinhaberin mit einem geschätzten Portfoliowert von 100 Millionen Pfund und einem Rückgang des Portfoliowerts um rund 25 % auch eine Betroffene der Krise.

3.3 Ein abschließender Blick auf die wirtschaftsbezogenen Interessen von Schüler/innen

Ergänzend zu den Ergebnissen empirischer Studien in den beiden vorangegangenen Unterkapiteln soll ergänzend zu Wissen und Kompetenzen auch auf Interessen von Schüler/innen an wirtschaftskundlichen Themen eingegangen werden.

In der Einschätzung von GW-Lehrenden an AHS in Österreich sind Schüler/innen an Wirtschaft laut einer umfassenden Studie (vgl. Götz 1995) zu folgenden Prozentanteilen „sehr interessiert“ oder „interessiert“: Unterstufe Schülerinnen: 41,2 %, Unterstufe Schüler: 65,9 %, Oberstufe Schülerinnen: 68,3 %, Oberstufe Schüler: 90,5 %. Demnach halten GW-Lehrer/innen an AHS ihre Schüler im Vergleich zu ihren Schülerinnen für generell an Wirtschaft interessierter, wobei jeder Geschlechtergruppe mit zunehmendem Alter höheres Interesse zugebilligt wird.

Die Gründe für niedriges Wirtschaftsinteresse bei Schüler/innen können einerseits im eigenen Desinteresse von GW-Lehrer/innen an Wirtschaftsthemen liegen, wodurch Schüler/inneninteresse negativ beeinflusst wird. Andererseits wäre auch denkbar, dass den Schüler/innen von ihren Lehrer/innen ein geringeres Wirtschaftsinteresse zugeschrieben wird, um einen bei den Pädagog/innen weniger geschätzten Bereich im Unterricht rechtfertigend zu vernachlässigen. Kritische Lehrer/innen schätzen hingegen ihre Schüler/innen als an Wirtschaft interessierter ein (vgl. Götz 1995, S. 103f.).

Tatsächlich kommt eine in der Steiermark in der Sekundarstufe I mit 2 413 Schülerinnen und Schülern durchgeführte Studie mit zu dem Ergebnis, dass ein Interesse an Wirtschaftsthemen lediglich von 16,5 % der Befragten angegeben wird. Dies ist der geringste Wert von allen im Fragebogen vorgegebenen Themen (vgl. Pietsch und Fischer 2008, S. 113).

Eine andere im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde durchgeführte Studie, welche 2011 realisiert, jedoch noch nicht publiziert wurde, kommt zu einem ähnlichen Ergebnis wie die erste angeführte Studie von Götz (1995). Bei dieser wurden GW-Lehrende der Sekundarstufe I an Wiener KMS, NMS und der AHS-Unterstufe über ihre Einstellungen, über die fachbezogenen Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler, über die Umsetzung der Wirtschaftskunde in ihren Klassen etc. befragt. Von acht angegebenen „Bereichen“ des GW-Unterrichts rangiert der länderkundliche in der Beliebtheit der GW-Lehrenden an erster Stelle! Der Bereich „Wirtschaftskunde“ kommt auf Platz sechs, schlechter schneiden nur noch die Bereiche „Politik“ und „Physiogeographie“ ab (vgl. Fridrich 2012, S. 14). Auch im zugeschriebenen Interesse der Schülerinnen und Schüler für geographische und für wirtschaftskundliche Inhalte treten deutliche Unterschiede zutage. Das Interesse an wirtschaftskundlichen Inhalten wird weit öfter als (eher oder sehr) gering eingeschätzt als das Interesse an geographischen Inhalten (54 % vs. 12 %). Der Unterschied in der Einschätzung des Interesses ist statistisch signifikant ($z = -12,8$; $p < 0,01$; Wilcoxon-Test auf Gleichheit der zentralen Tendenz bei verbundenen Stichproben; vgl. z. B. Bortz 2005, S. 153; Fridrich 2012, S. 20).

Woher stammt dieses geringere Interesse von Schülerinnen und Schülern an wirtschaftskundlichen Themen?

Antwort 1: Mit Hilfe von Antworten über Einstellungen zum Wirtschaftskundeunterricht einerseits und zur Wirtschaft im Allgemeinen andererseits konnten vier Typen von GW-Lehrenden erstellt werden:

- wirtschaftspositive wirtschaftskunde-affine (abgekürzt mit W+U+),
- wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-affine (W-U+),
- wirtschaftspositive wirtschaftskunde-averse (W+U-) und
- wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-averse (W-U-) GW-Lehrende.

Tabelle 2: Übersicht über vier Typen von GW-Lehrer/innen bezüglich ihrer Einstellung zur Wirtschaft bzw. zum Wirtschaftskundeunterricht (Entwurf: Ch. Fridrich)

		Einstellung von GW-Lehrer/innen zur Wirtschaft im Allgemeinen	
		positiv	negativ
Einstellung von GW-Lehrer/innen zum Wirtschaftskundeunterricht im Speziellen	affin	wirtschaftspositive wirtschaftskunde-affine Lehrpersonen (W+U+)	wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-affine Lehrpersonen (W-U+)
	avers	wirtschaftspositive wirtschaftskunde-averse Lehrpersonen (W+U-)	wirtschaftsnegative wirtschaftskunde-averse Lehrpersonen (W-U-)

Die beiden Extrempositionen vertreten einerseits Lehrende des Typs W+U+, die sowohl die Wirtschaftskunde als auch die Wirtschaft im Allgemeinen als positiv einschätzen, andererseits schätzen GW-Lehrende beide Bereiche negativ ein, sind also vom Typ W-U-. Lehrende vom Typ W+U+ schätzen auch das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler weit öfter als (sehr oder eher) groß ein (14,6 %, bzw. 55,1 %). Hingegen schätzen GW-Lehrende vom Typ W-U- das Interesse der Heranwachsenden in ihren Klassen weit seltener als (sehr oder eher) groß ein (2,3 vs. 11,6 %). Bezieht man zusätzlich die Ergebnisse der Lehrpersonen der Typen W+U- und W+U+ ein, so ergibt sich einerseits ein stimmiges Gesamtbild, andererseits sind die Zusammenhänge statistisch signifikant: χ^2 (df = 9) = 120,5; V = 0,30; $p < 0,01$ (vgl. Fridrich 2012, S. 21).

Antwort 2: Ob die Schülerinnen und Schüler wirtschaftskundliche Themen interessant finden, hängt in hohem Maße davon ab, wie gerne ihre Lehrerinnen und Lehrer diese Themen unterrichten. Das von den Lehrenden zugeschriebene Interesse der Schüler/innen steigt dabei mit der Beliebtheit der Themen bei den Lehrer/innen: Wenn GW-Lehrende sehr gerne wirtschaftskundliche Inhalte unterrichten, schätzen sie das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler daran weit öfter als (sehr oder eher) groß ein (60,5 % vs. 16,8 %). Wenn Lehrende hingegen wirtschaftskundliche Inhalte wenig bzw. gar nicht gerne unterrichten, ist das zugeschriebene Interesse an diesen Inhalten bei ihren Lernenden weit geringer. 0,0 % der Schülerinnen und Schüler haben dann noch sehr großes Interesse an Wirtschaftskunde und nur mehr 11,5 % haben eher Interesse. Wiederum sind die Zusammenhänge statistisch signifikant: $\tau\text{-}b = 0,48$; $p < 0,01$ (vgl. Fridrich 2012, S. 22).

Welche Paradigmen und Elemente einen als interessant empfundenen Wirtschaftskunde-Unterricht begünstigen können, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

4 Lebensweltorientierung in der ökonomischen Bildung als Perspektivenwechsel

Kinder und Jugendliche in das Zentrum des Unterrichts zu stellen, ist eine immer wieder begründet erhobene zentrale Forderung – auch und ganz besonders für den GW-Unterricht. Vor allem in einer hochgradig ökonomisch durchdrungenen Welt ist es von großer Bedeutung, die Heranwachsenden auf die Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen in Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft vorzubereiten, denn Kinder und Jugendliche sind Adressaten von Handlungen anderer Akteurinnen und Akteure, wie einzelner Personen, Gruppen, Unternehmen etc., die in den meisten Fällen stark überlegen sind (vgl. Retzmann 2005, S. 62). Kinder müssen jedoch auch zugleich wirtschaftliche Entscheidungen im Alltag treffen, die wiederum Entscheidungen anderer beeinflussen. Folgerichtig stehen bei einer derart verstandenen ökonomischen Bildung Kompetenzerwerb und Interessen der Kinder und Jugendlichen im Vordergrund und nicht jene von Interessenvertretungen, Unternehmen, Bildungsinstitutionen etc.

Diese grundlegende Orientierung an Schülerinnen und Schülern hat Konsequenzen auf die begründete Auswahl eines entsprechenden Paradigmas der ökonomischen Bildung. Grundsätzlich kann zwischen zwei Paradigmengruppen unterschieden werden, nämlich einerseits die Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen, andererseits die kategoriale Bildung, wobei der fundamentale Unterschied zwischen beiden Paradigmengruppen in der Ausgangslage und im didaktischen Zugang liegt. Kurz charakterisiert liegen folgende fundamentalen Unterschiede zwischen den beiden Paradigmen vor.

Die Paradigmengruppe „Lebensweltorientierte ökonomische Bildung“ (in der deutschen Diskussion als „Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen“ bezeichnet) verwendet als Ausgangslage die fachdidaktische Rekonstruktion des Bereiches Wirtschaft einschließlich der „typischen“ Herausforderungen an die Handelnden. Anschließend wird im Rahmen dieses Paradigmas versucht, diese realen Herausforderungen und Probleme zu analysieren, zu interpretieren und zu lösen. Dieses Paradigma geht im Sinne eines „Lebenssituationsansatzes“ auf den Gesamtentwurf eines zeitgemäßen Curriculums für gegenwärtige und künftige Lebenssituationen für Kinder und Jugendliche von Robinsohn (1969) im Jahre 1967 zurück. Für die ökonomische Bildung wurde dieser Lebenssituationsansatz von Dietmar Ochs und Bodo Steinmann 1978 aufgegriffen und anschließend von Letztgenanntem weiterentwickelt und ergänzt (vgl. Kruber 2005, S. 203f.; Seeber 2008, S. 309). Den umgekehrten Weg beschreitet die Paradigmengruppe „Kategoriale ökonomische Bildung“. Ausgangspunkt ist das Rekonstruieren der Wirtschaftswissenschaft aus wirtschaftsdidaktischer Sicht und das Übernehmen der disziplinären Systematik. Darauf aufbauend werden mit den theoretischen Wissensbeständen reale Herausforderungen und Probleme gelöst (vgl. Hedtke 2011, S. 54).

Im Folgenden soll nun ausgeführt und begründet werden, warum die Paradigmengruppe „Lebensweltorientierte ökonomische Bildung“ zusätzlich zur Erfüllung der Forderungen, Kinder und Jugendliche ins Zentrum des Unterrichts zu rücken sowie diese auf die Bewältigung von ökonomisch ge-

prägten Lebenssituationen vorzubereiten, als adäquates Paradigma für die ökonomische Bildung im Rahmen der Geographie und Wirtschaftskunde an der **Sekundarstufe I** bezeichnet werden kann.

„Adäquat“ meint in diesem Kontext, dass die Paradigmengruppe „Qualifizierung von Heranwachsenden für Lebenssituationen“ für die bei weitem überwiegende Anzahl von Problemstellungen der Sekundarstufe I besser geeignet ist, was jedoch prinzipiell nicht die Paradigmengruppe „Kategoriale Bildung“ der Ökonomischen Bildung ausschließt, die allerdings in weitaus geringerem Maße – und in der Sekundarstufe I komplementär – Anwendung finden wird.

Ein Beispiel: Bei der Bearbeitung des Themas „Arbeitslosigkeit“ im GW-Unterricht der 7. Schulstufe wird wohl vom Fallbeispiel eines arbeitslosen Menschen ausgegangen werden, seiner Situation und Betroffenheit, seiner Chancen, Möglichkeiten, Unterstützungen, Hoffnungen, Barrieren und Schwierigkeiten. Ergänzend dazu wird auch im Sinne der kategorialen Bildung, nämlich unter Rekonstruktion der disziplinären Systematik, die Arbeitsmarktpolitik des Staates – durchaus mit den Bezügen zu diesem Menschen – thematisiert werden müssen.

(a) Der Mensch im Mittelpunkt

Wie eingangs angeführt, wird im ersten Satz der Bildungs- und Lehraufgabe des aktuellen GW-Lehrplans der Sekundarstufe I wörtlich festgehalten: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch“ (BMUKK 2000). Wenn der Mensch – in seinen Lebenskontexten – für den gesamten GW-Unterricht im Mittelpunkt stehen soll, gilt dies auch für die Wirtschaftskunde und die ökonomische Bildung. Diese Forderung, den Menschen und seine Anliegen ins Zentrum der ökonomischen Bildung zu stellen, erheben auch namhafte deutsche Experten. So fordert Hedtke (2010, S. 360), eine handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik müsse „[...] von praktischen wirtschaftlichen Problemlagen der Lernenden ausgehen und ihnen dazu passendes Wissen vermitteln“. Engartner (2010, S. 29) führt dazu noch ergänzend und auf die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen bezogen aus: „Eine zeitgemäße Didaktik nimmt die Lernendenperspektive ein, stellt also die ‚Subjekte des Lernens‘ in den Mittelpunkt der Überlegungen. Danach besteht die wesentliche Aufgabe des Lehrers darin, diese Perspektive so weit wie möglich zu individualisieren, so dass die Voraussetzungen und Einstellungen der Heranwachsenden mitsamt ihren Lebenswelten und Wahrnehmungsweisen in die Unterrichtsplanung eingehen“.

(b) Ökonomisch geprägte Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen

Schon seit früher Kindheit treffen Heranwachsende ökonomische Entscheidungen, und sei es zu Beginn z. B. „nur“ die Wahl der Süßigkeiten vor der Supermarktkassa. Mit zunehmendem Lebensalter werden jedoch weitere Handlungsbereiche integriert: Haushaltsökonomie (z. B. Mitentscheidung oder Mithilfe bei der Erzeugung von Gütern und Dienstleistungen für den eigenen Haushalt), Konsumökonomie (z. B. Mitentscheidung und Mitplanung von Urlaubsreisen), Arbeitsökonomie (z. B. Entscheidung für einen Feri-job oder eine Berufswahl) und schließlich Gesellschaftsökonomie (z. B. Unterstützung von Bürger/inneninitiativen oder Ausübung der Wahlberechtigung ab 16 Jahren in Österreich). Somit sind Kinder und Jugendliche hochgradig in unterschiedliche Bereiche von ökonomisch durchdrungenen Alltagswelten frühzeitig eingebunden, beeinflussen diese durch ihre Handlungen, werden jedoch auch durch die Entscheidungen und Handlungen anderer Akteurinnen

und Akteure, die oft mehr Einfluss haben, beeinflusst. Verständnis um wirtschaftliche Zusammenhänge und Rahmenbedingungen sowie Förderung der eigenen Entscheidungs-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sind in diesem Kontext unerlässlich (vgl. Weber 2008, S. 29), wobei für die unterrichtspraktische Bearbeitung unbedingt Alltagsvorstellungen der Heranwachsenden adäquat berücksichtigt werden müssen (vgl. Kölbl 2008, S. 38). Im Konkreten geht es dabei um die gezielte Erhebung und Einbeziehung von Alltagsvorstellungen, auch subjektive Theorien oder Präkonzepte genannt, in den Unterrichtsprozess, um zielgerichtet eine Weiterentwicklung, also einen Konzeptwechsel („conceptual change“), dieser Vorstellungen bei den Schüler/innen zu erreichen (vgl. Fridrich 2010, S. 317ff.). Besonders bedeutend erscheinen die Aufarbeitung von Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Haushalten im Zuge der ökonomischen Bildung. Bildungsarmut in Haushalten korreliert in vielen Studien hoch mit finanzieller Armut und mit sprachlichen Verständnisschwierigkeiten (vgl. z. B. Fridrich und Paulinger 2011, S. 179ff.), wodurch Kinder und Jugendliche noch immer „[...] primär nach der sozialen Herkunft ‚sortiert‘“ (Weiss und Unterwurzacher 2007, S. 241) werden. In dieser Gruppe der Heranwachsenden treffen weiters einige die ökonomische Bildung betreffende spezifische Problemfaktoren aufeinander. Einerseits sind diese Heranwachsenden in vielen Fällen von familiärer Armut betroffen, andererseits haben sie oft auch wenig Interesse für wirtschaftliche bzw. politische Fragestellungen und Herausforderungen. Zusätzlich sind die vielfach kompensatorischen Konsumhandlungen dieser Kinder und Jugendlichen oft von hohen, im Elternhaus wenig reflektierten Konsumbedürfnissen bei gleichzeitig geringem verfügbarem Budget geprägt (vgl. Griese 2008, S. 56).

(c) Lebensnahe Zugänge

Als Konsequenz des In-den-Mittelpunkt-Stellens des Menschen (Punkt a) und der hochgradig ökonomisch geprägten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen (Punkt b) ergibt sich die didaktische Forderung nach lebensnahen Zugängen in der ökonomischen Bildung. Diese werden in der Literatur zwar z.T. auch mit anderen Begriffen wie etwa „lebenspraktischer Zugang“ (z. B. Habschick et al. 2004, S. 9) bezeichnet, die jedoch ähnliches meinen. Eine exakte inhaltliche Abgrenzung, was diese lebensnahen Zugänge umfassen soll, lässt sich aus der Literatur aufgrund von Divergenzen und Lücken nicht widerspruchsfrei ableiten. Jedoch erscheint es für die österreichische ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I notwendig, die Trias der Konsum-, Arbeits- und Gesellschaftsökonomie, wie sie Sitte (2001, S. 545ff.) vorgeschlagen hat, aufgrund von aktuellen theoretischen Arbeiten jedenfalls um die Haushaltsökonomie zu ergänzen (vgl. Piorkowsky 2011; Kollmann 2011). Anzumerken ist ferner, dass im Rahmen dieses Beitrags lediglich auf die ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I eingegangen werden kann, diese jedoch bereits in der Primarstufe in elementarisierter Form, vor allem im Sachunterricht, beginnen muss (vgl. Lampe 2008, S. 130).

(d) Leitziel ökonomischer Bildung

Ökonomische Bildung für und mit Menschen, insbesondere für Kinder und Jugendliche (vgl. Punkt a und insbes. Hedtke 2011, S. 85), befähigt Heranwachsende zu **mündigen Handlungen** in ökonomisch geprägten Lebenswelten – oder kurz: Leitziel ist der/die mündige Wirtschaftsbürger/in (vgl. May 2011, S. 4). Diese Mündigkeit lässt sich laut Albers (1995, S. 2ff.), der diese Ideen vor geraumer

Zeit ausgearbeitet hat, in drei zusammenhängende Teilbereiche untergliedern, die seitdem in ähnlicher Form immer wieder bis in die Gegenwart aufgegriffen wurden (siehe dazu den Beitrag von Retzmann in dieser Ausgabe, Abb. 3). Diese wohl durchdachten Teilbereiche und deren Weiterentwicklung können auch für die österreichische Wirtschaftsdidaktik eine tragfähige Basis bilden. In Tabelle 3 werden die drei Bereiche der Mündigkeit nach Albers (1995, S. 2ff.) angeführt und kurz erläutert, mit den im „Wörterbuch ökonomischer Bildung“ nach der Zusammenstellung von Hedtke und Weber (2008, S. 56ff. und 90ff.) angeführten Werten und personalen Zielen sowie den von Steinmann (1995, S. 11) ausgeführten sozialen Zielen ergänzt und mit (ökonomischen) Kompetenzen für Kinder und Jugendliche in Beziehung gesetzt (siehe Tabelle 3).

Die Zuordnung von Kompetenzen zu den Teilbereichen, Werten und Bildungszielen ist schwerpunkthaft zu verstehen. Ein Beispiel: Entscheidungs- und Handlungskompetenz ist im Rahmen der demokratischen Mitgestaltung der Gesellschaft zweifellos erforderlich, doch sind diese beiden Kompetenzen auch im Zuge der Selbstbestimmung, nämlich beim Vertreten von eigenen Interessen und der Ausgestaltung von Lebensentwürfen, nötig. Wissen und Verstehen sowie Orientierung beziehen sich direkt auf die zugeordneten Kompetenzen wie Analysieren und Argumentieren, Bewerten und Reflektieren sowie Entscheiden und Handeln. Denn auch in Zeiten, in denen (fast) alles nachgeschlagen bzw. im Web gesucht werden kann, sind Wissen und Verstehen von ökonomischen Zusammenhängen, Situationen, Interessen, Systemen etc. untrennbar mit den Kompetenzstufen Bewertung und Reflektieren, Analysieren und Begründen sowie Entscheiden und Handeln verbunden und soll auch so – und nicht als isoliertes Faktenwissen – verstanden werden. Dies ist auch der Hauptgrund, warum die Studien ausschließlich zu wirtschaftlichem Wissen von Kindern und Jugendlichen (siehe Kapitel 3) zu kurz greifen. Orientieren bzw. Orientierungskompetenz zielt im ökonomischen Sinn neben dem Zurechtfinden in unterschiedlichen Lebenswelten auch als Basis für Bewertung und Reflektieren, Analysieren und Begründen sowie Entscheiden und Handeln zum Beispiel bei Urteilsbildungen, bei der Artikulation von Interessen und bei gesellschaftlicher Mitgestaltung ab. Denn handelnde Subjekte verfügen in der Regel über eine große Vielfalt potenzieller Handlungsalternativen. Ein derartig gebildeter Mensch kann als mündig bezeichnet werden und kann letztendlich eine Bildung zurückweisen, welche andere Personen – aus deren Interessenslage – für ihn als wichtig befinden. In einer ersten Einschätzung entzieht sich dieses hier ausgeführte komplexe Konstrukt „Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen in ökonomisch geprägten Lebenswelten“ einer Überprüfung mittels Bildungsstandards bzw. gar einer Messung. Eventuell können die in Tabelle 3 angeführten Kompetenzstufen wie etwa Analysieren bis Entscheiden noch überprüft bzw. evaluiert werden, jedoch ist dem Autor kein Verfahren bekannt, mit dem die zugeordneten personale Ziele wie z. B. Emanzipation, Aufklärung und Autonomie oder die entsprechenden Werte wie etwa Partizipation, Verwirklichung, Humanisierung oder gar Solidarität im Rahmen einer derartig verstandenen ökonomischen Bildung valide überprüft bzw. gemessen werden können, denn in einer pluralistischen Gesellschaft wie unserer können Aussagen über Bewertungen, Entscheidungen, Handlungen u. dgl. von Kindern und Jugendlichen letztendlich nicht endgültigen, sondern vielmehr vagen Charakter haben. Eines lässt sich jedoch mit Sicherheit an dieser Stelle konstatieren. Die in Tabelle 3 den Teilbereichen von Mündigkeit sowie den Werten und Zielen zuordenbaren Kompetenzen lassen sich dem Operatorensystem der drei Anforderungsbereiche der geplanten kompetenzorientierten Reifepfung

mühe los zuordnen (BMUKK 2012, S. 13f.).³ Die in der Tabelle 3 angeführten Kompetenzen „Wissen und Verstehen sowie Orientieren“ der ökonomischen Bildung harmonieren mit dem Anforderungsbereich I. „Analysieren und Argumentieren“ lässt sich dem Anforderungsbereich II zuordnen. „Bewerten und Reflektieren“ sowie „Entscheiden und Handeln“ weisen einen hohen Komplexitäts- bzw. Schwierigkeitsgrad auf und sind demnach dem Anforderungsbereich III zuzurechnen, der u.a. durch folgende adäquate Operatoren gekennzeichnet ist: Beurteilen, Erörtern, Gestalten etc.

Tabelle 3: Leitziel, Teilbereiche von Mündigkeit, Werte, Ziele und Kompetenzen in der ökonomischen Bildung (Zusammenstellung: Ch. Fridrich)

Leitziel: Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten				
Teilbereiche von Mündigkeit (nach Albers 1995, S. 2ff.)	Entsprechende Werte (vgl. Hedtke und Weber 2008, S. 90ff.)	Personale (vgl. Hedtke und Weber 2008, S. 56ff.) und → soziale Ziele (vgl. Steinmann 1995, S. 11)	Zuordenbare Kompetenzen	
„Selbstbestimmung“: Vertreten eigener Interessen, eigenständige Lebensgestaltung	Partizipation Verwirklichung Wohlbefinden	Emanzipation → persönliche Entfaltung	Analysieren Argumentieren	Wissen und Verstehen, Orientieren
„Tüchtigkeit“: effiziente Problemlösung und sachkundige Urteilsbildung	Effizienz, Suffizienz Rationalität Wirtschaftlichkeit	Aufklärung → toleranzorientierte Beziehungen	Bewerten Reflektieren	
„Verantwortung“: demokratische Mitgestaltung unserer Gesellschaft	Humanisierung Solidarität Wohlbefinden	Autonomie → lebenswerte Gesellschaft	Entscheiden Handeln	

Die in Tabelle 3 angeführten sozialen Ziele tragen in bildungstheoretischer Sicht zu einer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Rahmen einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Allgemeinbildung nach Klafki (1993, S. 98ff.) bei. Persönliche Entfaltung zu einem selbstverwirklichten Leben des Subjekts einerseits und verantwortungsvolle Mitgestaltung einer lebenswerten Gesellschaft andererseits sind jene beiden Angelpunkte, die Hartmut von Hentig (2003, S. 222ff.) für die Bildung von Menschen setzt. Aus der Perspektive von personalen Zielen ist ökonomische Bildung als Befähigung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Handlungen in ökonomisch geprägten Lebenswelten einem Menschenbild verpflichtet, das sich an Emanzipation, Aufklärung und Autonomie orientiert.

³ Vorerst sei noch angeführt, dass die Operatoren der drei angeführten Anforderungsbereiche von einem österreichischen, aus Lehrer/innen und Fachdidaktikern bestehenden Team für die Sekundarstufe II entwickelt wurden, weil sie ja zur Vorbereitung bzw. Durchführung der kompetenzorientierten Reifeprüfung herangezogen werden sollen. Damit sind sie nicht direkt mit den Kompetenzen einer lebensweltlich orientierten ökonomischen Bildung kompatibel, wenngleich zuordenbar.

(a) Abgrenzung ökonomischer Bildung

Herrmann May (2011, S. 3f.) hat – als anerkannter Experte für ökonomische Bildung – folgende Definition vorgeschlagen: „Ökonomische Bildung kann als Qualifikation, das heißt Ausstattung von Individuen mit Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen, umschrieben werden, wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen zu bewältigen“. Diese Definition fasst die bisherigen Ausführungen zur lebensweltorientierten ökonomischen Bildung einerseits treffend zusammen und verweist andererseits erneut darauf, dass ökonomische Bildung durch die Bewältigung von Lebenssituationen Teil der Allgemeinbildung ist, was in diesem Beitrag bereits mehrfach angesprochen wurde. Ökonomische Bildung ist demnach hilfreich für die Entwicklung zur persönlichen Entfaltung **und** zur Herausbildung von gesellschaftlichem Denken und Handeln von Kindern und Jugendlichen. Beide Bereiche zu trennen, wäre eine artifizielle Simplifizierung der Herausforderungen, die an ein handelndes Subjekt in den Lebenswelten Haushalt, Arbeitswelt, Konsum, gesellschaftlicher Partizipation etc. gegenwärtig und künftig gestellt werden.

Wenn hier eine Abgrenzung von ökonomischer Bildung vorgenommen werden soll, müssen auch Begrifflichkeiten diskutiert werden. Das Adjektiv „ökonomisch“ erscheint adäquater als „wirtschaftlich“, denn der Begriff „ökonomische Bildung“ wird eher der Vielschichtigkeit dieser Bildung gerecht als „wirtschaftliche Bildung“, bei welcher in einer alleinigen Orientierung auf „Wirtschaft“, nämlich in Form von Interessen „der Wirtschaft“ die Gefahr einer unzulässigen didaktischen Reduktion mitschwingt (vgl. Feige 2008, S. 108). Ferner ist eine Klärung der Unterschiede in den Begriffen „ökonomische Kompetenz“ und „ökonomische Bildung“ erforderlich. Laut Wuttke (2008, S. 134) bezieht sich ökonomische Kompetenz einerseits auf individuelles wirtschaftliches Handeln, andererseits auf Verständnis für gesellschaftliche Kontexte, wobei richtig angemerkt wird, dass in diesem Fall die Entwicklung von Werten und Bewertung, aber auch Entscheiden und Handeln im Rahmen der Gesellschaft fehlen würde.

Ökonomische Bildung betrachtet die Adressat/innen, nämlich unsere Heranwachsenden, als Menschen mit ihren ökonomischen Wünschen, Vorstellungen, Bedürfnissen, Restriktionen etc. und nicht das nur wenig zutreffende Bild des „Homo oeconomicus“, der seinen Nutzen über eine ausgefeilte, stabile Liste von Wünschen bzw. Präferenzen maximiert, indem er unter Beachtung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und unter Heranziehung optimaler Informationen agiert. Aus unzähligen empirischen Befunden ist klar, dass Menschen nicht nur rational, nutzenmaximiert, präferenzstabil und preisgesteuert handeln und der „Homo oeconomicus“ nicht Ziel ökonomischer Bildung und auch nicht Modellannahme in dieser sein kann.

Bereits 1807 bekämpfte Ernst August Evers gegen eine Nützlichkeitspädagogik in Form einer „industriösen Erziehung“, bei der die Lernenden nur zur „mechanischen Betriebsamkeit“ (Evers 1807, zit. in Weber 2008, S. 18) „im Sinne der Erzeugung von Sparsamkeit, Arbeitsamkeit, Ordnungsliebe, Zeitökonomie und eines nie enden wollenden Fleißes“ (Feige 2008, S. 110) erzogen werden würden. Auf aktuelle Ereignisse bezogen äußert Birgit Weber in den Bestrebungen von verschiedenen Interessensgruppen zum Beispiel zur Akzeptanzsteigerung bestimmter Wertpapiere oder Versicherungsformen oder Wirtschaftsordnungen etc. Sorge vor der Manipulation von Heranwachsenden. Ökonomische Bildung sei weder eine kleine Betriebswirtschaftslehre oder Volkswirtschaftslehre, das heißt, eine Kurzform von Bezugswissenschaften, noch darf ihr die Funktion der Akzeptanzförderung

von herrschenden Interessen oder Ordnungen zukommen (vgl. Weber 2008, S. 18f.; siehe dazu auch W. Sitte 2001, S. 545).

In diesem Sinne ist ökonomische Bildung auch nicht „Entrepreneurship Education“, denn deren Ziel ist es „[...] Persönlichkeiten und deren berufliche Handlungskompetenz zur ‚unternehmerischen Selbstständigkeit‘ zu entwickeln bzw. aus- und weiterzubilden“ (Ebberts 2004, S. 12). Ein Blick auf die gängigen Definitionen zur ökonomischen Bildung zeigt, dass „Entrepreneurship Education“ in der Sekundarstufe I nicht mit den Zielen und Intentionen dieser ökonomischen Bildung kompatibel ist. Auch in der Sekundarstufe II der Allgemeinbildenden Höheren Schulen kann „Entrepreneurship Education“ bestenfalls ein Teilbereich der ökonomischen Bildung sein, denn eines der vier Handlungsfelder bezieht sich auf die Arbeitsökonomie, und auch hier wieder nur auf den Teilbereich Unternehmer/innen.

5 Integration der Ergebnisse in einem Handlungsmodell lebensweltorientierter ökonomischer Bildung

Die Problematik ökonomischer Bildung liegt vor allem darin begründet, dass Konzepte derselben aufgrund ihrer Komplexität nur mit großem Aufwand für die unterrichtliche Umsetzung fruchtbar gemacht werden können. Das birgt wiederum die Gefahr, dass diese nur in sehr reduktionistischer Weise im Unterricht eingesetzt werden (vgl. auch Bolscho 2008, S. 10). Um die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Eckpunkte einer ökonomischen Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I zu bündeln und zu veranschaulichen, wurde die Abbildung 1 entwickelt. Dadurch werden einige der diskutierten Prinzipien klar und die unterrichtspraktische Umsetzung gegebenenfalls unterstützt, nämlich die zentrale Stellung von Heranwachsenden sowie ihren Lebenswelten, Handlungen und Kompetenzen unter dem Leitbild ihrer Mündigkeit.

Im Zentrum dieses Handlungsmodells zur ökonomischen Bildung stehen zu jeder Zeit die Kinder und Jugendlichen. Deren Lebenswelten sind in hohem Ausmaß direkt oder indirekt ökonomisch, aber auch politisch, gesellschaftlich und ökologisch durchdrungen. Dies erfordert eine gezielte ökonomische Bildung in der Schule, um die Heranwachsenden für Herausforderungen in ihren Lebenswelten für Gegenwart und Zukunft vorzubereiten. Dabei sind Ergebnisse und Erkenntnisse einige (Nachbar-)Disziplinen zusätzlich heranzuziehen. Essenziell sind die Sozial- und Wirtschaftsgeographie und die politische Bildung, ohne welche ökonomische Bildung nur in zu eingeschränktem Ausmaß stattfinden kann. Einfließen werden weiters Inhalte der Ökologie, Wirtschaftswissenschaften, Psychologie, Soziologie, Ethik, Geschichte etc. Das Leitziel der mündigen Bürgerin bzw. des mündigen Bürgers wird durch die Ermöglichung von „mündigen“ Handlungen der Heranwachsenden in den vier lebensweltlichen Bereichen Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft unter dem Erwerb von Kompetenzen erreicht. Ökonomische Bildung garantiert jedoch keine mündigen Handlungen, sondern **befähigt** zu diesen. Denn trotz einer derartigen Bildung kann ein Subjekt auch „inadäquat“, also situationsunangepasst, irrational, wenig verantwortungsvoll etc. handeln. Zusätzlich ist zu beachten, dass die Handlungen von internen Faktoren wie Motivation, Normen und Werten und von externen Einflüssen wie Handlungen anderer Menschen, Ermöglichungen, Zwängen und Re-

striktionen anderer beeinflusst werden. Mit den erworbenen Kompetenzen können Kinder und Jugendliche ihre Lebenswelten mitgestalten. Doch auch hier ist mitzudenken, dass die Lebenswelten auch von unbeabsichtigten Handlungsfolgen und von Auswirkungen der inadäquaten Handlungen beeinträchtigt werden. Jedenfalls sind die modifizierten Lebenswelten wiederum Ausgangspunkt einer neuerlichen unterrichtlichen Bearbeitung (vgl. Abbildung 1).

Hochgradige Durchdringung der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen

Ökonomische Bildung unter Einbeziehung von diversen (Nachbar-) Disziplinen

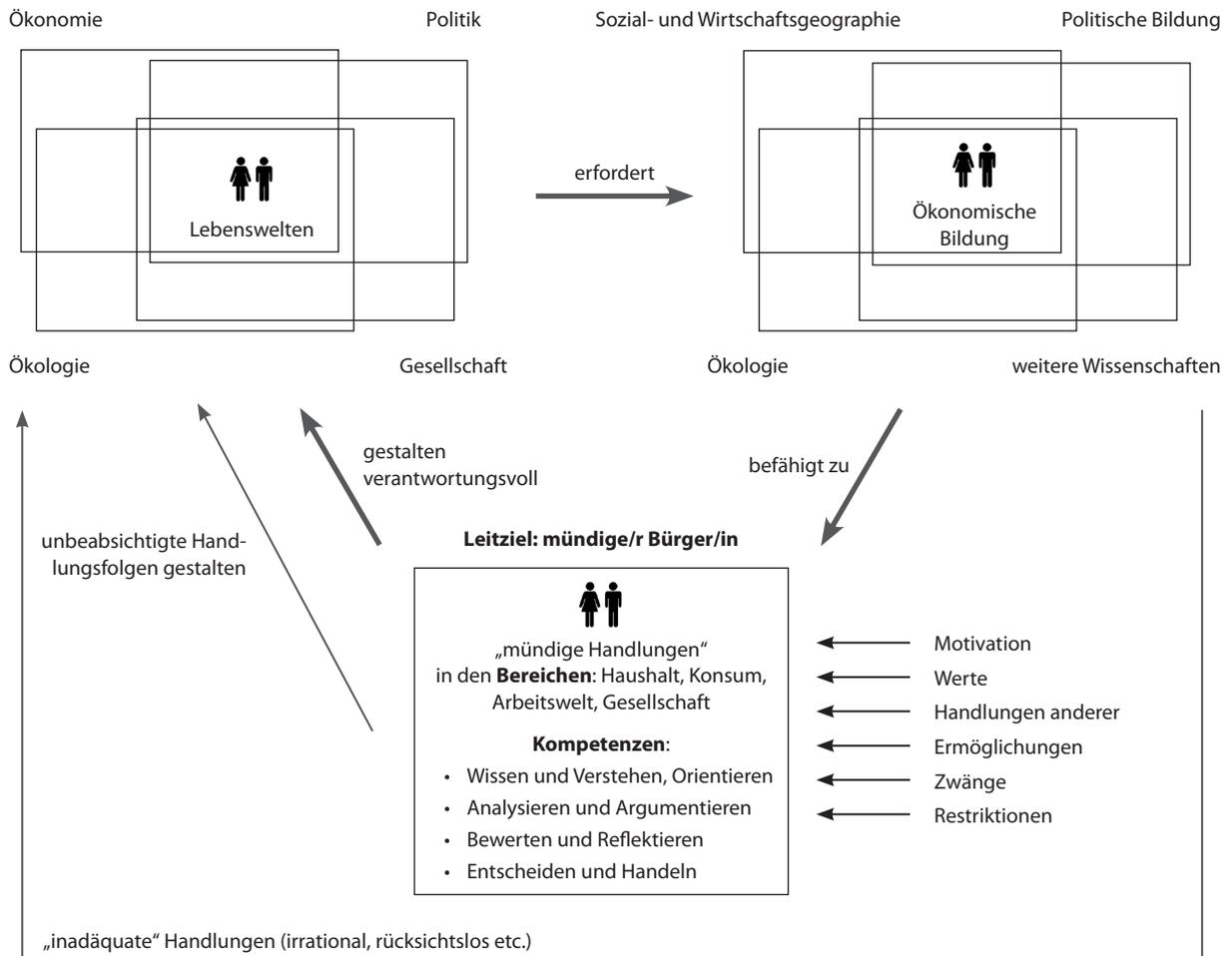


Abbildung 1: Handlungsmotiv der ökonomischen Bildung (Entwurf und Grafik: Ch. Fridrich)

6 Konsequenzen

Hochgradig ökonomisch durchdrungenen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen erfordern eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht, wobei Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für mögliche Zugänge, Ziele und Themenbereiche sensibilisiert werden sollen. Dies kann im Rahmen eines modernen GW-Unterrichts, in dem ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung verstanden wird, geleistet werden. Welche Qualitätskriterien eine derartig gestaltete **lebensweltorientierte** ökonomische Bildung für die Sekundarstufe I erfüllen soll, muss Thema von weiteren fachdidaktischen

Überlegungen sein. Im Sinne einer breiten Diskussion wäre es auch sinnvoll, (noch) nicht publiziertes Handlungs- und Erfahrungswissen im Rahmen von Interviews mit Expertinnen und Experten in diese Überlegungen miteinzubeziehen.

Auch wenn in Tabelle 3 zuordenbare Kompetenzen für die ökonomische Bildung angeführt wurden, bedeutet dies nicht automatisch, dass diese in die Erstellung von Bildungsstandards einbezogen werden können. Im Gegenteil: Eine derart verstandene lebensweltorientierte ökonomische Bildung **entzieht** sich einer Standardisierung, weil diese Bildung auf Mündigkeit des Menschen im Sinne von Emanzipation, Aufklärung und Autonomie abzielt, das heißt, sich für handelnde Subjekte in ökonomisch geprägten Alltagssituationen stark macht, was per se einer Standardisierung widerspricht. Pointiert formuliert: Es liegt dem Autor keine plausible Vorgangsweise zur Standardisierung von Mündigkeit von Akteur/innen vor.

Neben den in Kapitel 5 aufgezeigten Eckpunkten einer lebensweltorientierten ökonomischen Bildung für die spezifische österreichische Situation in der Sekundarstufe I erscheint diese auch im Hinblick auf schüler/innennahe Zugänge sowie die Integration von Alltagsvorstellungen („Präkonzepte“) und deren gezielte unterrichtliche Weiterentwicklung („conceptual change“) bedeutsam und weiterentwickelbar.

7 Literatur

- ARD (Hrsg.) (2011): Was wissen die Abgeordneten über den EFSF? Ahnungslose Abgeordnete? 29.09.2011. TV-Sendung am 29.9.2011. Mainz. Web: <http://www.youtube.com/watch?v=iLLfUlm4sWs> (27.10.2011).
- Albers, H.-J. (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: H.-J. Albers (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 1–22.
- Albers, H.-J. (2008): Geschichte der ökonomischen Bildung. In: R. Hedtke und B. Weber (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 136–139.
- Berman, K. und J. Knight (2009): Pisa für Manager. In: Harvard Business Manager, Nr. 12., S. 16–17.
- BMUKK (Hrsg.) (2000): Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde. AHS-Unterstufe. Wien. Web: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf> (20.12.2011).
- BMUKK (Hrsg.) (2012): Geografie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien. Web: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22201/reifepreuefung_ahs_lfgw.pdf (25.03.2012).
- Bolscho, D. (2008): Vom Nutzen und Nachteil ökonomischer Bildung für das Leben. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 7–16.
- Bortz, J. (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin – Heidelberg: Springer.
- Brandlmaier, E., H. Frank, C. Korunka, A. Plessnig, C. Schopf und K. Tamegger (2006): Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Modellentwicklung – Entwicklung eines Messinstruments – Ausgewählte Ergebnisse. Wien: Facultas.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2010): Bildungsstandards für das Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2005): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. In: Weitz B. O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 3–16.
- Deutschlandfunk (Hrsg.) (2011): Mythos freier Markt. Interview mit James Kenneth Galbraith am 27.11.2011. Aus der Reihe „Wirtschaftsweise ratlos“. Web: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/essayunddiskurs/1583048> (3.01.2012).
- Ebberts, I. (2004): Wirtschaftsdidaktisch geleitete Unternehmenssimulationen im Rahmen der Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen. Köln: Eul.

- Engartner, T. (2010): Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Erste Bank (Hrsg.) (2010): Wirtschaftswissen in Österreich nur „befriedigend“. Wien. Web: <http://www.erstegroup.com/de/Presse/Presseaussendungen/Archiv/Presseaussendungen-2010/CID~0901481b800062a6/main0render/CP> (23.11.2011).
- European Commission (ed.) (2011): Special Eurobarometer 342. Consumer empowerment. Report. Brüssel. Web: http://ec.europa.eu/consumers/consumer_empowerment/docs/report_eurobarometer_342_en.pdf (23.10.2011).
- Famulla, G.-E., A. Fischer, R. Hedtke, B. Weber und B. Zurstrassen (2011): Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 12. S. 48–54.
- Feige, B. (2008): Ökonomische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 107–120.
- Fridrich, C. (2010): Alltagsvorstellungen von Schülern und Konzeptwechsel im GW-Unterricht – Begriff, Bedeutung, Forschungsschwerpunkte, Unterrichtsstrategien. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Band 152. Wien: Österreichische Geographische Gesellschaft. S. 304–322.
- Fridrich, C. und G. Paulinger (2011): Auswirkungen der Zusammensetzung von Wiener Volksschulklassen auf den Sach- und Mathematikunterricht. In: C. Fridrich, M. Heissenberger und H. Grössing (Hrsg.): Forschungsperspektiven 3. Wien-Berlin: LIT. S. 177–197.
- Fridrich, C. (2012): Erste Ergebnisse der empirischen Studie „Wirtschaftliche Bildung an Wiener Schulen der Sekundarstufe I“. Unveröffentlichtes Manuskript.
- GfK Austria (Hrsg.) (2011): 2. Auflage der Skandia Studie zum Vorsorgeverhalten in Österreich. Pensionsloch stärker in den Köpfen – Wissensstand katastrophal. Wien. Web: http://www.gfk.at/public_relations/pressreleases/articles/008756/index.de.html (23.10.2011).
- Goethe, J. W. von (1985): Urfaust – Faust Fragment – Faust I. Paralleldruck erster Band. Frankfurt am Main: Insel.
- 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.
- Griese, H. (2008): Jugend und Wirtschaft – soziologische Perspektiven. In: Bolscho D. und Hauenschild K. (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 49–61.
- Habschick, M., M. Jung und J. Ebers (2004): Kanon der finanziellen Allgemeinbildung. Frankfurt am Main: Commerzbank Ideenlabor. S. 9.
- Hedtke, R. (2010): Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik, Heft 3. S. 355–366.
- Hedtke, R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hedtke, R. und B. Weber (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hentig, H. von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. 5. Auflage. Weinheim – Basel: Beltz.
- Katschnig, T. (2004): Wirtschaftswissen von Maturant/innen im internationalen Vergleich Österreich – Deutschland – Tschechien – Ungarn. Endbericht Projekt. Wien.
- Klafki, W. (1993): Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: Pädagogische Welt, Nr. 47. S. 98–103.
- Kölbl, C. (2008): Die Entwicklung gesellschaftlichen Denkens. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 36–48.
- Kollmann, K. (2011): Welches Wirtschaftswissen brauchen wir? Eine moderne, im Lebensalltag brauchbare ökonomische Bildung. Bielefeld: iböb – Initiative für eine bessere ökonomische Bildung. Web: http://www.iboeb.org/fileadmin/iboeb/texte/kollmann_wirtschaftswissen.pdf (1.12.2011).
- Kruber, K.-P. (2005): Hinführung zu „Denken in ökonomischen Kategorien“ als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts. In: B.O. Weitz (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 203–223.
- Lampe, V. (2008): Ökonomische Bildung in den Rahmenrichtlinien und Kerncurricula des Sachunterrichts der Bundesrepublik Deutschland. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 121–132.

- Loerwald, D. und R. Schröder (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12. S. 9–15.
- Macha, K. und M. Schuhen (2011): Financial Literacy von angehenden Lehrer/innen und Lehrern. In: T. Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 143–158.
- Marketing- und Verlagsservice des Buchhandels (Hrsg.) (2012): *Buchjournal online*. Frankfurt am Main. Web: <http://www.buchhandel.de> (3.01.2012).
- May, H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Nr. 12. S. 3–9.
- Pietsch, M. und W. Fischer (2008): Was interessiert Schülerinnen und Schüler am GW-Unterricht? In: *Unser Weg*, Nr. 3. S. 107–114.
- Piorkowsky, M.-B. (2011): *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen*. Göttingen: V&R unipress.
- Reifner, U. und A. Schelhowe (2010): Financial Education. In: *Journal of Social Science Education*, vol. 9. S. 32–42.
- Retzmann, T. (2005): Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen. In: B. O. Weitz (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 51–72.
- Robinson, S. B. (1969): *Bildungsreform als Reform des Curriculum*. 2. Auflage. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Schmid, K. (2006): *Kenntnisse zum Themenkomplex internationaler Wirtschaft. Ergebnisse des ibw-tests von SchulabsolventInnen der Sekundarstufe II*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (= ibw-Mitteilungen, 4. Quartal).
- Szesny, C. und S. Lüdecke (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94, Heft 3. Wiesbaden: Franz Steiner.
- Seeber, G. (2008): Theorien ökonomischer Bildung. In: R. Hedtke und B. Weber (Hrsg.): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 308–310.
- Sitte, C. (1989): *Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den Allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945*. 1. Teil. Wien. Dissertation am Institut für Geographie und Institut für Pädagogik der Universität Wien.
- Sitte, C. (2008): Geographie/Geschichte/Wirtschaft. In: R. Hedtke und B. Weber (Hrsg.): *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau. S. 133–135.
- Sitte, W. (1975): Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In: W. Sitte und H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts in Österreich*. Wien: A. Schendl. (= Wiener Geographische Studienbehefte, Band 1). S. 11–43.
- Sitte, W. (2001): Wirtschaftserziehung. In: W. Sitte und H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. S. 545–552 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 16).
- Steinmann, B. (1995): Verankerung von Methoden in einem auf ökonomische Handlungskompetenz ausgerichteten Curriculum. In: B. Steinmann und B. Weber (Hrsg.): *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie*. Neusäß: Kieser. S. 10–16.
- The Guardian (26.7.2009): This is how we let the credit crunch happen, Ma'am... London. Web: <http://www.guardian.co.uk/uk/2009/jul/26/monarchy-credit-crunch> (1.12.2011).
- The Telegraph (5.11.2008): The Queen asks why no one saw the credit crunch coming. Web: <http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/theroyalfamily/3386353/The-Queen-asks-why-no-one-saw-the-credit-crunch-coming.html> (1.12.2010).
- Weber, B. (2005): Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung. In: B. O. Weitz (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 17–49.
- Weber, B. (2008): Kompetenzen ökonomischer Grundbildung für Kinder und Jugendliche. In: D. Bolscho und K. Hauenschild (Hrsg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang. (= Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit, Band 5). S. 17–35.
- Weber, B. (2010): Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, Heft 1. S. 91–114.
- Weiss, H., Unterwurzacher A. (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: F. Heine (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001–2006. Rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen*. Klagenfurt: Drava. S. 227–241.
- Wuttke, E. (2008): Zur Notwendigkeit der Integration ökonomischer Bildung in die Allgemeinbildung und in die Lehrerbildung. In: B. O. Weitz (Hrsg.): *Standards in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein. S. 133–144.