

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Geographica VI (2014)

Christian Fridrich

Schüler/innen- und Lebensweltorientierung einschließlich ökonomischer Kompetenzentwicklung im Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“ an österreichischen Schulen

Orientation towards pupils and their everyday lives, including the development of economic competences within the subject area “Geography and Economic Education” at Austrian schools

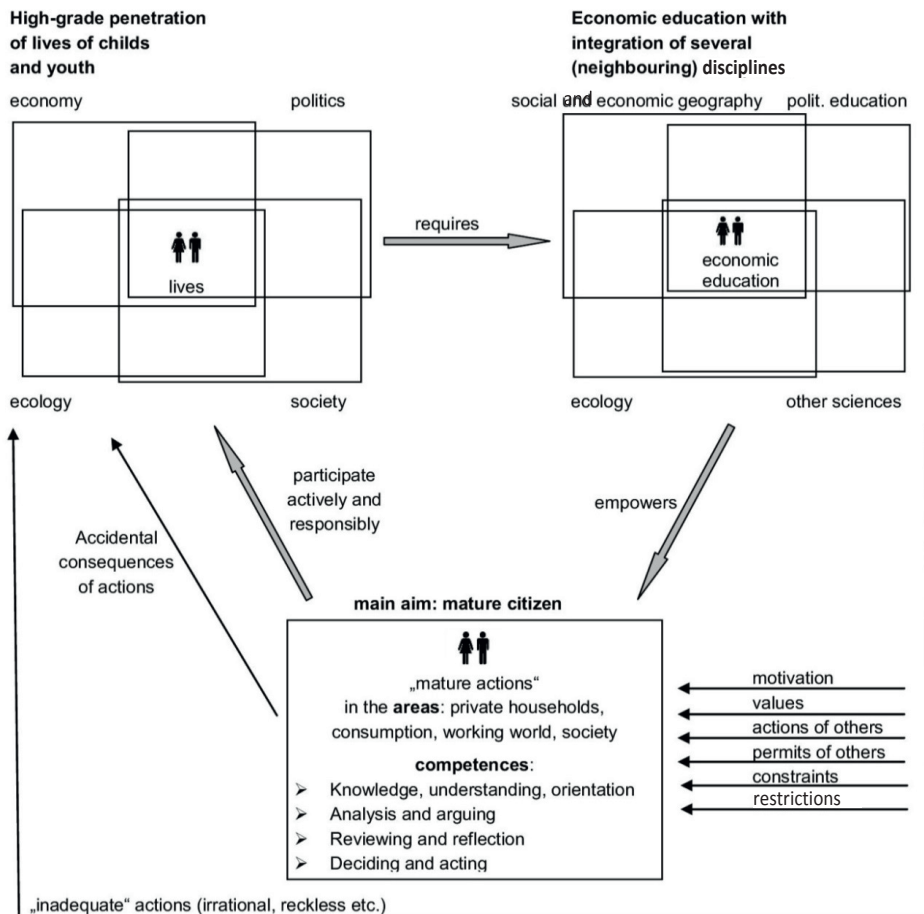
Abstract

The main focus of the curriculum of the subject area “Geography and Economic Education” in Austria is the action of humans in natural space, economy and society. This includes various aspects and consequences of these human actions in our world. Moreover, humans are also in the focus of didactics and teaching in the classroom. That means an orientation towards pupils and their ideas, previous knowledge, everyday life, interim competences etc. Since the great change of the Austrian curriculum in 1962, Economic Education became an equal part of the subject area “Geography.” During the first years many teachers fought against this change, namely the integration of Economic Education with Geography, instead of identifying the chances and opportunities. A good instruction from the didactic point of view is the combination of geographic and economic contents and aims. Even now, more than 50 years later, many teachers and also their pupils like Geography much more than Economic Education. What is Economic Education? The main aim of Economic Education is to empower kids and youths in their lives within the society penetrated by economy. The detailed areas and aims are discussed within this study. As a first approach to this complex topic a number of aspects is discussed in this article. The curriculum of “Geography and Economic Education” shows that most of the topics concern both areas (Geography and Economic Education). Those include globalization, implications of tourism on space and economy, the European Union and its consequences for countries, people(s) and economy etc. Previous studies show that the level of economic knowledge of pupils is low or very low. Also adults as teachers, politicians and in some aspects even economists show low economic knowledge. The question is if in order to improve their life situation economic competences of pupils are more important than just knowledge. What seems to be more alarming is the low interest of pupils in Economic Education, which is proved by studies. One main aim of the present empiric study of the author was to find out the reasons for the low interest of pupils in Economic Education. Therefore a cluster of research questions are developed: (1) How do teachers assess the importance of the main topics of the curriculum at the lower secondary level? (2) What are the types of teachers when we consider their opinion of economy in general and of Economic Education? (3) What are the detailed aspects which reduce the interest of pupils in Economic Education? (4) For which target groups and purposes can

a didactic model of Economic Education help to improve this situation? The empiric study was conducted at all schools at the lower secondary level (grade 4–8) in Vienna with ample time for them to take part in this survey. The return rate of the questionnaires was 65,7%, the total number of participating teachers of Geography and Economic Education was N=527. Because of the mostly closed questions of the questionnaire quantitative methods were applied for this part of the study, such as: variance analysis, Wilcoxon-test, contingency analysis, cluster analysis, factor analysis, and correlation analysis. According to the research questions there were three main findings. The assessment of the importance of economically dominated curriculum topics by teachers was significantly bad and the author's previous observations and experiences were proved. Four types of teachers concerning their interest in economy in general and Economic Education could be identified. The group with the worst attitudes state that also their pupils have a bad attitude towards Economic Education. One reason is the transfer of bad attitudes from teachers to their pupils. Another reason could be the statement of teachers who ascribe a low interest to their pupils in order to reduce their instruction of Economic Education. The discussion and interpretation shows that Economic Education must be more oriented towards the everyday life of pupils to meet their interest. Their ideas, experiences and concepts must be in the centre of the instruction. This means that their lives that are filled with economy-based issues must be the starting point of instruction at the lower secondary level – in other words: the approaches must be drawn from life. The main aim of Economic Education must be to enable young people to take mature actions in our society. Mature in this context means self-determined, responsible and competent. Entrepreneurship education is only a small part of Economic Education, therefore should not be confused with Economic Education. Finally, the discussion of results leads to a didactic model of “everyday-oriented Economic Education” in which kids and young adults are situated in the centre. As they are surrounded by economy every step of the way, they need a competent Economic Education which prepares them for mature actions in four big economic areas of our society: private households, consumption, working world and society. Three main competence levels are regarded as essential in this context: a) remembering and understanding, b) applying and analysing, c) evaluating and creating. Economic Education does not guarantee mature actions, it only enables them. For all that a human can also act inadequately (irrationally, as if unadopted to a special situation, irresponsibly etc.). Furthermore, actions are influenced by internal aspects, such as motives, codes, and values, as well as external factors, such as actions of other humans, constraints and restrictions. Having acquired those competences young people can play a vital role in shaping their “environments of life,” which are also affected by unintended consequences of actions. Nevertheless, these shaped “environments of life” are again the starting point for the process of instruction (see graphic chart on the next page).

This didactic model of Economic Education can help to improve the initial as well as the in-service teacher training by showing clearly the process, aims, areas, and influences of Economic Education. It may help to sensibilise future teachers and teachers in schools for adequate approaches to Economic Education which is part of a modern instruction of “Geography and Economic Education” and part of a profound general education of every human in our complex society.

Key words: competencies; didactic model; Economic Education; Geography in Austria; empowerment



Source: Fridrich, 2012: 37

Fig. 1. Didactic model of "everyday-oriented Economic Education"

Der österreichische Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrplan und seine Themenkreise im Überblick

Gleich zu Beginn des aktuellen Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrplans (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 im GW-Unterricht reflektiert werden soll.

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 (siehe Übersicht 1). Mit der neuen Bezeichnung 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“ (W. Sitte, 1975: 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: 106; vgl. auch Steinmann, 1995), als „lebenssituationsorientierte Bildung“ (Hedtke, 2011: 54) bzw. als „Alltags- und Lebensökonomie“ (Piorkowsky, 2011) bezeichnet, worunter Ähnliches verstanden wird.

Tab. 1. Übersicht 1: Historischer Abriss der Entwicklung des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde im stichwortartigen Überblick

Jahr	19. Jh. bis 1962	SCHOG 1962	Lehrplan 1985/86	Lehrplan 2000
Paradigma	Schulländerkunde	Schulländerkunde mit Wirtschaftskunde	Doppelpoliges Zentrierfach G + W unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung	Doppelpoliges Zentrierfach G + W unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung
Überwiegende Vorgangsweise	deskriptiv	deskriptiv	zielorientiert, thematisch aufbauend	zielorientiert, thematisch aufbauend
Prinzipien	Kenntnisse über Österreich und die Welt Naturgegebenheiten, Bevölkerung, Wirtschaft Vom Nahen zum Fernen „Konzentrische Kreise“ Länderkundlicher Durchgang	Einbau der Wirtschaftskunde in die Schulgeographie Wirtschaftskunde als Ergänzung der Länderkunde Schulversuche an der Sekundarstufe I mit Themenzentrierung und Zielstellungen	Im Mittelpunkt steht der Mensch Integration der Geographie und Wirtschaftskunde über Handlungskonzept Vom Einfachen zum Komplexen Thematische Gliederung Rahmencharakter	Zusätzlich zum Lehrplan 1985/86: Zielstellungen ohne Lerninhaltsangaben Kern- und Erweiterungsbereich Reduktion der Themenkreise und Zielstellungen Beiträge zu den Bildungsbereichen
Im Zentrum	Staaten und Landschaften	Staaten und Landschaften mit wirtschaftlichen Fakten	Mensch und räumliche Aspekte menschlichen Handelns	Mensch und räumliche Aspekte menschlichen Handelns

Source: Sitte, 2001a: 158ff.; Sitte, 2011: 223f.; Zusammenstellung: Fridrich

Tab. 2. Themenkreise des Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrplans mit Darstellung der Bezüge zu Geographie und/oder Wirtschaftskunde

Sekundarstufe I			
5. Schulstufe	6. Schulstufe	7. Schulstufe	8. Schulstufe
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ein Blick auf die Erde</u> • Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften • Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen • Ein erster Überblick 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben in Ballungsräumen • Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben • Der Dienstleistungsbereich • Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Lebensraum Österreich</u> • Gestaltung des Lebensraums durch die Menschen • Einblicke in die Arbeitswelt • Wirtschaften im privaten Haushalt • Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa • Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft • Leben in einer vielfältigen Welt • Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung
Sekundarstufe II			
9. Schulstufe	10. Schulstufe	11. Schulstufe	12. Schulstufe
<ul style="list-style-type: none"> • Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen • <u>Landschaftsökologische Zonen der Erde</u> • Bevölkerung und Gesellschaft • Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse <p>Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Raumbegriff und Strukturierung Europas • Produktionsgebiete im Wandel – Außerwert- und Inwertsetzung als sozioökonomische Problemstellungen • Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften • Wettbewerbs- und Regionalpolitik <p>Regionale Entwicklungspfade im Vergleich</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs • Naturräumliche Chancen und Risiken • Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen • Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme – Wirtschafts- und Sozialpolitik • Wirtschaftsstandort Österreich <p>Unternehmen und Berufsorientierung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Globalisierung – Chancen und Gefahren • Politische und ökonomische Systeme im Vergleich • Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren • Geld und Währung <p>Politische Gestaltung von Räumen</p>

Legende:

Normalschrift: Themenkreise mit geographischen und wirtschaftskundlichen Bezügen (N=31; 81,6%)

Unterstrichen: Themenkreise mit überwiegend geographischen Bezügen (N=3; 7,9%)

Fettschrift: Themenkreise mit überwiegend wirtschaftskundlichen Bezügen (N=4; 10,5%)

Source: BMUKK, 2000 und 2004; Zusammenstellung: Fridrich

Die Lehrpläne des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde wurden jedoch weiterhin bis zum Jahre 1985 vom „[...] Konzept einer wirtschaftskundlichen Staaten- und Länderkunde“ (ebd.: 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. W. Sitte, 2001b: 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. Ch. Sitte, 2008: 134 und 1989: 43ff.). Auch im Lehrplan der Sekundarstufe I und II existieren Themenkreise, in denen primär raumbezogene Aktivitäten von Menschen behandelt werden und andere Themenkreise, in denen wirtschaftsbezogene Handlungen dominieren. Die meisten Themenbereiche stellen jedoch eine Kombination von räumlichen und ökonomischen Aspekten menschlichen Handelns im gesellschaftlichen Kontext dar (siehe dazu Übersicht 2), was im Lehrplan eine gute Vernetzung der beiden „Pole“ Geographie und Wirtschaftskunde belegt. Eine aktuelle Studie zeigt jedoch, dass das veraltete Konzept der Schulländerkunde noch große Akzeptanz bei den GW-Lehrer/innen im Unterricht erfährt (vgl. Fridrich, 2013a).

Geringes ökonomisches Wissen und geringes Interesse an ökonomischen Inhalten

Wirtschaftliches Wissen von Schüler/innen ist gering bis sehr gering, wobei verschiedene Studien ein deprimierendes Bild zeichnen (vgl. Brandlmaier et al., 2006: 162ff.; Katschnig, 2004; Schmid, 2006; Sczesny und Lüdecke, 1998). Hauptkritikpunkte an diesen Studien sind vor allem, dass sie überwiegend Faktenwissen abprüfen, meist nur in geringerem Ausmaß ökonomische Zusammenhänge testen und höherrangige Kompetenzen wie Bewerten, Entscheiden und dgl. nicht ausreichend berücksichtigen, obwohl sie wichtige Bereiche der ökonomischen Bildung darstellen. Denn Wirtschaftswissen ist nur ein Teilbereich der ökonomischen Bildung und mit dieser nicht gleichzusetzen. Zusätzlich sind derartige Tests oft an bestimmten wirtschaftlichen Bereichen wie etwa Volkswirtschaft orientiert, während die Ökonomie des Privathaushalts bzw. betriebswirtschaftliche Aspekte zu kurz kommen. Letztlich ist auch das wirtschaftliche Wissen in Erwachsenengruppen wie Lehramtsstudent/innen, Manager/innen, Politiker/innen und sogar Ökonom/innen teilweise mangelhaft (vgl. Fridrich, 2012: 24ff.).

Dramatischer erscheint noch das geringe wirtschaftliche Interesse von Schüler/innen an der ökonomischen Bildung, die sie eben für wirtschaftliche Zusammenhänge und Mitgestaltungsfähigkeiten für ihr eigenes Leben sensibilisieren und vorbereiten soll. Laut einer Einschätzung von GW-Lehrenden an österreichischen AHS sind Schüler/innen an der Sekundarstufe I an Wirtschaft zu folgenden Prozentanteilen „interessiert“ bzw. „sehr interessiert“: Schülerinnen 41,2% und Schüler 65,9 % (vgl. Götz, 1995). Eine in der Steiermark mit Schüler/innen durchgeführte Studie belegt, dass lediglich 16,5% der Befragten ein Interesse an wirtschaftlichen Themen zeigen (vgl. Pietsch und Fischer, 2008: 113).

Ziele, Forschungsfragen und Annahmen der empirischen Studie

1. Darstellung ausgewählter Ergebnisse einer aktuellen Teilstudie

Bevor die auf den Ausführungen der Kapitels 1 und 2 basierenden Ziele und Forschungsfragen behandelt werden, muss zur Erhöhung des Verständnisses die Einbettung dieses Beitrags in den Gesamtzusammenhang einer größeren Studie dargestellt werden, deren übergeordnetes Ziel es ist, den Status quo der ökonomischen Bildung an der Sekundarstufe I in Österreich zu dokumentieren und weiterzuentwickeln. Neben einer umfassenden Literaturanalyse, bildungstheoretischen und fachdidaktischen Begründung sowie Modellentwicklung und Expert/inneninterviews wurden im empirischen Teil im Rahmen einer Totalerhebung von Wiener Lehrenden, die GW – auch ungeprüft – unterrichten, Einstellungen zu sowie Umsetzungspraktiken und Perspektiven von ökonomischer Bildung im Rahmen des Geographie und Wirtschaftskunde-Unterrichts abgefragt. Die Darstellung der empirischen Ergebnisse dieses Beitrags dokumentiert aus Platzgründen lediglich einen Teil des Lehrer/innen- und Schüler/inneninteresses an ökonomischer Bildung, also wiederum eines Teilbereichs der Lehrer/innenbefragung.

2. Ziele und Forschungsfragen dieses Abschnittes der Teilstudie

Das übergeordnete Ziel dieses Abschnittes der Teilstudie ist herauszuarbeiten, warum das Interesse auf der Seite von Lehrer/innen und Schüler/innen in Bezug auf die ökonomische Bildung derart gering ist und wie diesem niedrigen Interesse aktiv begegnet werden kann.

Dazu wurden folgende Forschungsfragen entwickelt:

- Wie groß wird die Wichtigkeit von Lehrplanthemenkreisen des Unterrichtsgegenstandes Geographie und Wirtschaftskunde an der Sekundarstufe I durch Lehrer/innen eingeschätzt?
- Welche Typen von GW-Lehrer/innen lassen sich im Hinblick auf ihre Einstellung zu Wirtschaft bzw. zum Wirtschaftskundeunterricht diagnostizieren?
- Was ist die Ursache des bereits in anderen Studien festgestellten geringen Schüler/inneninteresses an wirtschaftlichen Inhalten?
- Mit welchem praxisorientierten Modell kann unter Einbezug von Kompetenzen Ziele und wesentliche Inhalte der ökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I herausgearbeitet werden, um durch diese Klärung die grundlegenden Anliegen ökonomische Bildung für Lehrende deutlich erkennbar zu machen?

Methodische Überlegungen

Der hier relevante Studienteil umfasst die schriftliche Befragung von Wiener Lehrenden auf der Sekundarstufe I, die Geographie und Wirtschaftskunde unterrichten. Somit wurden Lehrende an Allgemein bildenden höheren Schulen und an Neuen Mittelschulen befragt, wobei erstmals für eine GW-Studie dieser thematischen Ausrichtung auch die ungeprüften Kolleg/innen befragt wurden, denn auch sie tragen einen Teil der geographisch-ökonomischen Bildung an Wiener Schulen.

Die Direktor/innen aller in Frage kommenden Wiener Schulen wurden zunächst telefonisch gefragt, ob ihre Schule bzw. ihre Lehrer/innen an dieser Befragung teilnehmen wollten. Von 211 angefragten Direktor/innen sagten 130 zu, das sind 62,3%, womit deutlich wird, wie hoch das Interesse an der Befragung war. Die ablehnenden Direktor/innen führten Mangel an Interesse bzw. Zeitmangel als Grund an, wobei der Zeitmangel mit der prinzipiellen Überlastung der Lehrer/innen an der betreffenden Schule, mit einer zu großen Anzahl an Befragungen pro Jahr oder mit dem momentan ungünstigen Zeitpunkt untermauert wurde.

Die schriftliche Befragung wurde nach vorherigen Pretests und darauffolgender Modifikation des Fragebogens von Februar bis April 2011 durchgeführt. Aufgrund der großen Stichprobenzahl von $N=527$ wurden bei der Lehrer/innenbefragung ein vierseitiger Fragebogen mit 22 Items, die 13 geschlossene Fragen und acht offenen Fragestellungen umfassten, eingesetzt. Zu einem vereinbarten Zeitpunkt wurden die Fragebögen den in der Schule anwesenden und interessierten Lehrer/innen ausgegeben und alle die Fragen zur technischen Durchführung der Erhebung beantwortet. Die Fragebögen wurden am selben Tag, in seltenen Fällen wenigen Tage nach dem Austeilen wieder von den betreffenden Schulen abgeholt. Insgesamt wurden 802 Fragebögen ausgeteilt, wobei 527 auswertbare Fragebögen wieder einlangten, was einer Rücklaufquote von 65,7% entspricht.

Zunächst wurden die Ergebnisse der geschlossenen Antworten in eine Excel-Maske eingegeben und der Datensatz bereinigt. Die Auswertung der Daten erfolgte anschließend unter Verwendung überwiegend folgender Methoden: Prozentwertberechnungen, Varianzanalyse (vgl. z. Bortz, 1999: 237ff.), Varianzanalyse für wiederholte Messungen (vgl. z. Field, 2009: 462ff.), Wilcoxon-Test (vgl. z. Bortz, 2005: 153), Kontingenzanalyse und χ^2 -Unabhängigkeitstest (vgl. z. Backhaus et al., 2008: 297ff.), Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) (vgl. z. B. ebd.: 323ff.), Clusteranalyse (vgl. z. Backhaus et al., 2008: 323ff., Bortz 1999: 547ff.), Korrelationsanalyse (vgl. z. Bortz, 1999: 223f.), lineares Regressionsmodell (vgl. z. ebd.: 174ff.). Die Datenauswertung sowie die grafische Darstellung der Ergebnisse nahm Gerhard Paulinger vor.

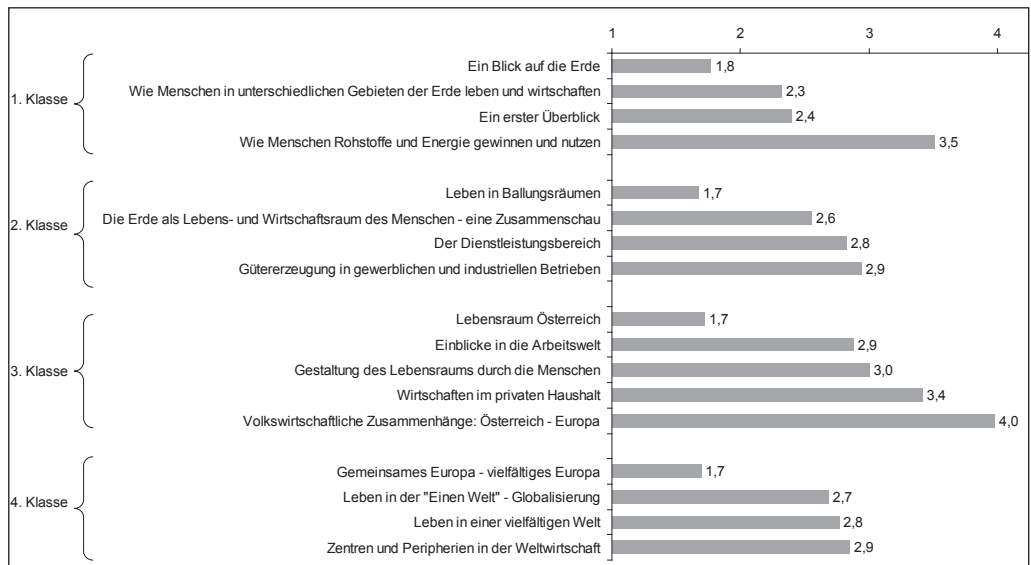
Ergebnisse

Zu den Forschungsfragen 1 bis 3 werden in den folgenden Unterkapiteln die Ergebnisse vorgestellt. Die Beantwortung der Forschungsfrage 4 wird im Zuge der Interpretation (Kapitel 6) vorgenommen.

1. Einschätzung der Wichtigkeit von GW-Lehrplanthemenkreise durch Lehrende

In der Übersicht 3 ist die durchschnittliche Reihung von Themenkreisen des GW-Lehrplans dargestellt, wobei Werte ab 3,0 eine weniger wichtige Einschätzung repräsentieren. Drei Themenkreise erfahren eine schlechtere Einstufung: a) „Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen“, wobei dieser Themenkreis geographisch-wirtschaftskundliche Themen in Kombination anspricht. Die beiden

ebenso angeführten Themenkreise „Wirtschaften im privaten Haushalt“ und „Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich und Europa“ sind die beiden einzigen, in denen wirtschaftlichen Themen eindeutig dominieren. Diese werden als weniger wichtig eingestuft.



Source: eigene Darstellung Fridrich

Fig. 2. Durchschnittliche Reihung von GW-Themenkreisen nach ihrer Wichtigkeit für die einzelnen Klassen/Schulstufen (1=sehr wichtig, 5=nicht wichtig)

2. Typen von GW-Lehrer/innen im Hinblick auf ihre Einstellung zu Wirtschaft bzw. zum Wirtschaftskundeunterricht

Basierend auf Daten über Einstellungen zum Wirtschaftskundeunterricht einerseits und zur Wirtschaft im Allgemeinen andererseits konnten vier Typen von GW-Lehrenden gebildet 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.

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: $\text{Chi}^2(\text{df}=9)=120,5$; $V=0,30$; $p<0,01$ (vgl. Fridrich, 2012, S. 29).

Fig. 3. Übersicht über vier Typen von GW-Lehrer/innen bezüglich ihrer Einstellung zur Wirtschaft bzw. zum Wirtschaftskundeunterricht

		Einstellung von GW-Lehrer/innen zur Wirtschaft im Allgemeinen	
		positiv	negativ
Einstellung von GW-Lehrer/innen zur 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-)

Source: Fridrich 2012: 29

3. Ursache des geringen Schüler/inneninteresses an wirtschaftlichen Inhalten

Ob die Schüler/innen 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 Schüler/innen daran weit öfter als (sehr oder eher) groß ein (16,8% vs. 60,5%). 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 Schüler/innen haben dann noch sehr großes Interesse an Wirtschaftskunde und nur mehr 11,5% haben eher großes Interesse. Wiederum sind die Zusammenhänge statistisch signifikant: $\text{Tau-b}=0,48$; $p<0,01$ (vgl. ebd.).

Tab. 3. Zusammenhang zwischen dem eingeschätzten Interesse Schüler/innen an wirtschaftskundlichen Inhalten nach Beliebtheit wirtschaftskundlicher Inhalte bei der Lehrperson

Lehrpersonen unterrichten wirtschaftskundliche Inhalte so gerne		sehr gern (1)	(2)	(3)	(4)	weniger/gar nicht gern (5/6)	Gesamt
Einschätzung des Interesses von Schüler/innen an wirtschaftskundlichen Inhalten	sehr groß (1)	16,8%	3,4%	1,0%	2,0%	0,0%	7,5%
	eher groß (2)	60,5%	39,7%	21,9%	4,0%	11,5%	38,9%
	eher gering (3)	21,6%	54,8%	70,5%	82,0%	69,2%	49,1%
	sehr gering (4)	1,1%	2,1%	6,7%	12,0%	19,2%	4,4%
Gesamt		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
n		190	146	105	50	26	517
Tau-b=0,48; p<0,01							

Source: eigene Darstellung Fridrich, Berechnung Paulinger

Interpretation und Diskussion

Aus den empirischen Befunden geht klar hervor, dass Lehrer/innen im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde ökonomische Inhalte weit weniger wichtig als geographische einschätzen. Weiters ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen der positiven Einstellung der Lehrperson zum Wirtschaftskunde-Unterricht und zur Wirtschaft im Allgemeinen einerseits und zur Größe des eingeschätzten Interesses an ökonomischen Themen auf Schüler/innenseite andererseits belegbar. Zudem lässt sich verallgemeinern, dass je lieber GW-Lehrer/innen ökonomische Inhalte unterrichten, auch das zugeschriebene Schüler/inneninteresse daran steigt. Demnach liegen die Gründe für niedriges Wirtschaftsinteresse bei Schüler/innen einerseits im eigenen Desinteresse von GW-Lehrer/innen an Wirtschaftsthemen, wodurch Schüler/inneninteresse negativ beeinflusst wird (vgl. Fridrich, 2012: 28). 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: 103f.). Wahrscheinlich ist eine Kombination von beiden Aspekten für das Desinteresse von vielen Schüler/innen an ökonomischen Inhalten verantwortlich.

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

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: 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: 203f.; Seeber, 2008: 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: 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 geprägten 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.

Ökonomische Bildung für und mit Menschen, insbesondere für Kinder und Jugendliche (vgl. insbes. Hedtke, 2011: 85), befähigt Heranwachsende zu **mündigen Handlungen** in ökonomisch geprägten Lebenswelten – oder kurz: Leitziel ist der/die mündige Wirtschaftsbürger/in (vgl. May, 2011: 4). Diese Mündigkeit lässt sich laut Albers (1995: 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 der folgenden Übersicht werden die drei Bereiche der Mündigkeit nach Albers (1995: 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.

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 Kompetenzen 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 2) 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 der Übersicht angeführten Kompetenzen 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 der folgenden Übersicht den Teilbereichen von Mündigkeit sowie den Werten und Zielen zuordenbaren Kompetenzen lassen sich dem Operatorensystem der drei Anforderungsbereiche der geplanten kompetenzorientierten Reifeprüfung mühelos zuordnen (BMUKK, 2012: 13f.).¹ Die in der Übersicht 6 angeführten Kompetenzen „Wissen und Verstehen sowie Orientieren“ der ökonomischen Bildung harmonisieren mit dem Anforderungsbereich I (Wiederholen / [einfache] Umorganisation von Wissen). „Analysieren und Argumentieren“ lässt sich dem Anforderungsbereich II zuordnen: (schwierige) Umorganisation von Wissen / (einfache) Anwendung und Übertragung von Wissen auf unbekannte Bereiche (Transfer). „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. (vgl. dazu ausführlich Fridrich, 2013c).

Tab. 4. Leitziel, Teilbereiche von Mündigkeit, Werte und Ziele in der ökonomischen Bildung

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

Source: modifiziert nach Fridrich, 2012: 34

¹ 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.

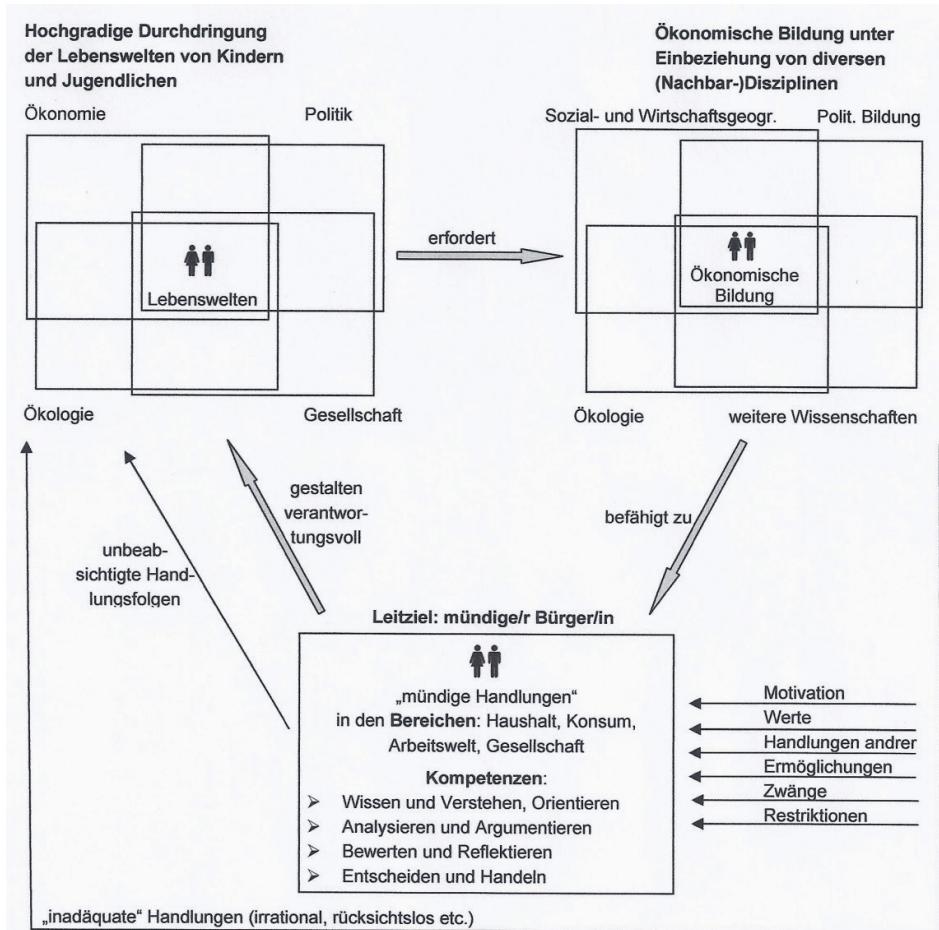
Die in der Übersicht angeführten sozialen Ziele tragen in bildungstheoretischer Sicht zu einer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit im Rahmen einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Allgemeinbildung nach Klafki (1993: 98ff.) bei. Persönliche Entfaltung zu einem selbstverwirklichten Leben des Subjekts einerseits und verantwortungsvolle Mitgestaltung einer lebenswerten Gesellschaft andererseits sind jene beiden Angelpunkte, die Hartmut von Hentig (2003: 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.

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: 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 Übersicht 7 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, Ermöglichtungen, Zwängen und Restriktionen 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. Übersicht 7).



Source: Fridrich, 2012: 37

Fig. 4. Handlungsmodell der ökonomischen Bildung

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 Übersicht 7 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 zuvor 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. Letztlich liefert ökonomische Bildung durch die Bearbeitung der Themenfelder Ökonomie des privaten Haushalts und Konsumökonomie zu einem Bereich der Verbraucherpolitik, nämlich zur Verbraucher/innenbildung und Verbraucher/innenenerziehung, einen wesentlichen Beitrag (vgl. Fridrich, 2013d).

References

- Albers, H.J. (1995). Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. In: H.J. Albers (Hrsg.), *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein, 1–22.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 12. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 5. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. Aufl., Berlin, Heidelberg: Springer.
- BMUKK. (2012, 2. Dezember). Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde. AHS-Unterstufe. Wien. Web: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf>.
- BMUKK. (2012, 2. Dezember). Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde. AHS-Unterstufe. Wien. Web: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf.

- BMUKK. (2012, 25 März). Geografie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien. Web: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22201/reifepruefung_ahs_lfgw.pdf.
- Bolscho, D. (2008). Vom Nutzen und Nachteil ökonomischer Bildung für das Leben. *Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit*, 5, 7–16.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin–Heidelberg: Springer.
- Brandlmaier, E., Frank, H., Korunka, C., Plessnig, A., Schopf, C., Tamegger, K. (2006). *Ökonomische Bildung von Schüler/innen Allgemeinbildender Höherer Schulen. Modellentwicklung – Entwicklung eines Messinstruments – Ausgewählte Ergebnisse*. Wien: Facultas.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. 3. Aufl. London: Sage.
- Fridrich, Ch. (2012). Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, 125, 21–40.
- Fridrich, Ch. (2013a/sumitted). Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde. *GW-Unterricht*, 132.
- Fridrich, Ch. (2013b/accepted). Zur Situation ökonomischer Bildung an der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse und Konsequenzen einer empirischen Studie. *Forschungsperspektiven*, 5.
- Fridrich, Ch. (2013c/accepted). Zur Synergie von Projektunterricht und ökonomischer Bildung – Plädoyer für mehr Schüler/innen- und Lebensweltorientierung. *Geo Graz*, 53.
- Fridrich, Ch. (2013d/accepted). Elemente der ökonomischen Bildung an österreichischen Schulen zur Unterstützung einer umfassenden Verbraucherpolitik. In: M. Reiffenstein und B. Blaschek (Hrsg.), *Konsumentenpolitisches Jahrbuch 2011–2012*. Wien: Verlag Österreich.
- 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.
- Hedtke, R., Weber B. (Hrsg.) (2008). *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hentig, von H. (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.
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute. Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. *Pädagogische Welt*, 47, 98–103.
- 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, 203–223.
- May, H. (2011). Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 12, 3–9.

- Pietsch, M., Fischer W. (2008). Was interessiert Schülerinnen und Schüler am GW-Unterricht? *Unser Weg*, 3, 107–114.
- Piorkowsky, M.B. (2011). *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen*. Göttingen: V&R unipress.
- 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, 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.
- Sczesny, C., Lüdecke S. (1998). Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. *Zeitschrift für Berufs und Wirtschaftspädagogik*, 94(3), 403–420.
- Seeber, G. (2008). Theorien ökonomischer Bildung. In: R. Hedtke, B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 308–310.
- Sitte, Ch. (2001). Der GW-Lehrplan 1985/86 – Neue Zielsetzungen und Inhalte. *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*, 16, 223–247.
- Sitte, Ch. (2008). Geographie/Geschichte/Wirtschaft. In: R. Hedtke und B. Weber (Hrsg.), *Wörterbuch Ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 133–135.
- Sitte, W. (1975). Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. *Wiener Geographische Studienbeihilfe*, 1, 11–43.
- Sitte, W. (2001a). Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*, 16, 157–169.
- Sitte, W. (2001b). Wirtschaftserziehung. *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde*, 16, 545–552.
- Steinmann, B. (1995). Verankerung von Methoden in einem auf ökonomische Handlungskompetenz ausgerichteten Curriculum. In: B. Steinmann, B. Weber (Hrsg.), *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie*. Neusäß: Koeser, 10–16.
- Weber, B. (2008). Kompetenzen ökonomischer Grundbildung für Kinder und Jugendliche. *Umweltbildung und Zukunftsfähigkeit*, 5, 17–35.
- Weber, B. (2010). Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. *Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 1, 91–114.

Biographical note of the author: Professor of Geography and Economic Education at the Vienna University of Education, head of the department, he gives lectures at the University of Graz. He is the initial and in-service teacher trainer, head of national und international didactic research projects, head of COMENIUS University co-operation projects, author of didactic books, co-author of a schoolbook series and of a school atlas, developer of teaching materials, consultant for the Austrian Ministry of Education, consultant for the Austrian Ministry of Labour, Social Affairs and Consumer Protection. His academic and research interests

include: social and economic geography and its didactic; preconcepts and conceptual growth; visual literacy; interculturality and diversity; borders and central Europe; educational research.

Christian Fridrich
Vienna University of Education
Department of Geography and Economic Education
Grenzackerstraße 18, A-1100 Wien
email: christian.fridrich@phwien.ac.at