

 **bwp@ Österreich Spezial 2 | September 2019**  


**Beiträge zum**

**13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress  
am 17.5.2019 in Innsbruck**

Hrsg. v. **Annette Ostendorf, Michael Thoma und Heike Welte**

**Julia SZONCSITZ**

(Wirtschaftsuniversität Wien)

**Wirtschaft in der Vorstellung von Schülerinnen und  
Schülern der gymnasialen Oberstufe**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/wipaed-at2/szoncsitz\\_wipaed-at\\_2019.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at2/szoncsitz_wipaed-at_2019.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2019

***bwp@***

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## Wirtschaft in den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe

---

### Abstract

Standardisierte Testungen ökonomischen Wissens (vgl. z. B. Walstad/Rebeck/Butters 2013; Rumpold 2018b) weisen wiederholt auf eine starke Heterogenität im Verständnis von ökonomischen Sachverhalten der Bevölkerung hin. Wie Birke/Seeber (2011a) betonen, birgt diese Testung jedoch einen erheblichen Nachteil: Sie lässt keinerlei Rückschlüsse auf Unterschiede im ökonomischen Denken oder unterschiedliche Vorstellungen zu. Genau diese Einblicke können aber wesentliche Impulse für die Verbesserung ökonomischer Bildung liefern.

Vorliegende Untersuchungen von Vorstellungen aus dem Bereich der ökonomischen Bildung (vgl. z. B. Davies/Lundholm 2012; Aprea 2015; Ignell/Davies/Lundholm 2017) haben gemein, dass zumeist Vorstellungen von ausgewählten, komplexen ökonomischen Phänomenen untersucht wurden. Vorstellungen von grundlegenden Inhalten und Zusammenhängen waren bislang nur in geringerem Umfang Gegenstand der Forschung.

Um diese Forschungslücke zu adressieren, wurde eine qualitative Untersuchung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe in Österreich durchgeführt. Durch die Ausgestaltung als phänomenographische Untersuchung nach Marton/Booth (1997) wurden Interviews geführt und von Schüler/innen geäußerte Gesprächsinhalte kategorisiert und zu Konzepten verdichtet. Ziel dieses Beitrags ist es, einerseits das Potenzial der gewählten Vorgehensweise hervorzuheben. Andererseits wird basierend auf 45 Interviews ein Einblick in die Vorstellungswelt der heranwachsenden Generation gegeben. In der Auswahl der Ergebnisse werden insbesondere Rollenvorstellungen in Bezug auf wirtschaftliche Akteur/inn/e/n in den Blick genommen.

## 1 Einführung

Wirtschaftliche Sachverhalte und Zusammenhänge nehmen in unserem Leben über unterschiedlichste Lebensphasen hinweg einen zentralen Stellenwert ein. Die Rollen, in denen wir in unserer Handlungskompetenz gefordert sind, machen Seeber u. a. (2012) in ihrem Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung sichtbar: So geht es als erwerbstätige Person darum einzuschätzen, welche Ausbildungsmöglichkeiten bestehen und welche Ausbildung angestrebt werden soll, einen Beruf auszuwählen und als angestellte oder selbstständige Person tätig zu sein. Als Verbraucher/in ist man gefordert, wohlüberlegte Konsumententscheidungen zu treffen, aber auch verzichten zu können. Viele dieser Entscheidungen haben finanzielle Auswirkungen und so kommt dem Umgang mit Geld und Risiko, zum Beispiel bei dem Haushalten, dem Veranlagen von Geld, einer Kreditaufnahme oder dem Abschluss einer Versicherung, eine besondere Bedeutung zu. Zudem ist man als Wirtschaftsbürger/in in den Rollen der Steuerzahler/in oder Empfänger/in von staatlichen Leistungen in das Wirtschaftsgeschehen

eingebunden. Nicht nur einnahmen- und ausgabenseitig, sondern auch durch das Ausüben des Wahlrechts oder das eigene Engagement tragen Personen zu der Gestaltung des wirtschaftlichen Umfelds bei.

### **1.1 Allgemeinbildender Charakter wirtschaftlicher Bildungsinhalte**

In wirtschaftlichen Belangen kompetent zu sein, ist demnach in unser aller Leben von Bedeutung. Die Debatte, ob entsprechende Inhalte jedoch auch aus wissenschaftlicher Sicht als Teil der Allgemeinbildung zu verstehen sind, wurde ausdauernd geführt. Rückbindend an Klafki (2007) gilt es sich bei der Auswahl von allgemeinbildenden Inhalten an den Kernproblemen unserer Gegenwart und voraussichtlichen Zukunft, den sogenannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, zu orientieren. In seiner Ausführung zu den zentralen Schlüsselproblemen, umschreibt Klafki (2007, 57ff) auch grundlegende wirtschaftliche Inhalte, wodurch er so manche wirtschaftlichen Fragestellungen (jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit) ausdrücklich zu Bestandteilen der Allgemeinbildung erhebt.

Welche wirtschaftlichen Inhalte unverzichtbare Bestandteile der Allgemeinbildung darstellen, macht Albers (1987; 1994) an der Gegenüberstellung von Allgemeinbildung und Berufsbildung fest. So definiert er jene Bildungsinhalte als allgemeinbedeutsam, die Individuen auf eine „personal verantwortbare Bewältigung der für alle strukturell gleichen Lebenssituationen“ (Albers 1994, 34) vorbereiten. Teil der Berufsbildung sind demnach jene Inhalte, die speziell für die Bewältigung beruflicher Anforderungen benötigt werden und nicht für alle strukturell gleich sind.

Zwar liegen unterschiedliche Vorstellungen von idealtypischen Konzepten ökonomischer Bildung vor, doch kann ökonomische Bildung in ihren Grundzügen, wie von Bank (2008, 883) als jener „Aspekt der Bildung verstanden werden, der in seinen inhaltlichen Bezügen und in seinen Verhaltenskategorien auf das ökonomische Subsystem der Gesellschaft ausgerichtet ist“. Als Leitziel wird das Bild mündiger Wirtschaftsbürger/innen verfolgt, wobei sich die Mündigkeit nach Albers (1987, 189ff) in den Kriterien Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit zeigt. In Anlehnung an diese Definition ist der ökonomisch gebildete Mensch nach Retzmann (2012, 48) in der Lage „seine Interessen in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft mündig [zu] vertreten, sachkundig [zu] urteilen und verantwortlich [zu] handeln“.

Wirtschaftliche Inhalte waren lange im berufsbildenden Schulwesen aufzufinden, doch auch im allgemeinbildenden Schulwesen Österreichs herrscht Konsens über die Notwendigkeit der festen Verankerung wirtschaftlicher Inhalte. So obliegt der Allgemeinbildung innerhalb der Schule seit der Neuordnung des österreichischen Schulwesens 1962 die Mitverantwortung für die Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft. Der Lernbereich Wirtschaft wurde dabei dem Unterrichtsfach Geographie zugeordnet (vgl. Sitte 2001, 157). Zusätzlich zu der Verankerung wirtschaftlicher Inhalte in der Geographie und Wirtschaftskunde gilt an österreichischen Schulen das in den Lehrplänen verankerte Unterrichtsprinzip der Wirtschafts- und Verbraucher/innen/bildung, das durch den 2015 erschienenen Grundsatzterlass nochmals konkretisiert wurde (vgl. BMBF 2015).

## 1.2 Problemhintergrund

Auf die Bewältigung wirtschaftlicher Lebenssituationen vorbereitet zu werden, ist als wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung anzusehen. Um festzustellen, in welchem Ausmaß die Bevölkerung wirtschaftlichen Herausforderungen tatsächlich gewachsen ist, reicht das Vorliegen dieses Konsenses jedoch nicht aus. Eine Einschätzung kann nur über eine Sichtung empirischer Forschungsergebnisse abgegeben werden.

Betrachten wir die für Österreich vorliegenden Forschungsergebnisse, ist zunächst festzustellen, dass die Befundlage überschaubar ist. Jene Bevölkerungsgruppe, der sich die meisten Untersuchungen gewidmet haben, waren Schüler/innen der Sekundarstufe. Der gesetzte Schwerpunkt kann damit begründet werden, dass es oftmals Ziel der Untersuchungen war, eine empirisch fundierte Grundlage für das Ableiten von Impulsen für Bildungsmaßnahmen oder die unterrichtliche Praxis zu liefern. Zudem ist jene Altersgruppe besonders relevant, da Schüler/innen zunehmend in das Wirtschaftsgeschehen eingebunden sind und in unterschiedlichen Rollen aktiv tätig werden.

Zumeist handelte es sich bei den durchgeführten Untersuchungen um standardisierte Testungen: So wurde in einer österreichweit angelegten Erhebung von Rumpold das Wirtschaftswissen von Schüler/inne/n der Sekundarstufe I (vgl. Greimel-Fuhrmann/Kronberger/Rumpold 2016; Rumpold/Greimel-Fuhrmann 2017; Rumpold 2018a, 2018b) und in einer ebenfalls österreichweit angelegten Erhebung von Grohs-Müller Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit Geld von Schüler/inne/n der Sekundarstufe I (vgl. Grohs-Müller/Greimel-Fuhrmann 2018; Grohs-Müller 2018) untersucht. Für die Zielgruppe der Schüler/innen der Sekundarstufe II mit kaufmännischem Schwerpunkt, untersuchten Cechovsky das Steuerwissen einschließlich Einstellungen und Verhaltensintentionen (vgl. Cechovsky 2018a, 2018b) und Bonomo und Rosner das Wirtschaftswissen (vgl. Greimel-Fuhrmann/Bonomo/Rosner 2014; Bonomo/Rosner 2015). Als vergleichbare Untersuchungen, die auch das allgemeinbildende Schulwesen in den Blick nahmen, sind die Untersuchung von Katschnig/Hanisch (2005) und Koch/Kornfeld (2013) zum Wirtschaftswissen sowie die Untersuchung von Schmid (2006) zu Kenntnissen, Einstellungen und Interessen hinsichtlich der Internationalisierung anzuführen.

Was standardisierte Untersuchungen eint, ist, dass sie wiederholt auf eine starke Heterogenität im Verständnis von ökonomischen Sachverhalten der Bevölkerung hinweisen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler/innen zwar über gewisse Kenntnisse verfügen, ihr Wissen jedoch lückenhaft ist und es vielen bereits an grundlegendem Verständnis mangelt. Defizite sind dabei auch bei Personen mit wirtschaftlicher Vorbildung festzustellen. Diese Ergebnisse sind ernst zu nehmen, da sie zu der Einschätzung führen, dass die gegenwärtige Ausgestaltung von Wirtschaftsunterricht nicht im gewünschten Ausmaß dazu beiträgt grundlegendes Wirtschaftsverständnis zu vermitteln.

Um konkrete Impulse für Bildungsmaßnahmen oder die unterrichtliche Praxis abzuleiten, braucht es jedoch mehr. So betonen Birke/Seeber (2011a), dass die standardisierte Testung einen erheblichen Nachteil birgt. Sie lässt keinerlei Rückschlüsse auf Unterschiede im ökonomischen Denken oder unterschiedliche Verstehensweisen zu. Dass genau diese Einblicke

aber wesentlich für die Verbesserung von Wirtschaftsunterricht sind, bringt Lo (2012, 12) zum Ausdruck:

*“If teachers are unaware of students’ ways of understanding what is to be learnt, it will be hard for them to understand the difficulties faced by students in their learning. Without student input in helping teachers make decisions about what has to be learnt, this way of teaching will neither be able to build on students’ prior knowledge nor be truly student-centred.”*

Mit dem zweiten Teil ihrer Aussage zeigt Lo (2012, 12) deutlich auf, wem es sich ihrer Auffassung nach zur Erkundung der unterschiedlichen Verstehensweisen zuzuwenden gilt. Es sind unbedingt auch die Vorstellungen der Schüler/innen selbst, die es zu berücksichtigen gilt, um anschlussfähiges, nachhaltiges und sinnvolles Lernen zu fördern (vgl. Stork 1995, 21; Aprea 2015, 13). Diese Auffassung wird auch von Birke/Seeber (2012, 233) geteilt, wenn Sie betonen, dass sie großes Potenzial darin verorten, die Vorstellungswelt der Schüler/innen näher zu erkunden.

Die Untersuchung von Vorstellungen hat angesichts ihrer Bedeutung für den Lernprozess bereits lange Tradition (vgl. Duit 1995, 906f). Bislang vorliegende Ergebnisse aus der empirischen Forschung sind jedoch vorwiegend auf die Forschung der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken zurückzuführen. Qualitative Untersuchungen, die sich der Erkundung von Vorstellungen zu wirtschaftlichen Sachverhalten oder Phänomenen widmen, liegen in einem weitaus geringeren Umfang vor. So sind aus nationaler Sicht insbesondere die explorativen Untersuchungen von Cechovsky (2018b) zu dem Themenbereich Steuern, von Grohs-Müller (2018) zu dem Themenbereich Geld und von Rumpold (2018b) zu dem Themenbereich Wirtschaft anzuführen.

Untersuchungen, deren Hauptaugenmerk auf der Erkundung von Vorstellungen von wirtschaftlichen Phänomenen lag, sind vorwiegend außerhalb der österreichischen Forschung aufzufinden. So wurden unter anderem von Aprea (2013, 2015), Aprea/Sappa (2014), Birke/Seeber (2011a, 2011b, 2012), Davies/Lundholm (2012), Friebel/Kirchner/Loerwald (2013, 2014, 2016), Klee/Lutter (2010) und Speer/Seeber (2013) Untersuchungen im Bereich der Vorstellungsforschung mit wirtschaftlichem Bezug durchgeführt. Vorliegende Untersuchungen haben gemeinsam, dass als thematische Schwerpunkte Vorstellungen zu ausgewählten, meist komplexen ökonomischen Phänomenen (z. B. der Wirtschafts- und Finanzkrise, Lohnunterschieden bzw. der Lohn- und Preisbildung oder dem freien Waren- und Dienstleistungsverkehr) untersucht wurden.

### **1.3 Zielsetzung der Untersuchung**

Vertreter/innen der einschlägigen Forschung sehen in der Vorstellungsforschung großes Potenzial, um den Wirtschaftsunterricht zu verbessern. Das Verständnis von grundlegenden wirtschaftlichen Inhalten und Zusammenhängen, die vielen bereits Probleme bereiten, war bislang jedoch nur in geringerem Umfang Gegenstand der Vorstellungsforschung. Um diese Forschungslücke zu adressieren, wurde eine qualitative Untersuchung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe in Österreich durchgeführt. Gegenstand der Untersuchung war es die folgende Forschungsfrage zu beantworten:

- Welche grundlegenden Vorstellungen von *Wirtschaft* äußern Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe?

Ziel dieses Beitrages ist es, einerseits die gewählte Vorgehensweise vorzustellen. Andererseits sollen ausgewählte Einblicke in die Vorstellungswelt der heranwachsenden Generation gegeben werden. Basierend auf 45 Gesprächen werden dabei insbesondere Vorstellungen in Bezug auf wirtschaftliche Akteur/inn/e/n in den Blick genommen.

## 2 Vorgehensweise

Angesichts des Umstandes, dass Vorstellungen von grundlegenden wirtschaftlichen Inhalten und Zusammenhängen bislang kaum Gegenstand der Forschung waren, war eine Vorgehensweise zu wählen, die auf das Erschließen der Schüler/innen/perspektive ausgerichtet ist und es ermöglicht, Impulse für die Ausgestaltung von Wirtschaftsunterricht abzuleiten. Ausgehend von dieser Zielsetzung wurde die Phänomenographie als geeigneter Forschungsansatz und eine zirkuläre Strategie als passender Ablauf in der Durchführung identifiziert. Beides, die Phänomenographie und die zirkuläre Strategie, sollen daher überblicksartig vorgestellt werden. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung, welche methodischen Entscheidungen ausgehend von dem Forschungsansatz und der Strategie getroffen wurden.

### 2.1 Phänomenographie als Forschungsansatz

Die Phänomenographie ist ein Forschungsansatz, der der Erfassung der Perspektive von Lernenden dient. Mit ersten Publikationen aus den frühen 1980er Jahren gilt sie als relativ junger Forschungsansatz (vgl. Åkerlind 2012, 115; Murmann 2013, 7). Åkerlind (2012, 115) hebt in diesem Zusammenhang Publikationen von Marton (1981; 1986) als erste phänomenographische Arbeiten hervor und auch Murmann (2008, 190) sowie Birke/Seeber (2011a, 60) identifizieren Marton als den Begründer. Ausgehend von lerntheoretischen Überlegungen und den Erkenntnissen unzähliger empirischer Forschungsvorhaben publizierten Marton/Booth (1997) schließlich gemeinsam das umfassende Werk „Learning and Awareness“, das unter fachlicher Unterstützung von Murmann auch in die deutsche Sprache übersetzt und als „Lernen und Verstehen“ (vgl. Marton/Booth 2014) veröffentlicht wurde. In ihrem Buch stellen Marton und Booth ein alternatives Lernmodell vor. Unter Erläuterung des phänomenographischen Forschungsansatzes sprechen sich die Autor/inn/en dafür aus, in empirischen Forschungsarbeiten systematisch zu erkunden, in welchen Variationen Menschen die Welt um sich herum erleben und interpretieren. In den Worten ihres Begründers lässt sich die Phänomenographie wie folgt beschreiben:

*„Phenomenography is a research method adapted for mapping the qualitative different ways in which people experience, conceptualise, perceive, and understand various aspects of, and phenomena in, the world around them.“ (Marton 1986, 31)*

Unterschiedliche Gründe haben dazu geführt, dass die Phänomenographie als geeigneter Forschungsansatz befunden wurde. Allgemein betrachtend, spricht dafür, dass sie didaktischem Forschungsinteresse entspringt, eigens für das Erschießen der Welt der Lernenden entwickelt wurde und phänomenographische Untersuchungen darauf abzielen die Unterrichtsqualität und

den Lernerfolg zu verbessern (vgl. z. B. Åkerlind 2012, 115; Birke/Seeber 2011a, 60). Die Ausrichtung der Phänomenographie weist daher bereits an dieser Stelle eine bessere Passung für eine Untersuchung mit didaktischem Interesse auf, als sie bei allgemeinen qualitativen Forschungsansätzen erwartet werden könnte.

Unter besonderen Gesichtspunkten sind vor allem das Begriffsverständnis in Bezug auf den Forschungsgegenstand sowie die Form der Ergebnisdarstellung hervorzuheben. Betrachten wir zunächst das Begriffsverständnis, ist festzustellen, dass Phänomenograph/inn/en die Begriffe „Variante etwas zu erleben“, „Erlebensweise“, „Vorstellung“, „Verstehensweise“ synonym verstehen (vgl. Marton/Booth 2014, 174). Sich für dieses Begriffsverständnis auszusprechen bedeutet einen breiteren Zugang zu wählen und sich zugleich, wie zum Beispiel von Murmann (2013, 7) vorgenommen, klar von der Konnotation des Imaginierens, die mit dem Begriff „Vorstellung“ einhergehen kann, abzugrenzen. Die Begriffe „Phänomen“, „Konzept“, „Aspekt der Realität“ oder auch „Lernobjekt“ bezeichnen den Gegenstand auf den sich die Vorstellung bezieht, wobei auch diese Begriffe in der vorliegenden Literatur austauschbar verwendet werden (vgl. Bussey/Orgill/Crippen 2013, 12).

Zu dem zweiten Punkt ist anzumerken, dass sich die Besonderheit der Phänomenographie im Vergleich zu anderen Forschungsansätzen in ihrer zentralen Annahme, der darauf aufbauenden Analyse und schließlich in der Form der Ergebnisdarstellung zeigt. So wird davon ausgegangen, dass die verschiedenen Vorstellungen „in logischer Beziehung zueinanderstehen, da sie als unterschiedliche Bedeutung desselben Phänomens verstanden werden“ (Löw Beer 2016, 171). In der Analyse werden Äußerungen der Schüler/innen zunächst kategorisiert und die qualitativ verschiedenen Varianten ihres Erlebens zu Beschreibungskategorien (categories of description) verdichtet. Die Beschreibungskategorien stellen verschieden differenzierte Erlebens- bzw. Verstehensweisen dar. Sie werden in einem Ergebnisraum (outcome space) gebündelt und geordnet nach ihrer Komplexität in einem Spektrum abgebildet. Zu jedem Phänomen entsteht somit ein Ergebnisraum, der die qualitativ verschiedenen Varianten des Erlebens eines Phänomens abbildet (vgl. Murmann 2013, 7). Da die Beschreibungskategorien qualitativ verschiedene Varianten im Erleben eines Phänomens nachzeichnen, sind es genau die Unterschiede zwischen den Verstehensweisen, die als fachdidaktischer Impuls zu verstehen sind (vgl. Murmann 2008, 187).

## **2.2 Zirkuläre Strategie für die Forschungsdurchführung**

Dass Vorstellungen erschlossen werden sollen, impliziert, dass eine qualitative Herangehensweise erforderlich ist. Diesbezüglich argumentiert Witt (2001, Abs. 12, 15), dass qualitatives oder heuristisches Vorgehen nicht nur üblicherweise mit zirkulären oder iterativen Forschungsstrategien verbunden ist, sondern dieses Zusammenfallen sachnotwendig aus der Logik der Ansätze entspringt. Die vorliegende Untersuchung soll daher einem zirkulären Ablauf folgen, wobei die Untersuchungsschritte wie in Abbildung 1 skizziert strukturiert werden.

Wie abgebildet, geht auch der vorliegenden Untersuchung ein Vorverständnis über den Forschungsgegenstand voraus. Da dieses Vorverständnis aber nur eingeschränkt vorliegt, ist das daran anschließende, zirkuläre Vorgehen erforderlich. Nach Witt bedeutet zirkulär, „dass eine bestimmte Abfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und der jeweils

nächste Schritt von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängt“ (2001, Abs. 15). Für das Erkunden der Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht bedeutet das, dass die einzelnen Phasen der Untersuchung nicht genau planbar waren und sich einzelne Aspekte, wie zum Beispiel die Anzahl der befragten Schüler/innen, erst im Laufe der Untersuchung näher bestimmen ließen.

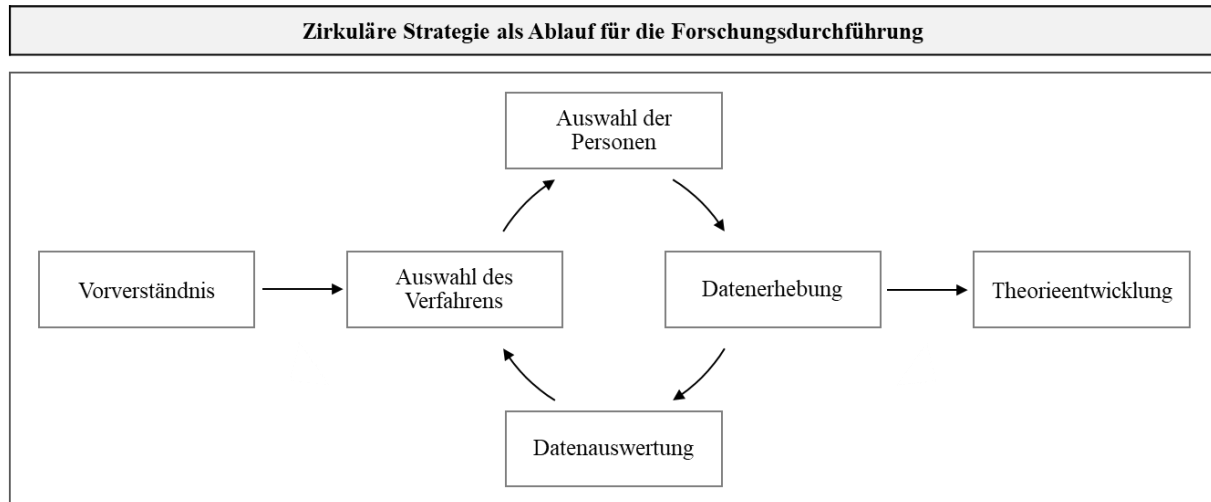


Abbildung 1: Schematische Darstellung der Forschungsstrategie  
(Quelle: Witt 2001, Abs. 15)

## 2.3 Methodische Entscheidungen

Der Offenheit qualitativer Herangehensweisen entsprechend, geben die Begründer/innen des Forschungsansatzes der Phänomenographie keine konkreten methodischen Entscheidungen für die Auswahl des Verfahrens, die Auswahl der Personen, die Datenerhebung oder die Datenauswertung vor. Es gibt jedoch durchaus methodische Elemente, die mit dem Forschungsansatz typischerweise einhergehen.

### 2.3.1 Auswahl des Verfahrens

Um die Vorstellungen der Schüler/innen zu erheben, wurde das problemzentrierte Interview (vgl. z. B. Witzel 2000; Witzel/Reiter 2012) als geeignetes Verfahren identifiziert. Wie bereits in Szoncsitz (2018) erläutert, wurde diese Herangehensweise gewählt, da das Erkenntnisinteresse der Möglichkeit einer Eingrenzung bzw. Zentrierung innerhalb des Gesprächs bedarf. Die Vorzüge der Zentrierung sind die gleichzeitige Datensammlung und -interpretation.

Für die Gesprächsführung wurde ein Leitfaden erstellt, der Inhalte und Fragestellungen gruppiert. Als inhaltlicher Bezugsrahmen für den Begriff *Wirtschaft* wurde auf die vier Abstraktionsebenen (Wirtschaftsfunktion, Wirtschaftsordnung, Wirtschaftskreislauf und wirtschaftliche Situationen) zur Strukturierung wirtschaftlicher Inhalte nach Rumpold/Greimel-Fuhrmann (2017, 126) zurückgegriffen.

Zusätzlich zu klassischen Methoden der Interviewführung wurden bei einem Großteil der Gespräche Bildimpulse eingesetzt, um einen tieferen Einblick in die Vorstellungswelt der



Gesprächspartner/innen zu erlangen. Als Bildimpulse wurden Fotos von bestimmten Örtlichkeiten oder von Personen in bestimmten Situationen ausgewählt, die als wirtschaftlich ausgelegt werden können. Im Bewusstsein, dass Bildimpulse bei den Gesprächspartner/innen unterschiedliche Kommentare oder Erzählungen loslösen können, wurden die Fotos dennoch so ausgewählt, dass sie den Akteur/inn/en des Wirtschaftskreislaufes in unterschiedlichen Rollen bzw. Leistungen der Akteur/inn/e/n zugeordnet werden können.

### 2.3.2 Auswahl der Personen

Die Ergebnisse der Untersuchung basierten auf 45 Gesprächen, die mit Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe geführt wurden. Wie bereits in Szoncsitz (2018), kann die Einschränkung auf allgemeinbildende Schulen dahingehend begründet werden, dass ökonomische Bildung nach Weber (2013, 5) für alle Lernenden, also auch für jene ohne wirtschaftliche Schwerpunktsetzung in der Schule, angemessen im Bildungswesen etabliert werden soll. Das wesentliche Argument für die Eingrenzung auf die Oberstufe besteht darin, dass jene Schüler/innen mindestens vier Jahre mit wirtschaftskundlichem Unterricht beschult wurden und zunehmend auch selbst in das Wirtschaftsleben eingebunden sind.

Bei der weiteren Auswahl wurde angestrebt, die Befragten hinsichtlich Geschlecht, städtischem oder ländlichem Lebensraum, Bundesland der Schule (Wien, Niederösterreich und Burgenland), Schwerpunkt der Schule (ohne oder mit wirtschaftlichem Schwerpunkt) sowie über die Jahrgangsstufen zu streuen. So wurde versucht, relevante Unterschiede zu adressieren und die Heterogenität in der Zielgruppe abzubilden. Der Umfang der Stichprobe war entsprechend der theoretischen Sättigung (vgl. Strauss/Corbin 2010) mit 45 Personen bestimmt, als durch weitere Gesprächsführung keine weiteren Erkenntnisse mehr zu erwarten waren. Die Auswahl der Gesprächspartner/innen lässt sich wie folgt darstellen:

Tabelle 1: Anzahl der befragten Schüler/innen (mit Jahrgang, Geschlecht, Schulstandorte)

<b>Jahrgang</b>	<b>Wien</b>	<b>Niederösterreich</b>	<b>Burgenland</b>	<b>Gesamt</b>
5. Klasse	4	3	0	7
6. Klasse	1	1	2	4
7. Klasse	4	5	4	13
8. Klasse	11	8	2	21
<b>Gesamt</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>45</b>
<i>davon weiblich</i>	<i>11</i>	<i>11</i>	<i>3</i>	<i>25</i>
<i>davon männlich</i>	<i>9</i>	<i>6</i>	<i>5</i>	<i>20</i>
<i>Anzahl der Standorte</i>	<i>10</i>	<i>8</i>	<i>3</i>	<i>21</i>

### 2.3.3 Datenerhebung

Die Daten wurden (bis auf eine Ausnahme, da es der Wunsch zweier Gesprächspartnerinnen war) in Einzelgesprächen erhoben. Der Interviewort und der Termin konnten von den Befrag-

ten frei gewählt werden. Es wurde bei der Gesprächsführung besonders darauf geachtet, durch Sensibilität und Akzeptanz ein Vertrauensverhältnis zur befragten Person aufzubauen, um Einblicke in deren Lebenswelt und individuelle Bedeutungsstrukturierung zu erhalten. Die Gespräche dauerten im Durchschnitt 45 Minuten. Bei der Durchführung wurde zusätzlich zu dem Leitfaden und den Fotoimpulsen wie von Witzel (2000) empfohlen Tonaufzeichnungen als unterstützende Instrumente eingesetzt.

#### 2.3.4 Datenauswertung

Die Tonaufzeichnungen der Gespräche wurden in Vorbereitung auf die Auswertung zunächst „schrittweise und methodisch kontrolliert transkribiert“ (Baalmann u.a. 2004, 10). Die Transkripte wurden in weiter Folge in NVivo eingespielt. In NVivo wurden die Äußerungen der Schüler/innen unter mehrmaligem Überarbeiten kategorisiert und die qualitativ verschiedenen Varianten ihres Erlebens verdichtet. Als Auswertungsverfahren wurde dabei sowohl auf die Prinzipien der Themenanalyse als auch auf jene der Feinstrukturanalyse (vgl. Lueger 2010, 153ff) zurückgegriffen. Die Prinzipien der Themenanalyse wurden eingesetzt, um die Themenvielfalt, deren Bedeutung sowie kontextualen Bedingungen zu analysieren. Die Prinzipien der Feinstrukturanalyse waren ergänzend darauf ausgerichtet über die Betrachtung des lexikalischen, manifesten Gehalts eines Gesprächs hinauszugehen, latente Sinnstrukturen aufzudecken und damit innovative Erkenntnisse zu fördern.

Die so entwickelten Beschreibungskategorien stellen verschieden differenzierte Erlebens- bzw. Verstehensweisen dar. Wie aus der einschlägigen Forschung bekannt, kann ein/e Schüler/in, z. B. kontextabhängig, unterschiedliche Vorstellungen von demselben Phänomen haben. Eine Mehrfachzuordnung einer Person zu mehreren Beschreibungskategorien war daher zulässig. Bei der Kategorienbildung war es nicht von Bedeutung, ob die Äußerungen aus fachlicher Perspektive richtig oder falsch sind (vgl. Birke/Seeber 2012, 224). Die Beschreibungskategorien wurden in einem Ergebnisraum gebündelt, sodass unterschiedliche Erlebensweisen desselben Phänomens, in einem Spektrum geordnet, abgebildet werden.

### 3 Ausgewählte Ergebnisse

Im Anschluss an die Erläuterung der Vorgehensweise, werden nun ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Mit den vier hierfür ausgewählten Ergebnisräumen wird nicht der Anspruch erhoben, ein gesamtheitliches Bild von dem Phänomen Wirtschaft aus Schüler/innen/sicht nachzuzeichnen. Vielmehr sollen die ausgewählten Ergebnisse einen ersten Einblick in die Lebenswelt der Schüler/innen geben und Leser/inne/n erlauben, die hier vorgestellte Vorgehensweise für weitere Untersuchungen selbst in Betracht zu ziehen. Die Darstellung der Ergebnisse ist so strukturiert, dass den Interviewpassagen jeweils eine bewusst einfach gehaltene Erklärung vorgelagert ist. Hierbei geht es darum, das eigene Verständnis von der fachwissenschaftlichen Vorstellung offenzulegen und Leser/inne/n ein Pendant zu den dargestellten Vorstellungen der Schüler/innen anzubieten.

### 3.1 Vorstellungen von unserer Wirtschaftsordnung

Der erste ausgewählte Ergebnisraum lässt sich inhaltlich den Vorstellungen von unserer Wirtschaftsordnung zuordnen. Nur wer Grundlegendes über die Wirtschaftsordnung weiß, kann erahnen, nach welchen Regeln sich wirtschaftliches Handeln vollzieht und welche Verantwortung unterschiedlichen wirtschaftlichen Akteur/inn/en zukommt. Die folgende Ausführung soll eine beispielhafte Erklärung darstellen, die der fachwissenschaftlichen Vorstellung von der sozialen Marktwirtschaft als unsere Wirtschaftsordnung entspricht. Sie basiert auf den Erklärungen zu Wirtschaft und Gesellschaft von May (2008) und auf Erläuterungen zur Wirtschaftsordnung von Kaminski/Eggert/Burkard (2008) sowie Kaminski (2017):

*In Österreich ist unsere Wirtschaftsordnung die soziale Marktwirtschaft. Wie die Bezeichnung bereits verrät, orientiert sich die soziale Marktwirtschaft an dem Wirtschaftssystem der Marktwirtschaft, also an der Freiheit auf dem Markt, und verbindet diese mit einem sozialen Aspekt. Grundsätzlich erfolgt die Planung von wirtschaftlichem Handeln also dezentral. Das bedeutet, dass Informationen zu dem Verhältnis von Angebot und Nachfrage in der Regel über den Preis signalisiert werden, Wettbewerb besteht und Unternehmen mit Gewinnen belohnt und mit Verlusten bestraft werden.*

*Die soziale Marktwirtschaft kennzeichnet im Vergleich zu reinen Marktwirtschaft jedoch, dass wirtschaftliche Auswirkungen, die zu sozialen Missständen führen, durch staatliche Eingriffe verhindert oder ausgeglichen werden sollen. So ist es zum Beispiel die Aufgabe des Staates, die Funktionsfähigkeit des Wettbewerbs sicherzustellen, einen hohen Beschäftigungsstand anzustreben, den Geldwert zu sichern und Sozialleistungen (z. B. für die Gesundheitsversorgung, bei Arbeitslosigkeit, für Kinder und Familien oder als Vorsorge für das Alter) sicherzustellen.*

*Wichtig zu erkennen ist, dass die Wirtschaftsordnung wie ein Set an Spielregeln den Rahmen für wirtschaftliches Handeln vorgibt. Die Wirtschaftsordnung ist jedoch nicht unveränderlich, sondern vielmehr durch politische Entscheidungen ausgestaltet.*

Gespräche, die sich inhaltlich mit Aspekten der Wirtschaftsordnung auseinandersetzen, waren entweder Teil von narrativen Phasen (manchmal in Verbindung mit Bildimpulsen) oder durch Fragen wie die folgenden initiiert: Erzähle mir bitte, woran du denkst, wenn du das Wort „Wirtschaft“ hörst! Wodurch, denkst du, wird das wirtschaftliche Geschehen in Österreich bestimmt? Wer oder was, denkst du, kann wirtschaftliches Geschehen beeinflussen? Wie wird zum Beispiel die Höhe von Gehältern, Löhnen oder Preisen [je nach Gespräch wurde ein passendes Beispiel gewählt] bestimmt? Wie kann gewährleistet werden, dass Menschen jene Produkte oder Dienstleistungen bekommen, die sie auch brauchen?

Davon ausgehend kam dem Staat, dem Handeln des Staates oder den Entscheidungen der Politik in manchen Gesprächen ein sehr großer Stellenwert zu. Markant ist, dass die Erläuterungen im Wesentlichen einer zentralen Planung von wirtschaftlichem Handeln entsprechen. So kann zum Beispiel folgender Erzählung entnommen werden, dass sich das wirtschaftliche Geschehen maßgeblich durch zentrale Entscheidungen der Politik bestimmt:

*#11: Da gibt's ja diesen Warenkorb. Den haben wir auch gemacht in der Schule. Das ist auch wichtig damit man weiß, was die Leute konsumieren, damit der Staat halt das richtige einkauft sozusagen (lacht).*

Für manche Schüler/innen tritt ein anderer Aspekt, nämlich das Zusammenspiel von Unternehmen und privaten Haushalten, in den Vordergrund. Dieser Fokus zeigt sich vor allem in einer Gegenüberstellung der beiden Akteure oder aber auch in Erläuterungen des Zusammenspiels von Angebot und Nachfrage. Zwar ist die Freiheit auf dem Markt zu wenig, um die Planung wirtschaftlichen Handelns zu erklären, doch nähert sich diese Vorstellung der fachwissenschaftlichen an. Beispielhaft kann die folgende Ausführung herangezogen werden:

*I#01: Wirtschaft ist für mich Angebot und Nachfrage. Also so wie wir's im Unterricht gelernt haben. Einfach der Verkauf von Produkten ... und ob ich zu viel produziere, also die Nachfrage zu gering ist, oder zu hoch ist, und ... wie das alles zusammenhängt (...)*

Eine differenzierte Verstehensweise davon, wie sich wirtschaftliches Handeln in Österreich vollzieht, war in Erläuterungen zu erkennen, die gleichzeitig das Zusammenspiel von Unternehmen und privaten Haushalten sowie die Aufgaben des Staates in den Blick nahmen. Während die erste hier angeführte Vorstellung von der zentralen Planung als sehr stark verkürzt aufgefasst werden kann, ist bei der folgenden Ausführung zu erkennen, dass die Vorstellungswelt mancher Schüler/innen jener der Fachwissenschaft sehr gut entspricht:

*I#18: Ah, na ja prinzipiell ist, ist es in Österreich ja so, dass wir eine soziale Marktwirtschaft verfolgen. Das heißt, dass der Markt nicht vollkommen frei ist und sich nicht vollkommen selbst reguliert, sondern der Staat sehr wohl eingreift, und hier und da aushilft, (...) weil eine freie Marktwirtschaft unterscheidet sich dann, wenn man genauer hinschaut, doch sehr stark von der sozialen Marktwirtschaft, und ich glaube das würden wir auch in unserem Leben viel eindeutiger merken. Ahm, auch wenn es um so etwas geht, wie, dass es keine Absprachen gibt, zwischen, oder dass es keine Preisabsprachen geben sollte, ah, im Optimalfall (...)*

Aus der Analyse des Datenmaterials konnten drei wesentliche Beschreibungskategorien hinsichtlich der Vorstellungen von der Planung wirtschaftlichen Handelns in Österreich identifiziert werden. Das Spektrum von stark verkürzten Vorstellungen bis hin zu jenen Vorstellungen, die der fachwissenschaftlichen Perspektive sehr gut entsprechen ist dem nachfolgenden Ergebnisraum zu entnehmen.

Tabelle 2: Vorstellungen von der Planung wirtschaftlichen Handelns

Vorstellung	Referentieller Aspekt	Struktureller Aspekt	H
A	Die Planung wirtschaftlichen Handelns erfolgt <i>zentral</i>	Konzentriert sich auf das wirtschaftliche Handeln des <i>Staates</i> und/oder Entscheidungen der <i>Politik</i>	11
B	Die Planung wirtschaftlichen Handelns erfolgt <i>dezentral</i>	Konzentriert sich auf das wirtschaftliche Handeln von <i>Unternehmen und privaten Haushalten</i>	14
C	Die Planung wirtschaftlichen Handelns erfolgt <i>dezentral und unter staatlichen Eingriffen</i>	Konzentriert sich gleichzeitig auf das wirtschaftliche Handeln von <i>Unternehmen, privaten Haushalten und dem Staat</i>	12

Häufigkeit (H) = Anzahl der Gesprächspartner/innen; Stichprobe bei diesem Gesprächsthema (N) = 37.

Die Darstellung in dem Spektrum zeigt, dass die Vorstellungen so angeordnet sind, dass sie von A bis C in ihrer Komplexität aufbauen. Aus didaktischer Sicht ist es zu Beginn sehr bedeutsam, die Aufgaben des Staates und seinen Vertreter/inne/n im Wirtschaftsgeschehen ausführlich zu thematisieren. Ebenso wichtig scheint es zu sein, es zum Gegenstand zu machen, über welche Kompetenzen staatliche Vertreter/innen nicht verfügen, denn so wird die Entscheidungsmacht jener Personen oftmals sehr stark überschätzt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Politiker/innen in den Medien große Präsenz haben und sie dadurch für Schüler/innen sehr gut sichtbar und damit greifbar sind.

Das freie Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage auf Märkten oder aber auch staatliche Aufgaben und Eingriffe, sind in diesem Vergleich für Schüler/innen natürlich weitaus weniger leicht zu beobachten. Aus didaktischer Sicht bedeutet das, diese Aspekte gezielt sichtbar zu machen – vor allem auch simultan. Durch das gleichzeitige Wahrnehmen des Marktes und der staatlichen Eingriffe, gewinnen die Vorstellungen deutlich an Komplexität und nähern sich der fachwissenschaftlichen Perspektive an. Als simultanes Illustrationsbeispiel könnte hierfür etwa auf aktuelle Diskussionen um die Regulierung des Mietmarktes zurückgegriffen werden.

### **3.2 Vorstellungen von dem wirtschaftlichen Akteur Staat**

Wie die Vorstellungen von der Planung wirtschaftlichen Handelns bereits vermuten lassen, wird die Rolle des Staates und seiner Vertreter/innen von einigen Schüler/inne/n als sehr dominant wahrgenommen. Geht es um die Rolle des Staates, erstrecken sich die Vorstellungen über ein Spektrum, das entweder die Machterhaltung staatlicher Vertreter/innen, den Ordnungsrahmen, die staatlichen Eingriffe (Allokation, Distribution oder Stabilisierung) oder den Ordnungsrahmen gleichzeitig mit staatlichen Eingriffen fokussiert. Diese Ergebnisse stehen damit weitgehend im Einklang mit der Untersuchung von Greimel-Fuhrmann/Kronberger/Rumpold (2016, 253), die zeigen konnten, dass Schüler/innen der Sekundarstufe I den Staat als sehr bedeutenden und mächtigen Akteur in der Wirtschaft wahrnehmen, Regeln und Strukturen in den Vorstellungen eine große Rolle spielen und manche die Wirtschaft überhaupt auf das Handeln des Staates reduzieren.

Die folgende Ausführung soll eine beispielhafte, bewusst einfach gehaltene Erklärung zu der Rolle des Staates im Wirtschaftsgeschehen darstellen, die der fachwissenschaftlichen Vorstellung entspricht. Sie basiert auf zwei von Szoncsitz/Rumpold (2018a, 2018c) verfassten Erklärungen, die im Rahmen des WU Learn Public Projektes entstanden sind:

*Abhängig davon, mit wem man sich unterhält, kann der Begriff Staat ganz unterschiedlich verstanden werden. Um die Bedeutung des Staates im Wirtschaftsgeschehen leichter greifbar zu machen, wird daher oft auf das Modell des Wirtschaftskreislaufes zurückgegriffen.*

*Denkt man an den Staat, fällt einem vermutlich sofort ein, dass er Steuern einhebt, um damit Ausgaben zu tätigen. So sorgt er zum Beispiel für Infrastruktur oder stellt Sozialleistungen sicher. Hierbei ist der Staat als wirtschaftlicher Akteur tätig, da es zu Austauschbeziehungen mit Unternehmen und privaten Haushalten kommt. Diese Austauschbeziehungen können im Wirtschaftskreislauf als ein Geben und Nehmen dargestellt werden.*

*Eine weitere wesentliche Aufgabe des Staates ist es aber auch, eine Ordnung zu schaffen, in der das Wirtschaftsgeschehen gut funktionieren kann. Das bedeutet für Österreich, dass er zum Beispiel die Funktionsfähigkeit des Wettbewerbs durch Gesetze oder Verordnungen sicherstellt, nicht aber, dass er das Wirtschaftsgeschehen alleine bestimmt. Da bei der Ausgestaltung der rechtlichen Vorschriften kein Leistungsaustausch erfolgt, gibt es im Wirtschaftskreislauf auch keine Austauschbeziehungen, die man darstellen könnte. Vielmehr kann man sich die rechtlichen Vorschriften im Wirtschaftskreislauf als Rahmen vorstellen, der all die Austauschbeziehungen zwischen privaten Haushalten, Unternehmen und dem Staat ganz entscheiden mitbeeinflusst.*

*Im Wesentlichen wirkt der Staat also dreifach auf das Wirtschaftsgeschehen ein: Er hebt Steuern und sonstige Abgaben ein, er tätigt Ausgaben und er erlässt Vorschriften, die das Wirtschaftsgeschehen rahmen.*

Neben den Rollenvorstellungen vom Akteur Staat, zeigten die Gespräche jedoch auch, dass bereits der Begriff Staat unterschiedlich verwendet wird. Da dies ein bislang unberücksichtigter Aspekt ist, soll unter den ausgewählten Ergebnissen auf diese Variation näher eingegangen werden.

Gespräche, in denen der Staat thematisiert wurde, waren oftmals Teil von narrativen Phasen (manchmal in Verbindung mit Bildimpulsen) oder durch Fragen wie die folgenden initiiert: Erzähle mir bitte, woran du denkst, wenn du das Wort „Wirtschaft“ hörst! Inwiefern, denkst du, hat der Staat mit der Wirtschaft zu tun? Welche Aufgaben / Ziele erfüllt der Staat in deiner Wahrnehmung?

Einige Besonderheiten hinsichtlich der begrifflichen Vorstellungen zeigten sich allerdings auch bei Gesprächssequenzen, die auf reiner Themenebene einem anderen Schwerpunkt zuzuordnen wären. So war in den Gesprächen wiederholt festzustellen, dass der Begriff Staat im wirtschaftlichen Kontext mit völkerrechtlichen bzw. regionalen Aspekten in Verbindung gebracht wird. Betrachten wir beispielhaft die folgenden Beschreibungen, wird dieser Aspekt in dem sprachlichen Zusammenspiel aus „Staat (...) ganz viele Staaten“ bzw. „ein Staat (...) in Vergleich zu anderen Länder“ deutlich.

*F: Wenn du das Wort Wirtschaft hörst, woran denkst du? I#23: Wirtschaft ist für mich das, was halt der Staat Österreich oder halt ganz viele Staaten, machen.*

*F: Was würdest du unter Wirtschaftswachstum verstehen, so allgemein? I#44: Also wenn ein Staat beginnt mehr zu produzieren, oder die Leute mehr verdienen, grundsätzlich mehr Geld in Umlauf kommt im Vergleich zu anderen Ländern.*

Eine andere Besonderheit zeigte sich darin, dass sich einige Schüler/innen vorwiegend auf zwischenmenschliche Aspekte konzentrieren und den Staat folglich als eine aus Menschen bestehende Gemeinschaft wahrnehmen. Dass sich manche Personen dadurch selbst als Teil des Staates begreifen, ist in den folgenden Ausführungen ersichtlich.

*F: Gibt es eine bestimmte Rolle, die du in der Wirtschaft einnimmst? I#45: Ich? Ich gehöre jetzt zum Staat. Na ja zum Beispiel, wenn es jetzt um den Markt geht oder so was. In unserem System ist es ja halt so, dass es sich nach Nachfrage und Angebot das regelt und dadurch, dass ich konsumiere und Sachen kaufe, dadurch beeinflusse ich schon die Wirtschaft, weil ich halt ein Teil von einem Großen bin. Eben vom Staat.*

*F: Es gibt ja den Staat in der Wirtschaft. Welche Rolle hat der? I#45: Der Staat? Der Staat sind ja alle, oder? In einer gewissen Art und Weise regulieren wir sie ja schon, die Wirtschaft. Wenn jetzt potenziell alle sagen, sie wollen nichts mehr kaufen (...)*

Zwar bezieht sich ein Großteil der Befragten in den Ausführungen auf institutionelle Aspekte, doch zeigen die hier angeführten Erläuterungen deutlich, dass die Vorstellung davon, wer oder was der Staat eigentlich ist, sehr stark variieren kann. Aus der Gesamtbetrachtung des Datenmaterials konnten drei wesentliche Beschreibungskategorien hinsichtlich der Vorstellungen von dem Begriff Staat identifiziert werden.

Vorstellungen, die regionale oder zwischenmenschliche Aspekte fokussieren, können nicht einfach als verkürzt abgetan werden. Es liegt jedoch eindeutig ein anderes, nicht wirtschaftliches, Begriffsverständnis vor. Aus didaktischer Perspektive ist es wichtig, zu erkennen, dass der Begriff Staat im Wirtschaftsunterricht unbedingt ausführlicher Erklärung und Abgrenzung zu anderen Auslegungen bedarf. Wird dem Staat in der Rollenvorstellung zum Beispiel große Macht zugesprochen, ist es durchaus wichtig sich damit auseinandersetzen, welche Bedeutung dem Begriff überhaupt zugeschrieben wird.

Tabelle 3: Vorstellungen von dem Begriff Staat

Vorstellung	Referentieller Aspekt	Struktureller Aspekt	H
A	Der Staat ist ein von Menschen bewohntes abgegrenztes <i>Gebiet</i>	Konzentriert sich auf <i>regionale</i> Aspekte	11
B	Der Staat ist eine aus Menschen eines Staatsgebietes bestehende <i>Gemeinschaft</i>	Konzentriert sich auf <i>zwischenmenschliche</i> Aspekte	6
C	Der Staat ist ein <i>System öffentlicher Institutionen</i> zur Regelung der Angelegenheiten des Gemeinwesens von Menschen eines Staatsgebietes	Konzentriert sich auf <i>institutionelle</i> Aspekte	34

Häufigkeit (H) = Anzahl der Gesprächspartner/innen; Stichprobe bei diesem Gesprächsthema (N) = 42.

### 3.3 Vorstellungen von der Rolle der Unternehmen und ihren Vertreter/inne/n im Wirtschaftsgeschehen

Neben dem Staat sind auch Unternehmen Akteur/inn/e/n, die aus Sicht der Schüler/innen eindeutig Teil der Wirtschaft sind. Mit der folgenden Ausführung wird nochmals auf eine von Rumpold/Szoncsitz (2018) verfasste Erklärung zurückgegriffen, die im Rahmen des WU Learn Public Projektes ausgearbeitet wurde:

*Beim Gedanken an Unternehmen fallen einem natürlich sofort große Konzerne wie Apple, Google oder Amazon ein. Hier in Österreich vielleicht Red Bull, die OMV oder die voestalpine. Aber der Unternehmensbegriff ist breit. Ganz allgemein kann ein Unternehmen als eine wirtschaftlich selbstständige Organisationseinheit verstanden werden, die wirtschaftliche Leistungen wie Produkte und Dienstleistungen am Markt bereitstellt.*

*Die wirtschaftliche Tätigkeit von Unternehmen lässt sich gut als Wertschöpfung beschreiben. Wertschöpfung bedeutet, dass die Leistungen des Unternehmens, also die erstellten Produkte und Dienstleistungen, für uns*

*nützlicher sind und einen höheren Wert haben als die dafür eingesetzten Ressourcen. Nur weil diese Wertschöpfung besteht, sind wir auch bereit, für die Leistungen dieser Unternehmen etwas zu bezahlen.*

*Im Wirtschaftskreislauf nehmen die Unternehmen deshalb unterschiedliche Rollen ein: Als Produzent/inn/en oder Anbieter/innen verkaufen Unternehmen ihre Produkte oder Dienstleistungen und erzielen damit Umsatzerlöse, als Arbeitgeber/in nehmen sie Arbeitskraft in Anspruch und bezahlen dafür Löhne oder Gehälter, darüber hinaus zahlen sie aber auch Steuern und sonstige Abgaben und beziehen staatliche Leistungen, wie etwa Subventionen.*

Ausführungen, in denen Unternehmen und Unternehmer/innen thematisiert wurden, waren oftmals Teil von narrativen Phasen (in Verbindung mit Bildimpulsen) oder von Fragen wie die folgenden ausgelöst: Was möchtest du einmal beruflich machen? Hat das, für dich, etwas mit Wirtschaft zu tun? Welche Unternehmen oder Berufe haben deiner Meinung nach (noch) mit Wirtschaft zu tun? Welche Aufgaben / Ziele haben (diese) Unternehmen?

Die Vorstellungen davon, welche Ziele Unternehmen verfolgen bzw. welche Rolle sie im Wirtschaftsgeschehen wahrnehmen, variieren in einem Spektrum ähnlich hierarchisch, wie wir es bereits bei den Vorstellungen von unserer Wirtschaftsordnung gesehen haben. Da sich das Spektrum, anders als bei den Vorstellungen von dem Begriff Staat, in einer logischen Hierarchie reihen lässt, soll an dieser Stelle lediglich auf Illustrationen der beiden Extreme zurückgegriffen werden. So wird bei manchen Gesprächen über Unternehmen deutlich sichtbar, dass sich Befragte sehr stark auf finanzielle Aspekte des Unternehmertums konzentrieren. Andere Aufgaben von Unternehmen, wie etwa Innovationen voranzutreiben, das Adressieren von Bedürfnissen, die Bereitstellung von Waren und Dienstleistungen oder das Schaffen von Arbeitsplätzen, werden kaum wahrgenommen. Dass in dieser Vorstellung nahezu ausschließlich der Gewinn im Fokus steht und ein Absehen von dem Streben nach Gewinn von manchen sogar als unmöglich erachtet wird, zeigt sich zum Beispiel hier:

*#26: Also ein Ziel eines Unternehmens ist ja, dass man so viel Gewinn wie möglich macht, das ist ja auch Wirtschaft an sich. F: Hat ein Unternehmen noch Ziele oder tun Unternehmen für uns auch irgendwas? I#26: Kommt darauf an, was für eines, ich meine, also ja, wahrscheinlich allgemein die Situation. Die wirtschaftliche Situation zu verbessern und ich weiß nicht. F: Ist für Dich vorstellbar, dass ein Unternehmen auch keinen Gewinn erwirtschaften mag? I#26: Keinen Gewinn? F: Ja, so zum Beispiel, dass die sagen, ich kann alle Kosten decken, und wenn ich alle Kosten gedeckt habe und alle meine Mitarbeiter bezahlt habe, ist es für mich auch okay, keinen Gewinn zu haben. I#26: So was kommt nicht vor. F: Nein? I#26: Nein, also sehr unwahrscheinlich. Das bringt der Wirtschaft auch nichts.*

Andere Befragte lassen die finanzielle Zielsetzung von Unternehmen hingegen außer Acht und nehmen vorwiegend die erbrachte Leistung wahr. In diesen Ausführungen geht es oftmals um angebotene Produkte oder Dienstleistungen, vereinzelt auch darum, dass Unternehmen etwas für uns tun, indem sie Arbeitsplätze schaffen oder bereitstellen. Beide Vorstellungen, jene mit alleinigem Fokus auf das Finanzielle, aber auch jene mit alleinigem Fokus auf die erbrachte Leistung greifen jedoch zu kurz. Eine fortgeschrittene Vorstellungswelt zeigt sich auch an dieser Stelle in einem simultanen Wahrnehmen unterschiedlicher Aspekte. So waren Schüler/innen, die beide Aspekte, die erbrachte Leistung und die finanzielle Zielsetzung von Unternehmen, in ihren Erzählungen vereinten, zumeist jene, die auch Zusammenhänge und



Austauschprozesse thematisierten. Die differenziertesten Vorstellungen zeichneten sich jedoch dadurch aus, dass zusätzlich zu den eben erwähnten Aspekten auch andere unternehmerische Zielsetzungen als das reine Profitstreben vorstellbar waren. Eine relativierende Betrachtung der Gewinnabsicht, zeigt sich etwa in der folgenden Aussage:

*I#29: Ich glaube, jedes Unternehmen verfolgt eigentlich, dass man genug Geld verdient und ich meine, es gibt natürlich dann auch verschiedene Gründe, weshalb man viel Geld verdienen soll, weil es gibt Unternehmen, die wollen Geld verdienen, damit sie ihr Produkt weiterverkaufen können, damit sie auch ihre Arbeiter weiter gut bezahlen können, ich glaube, es gibt aber auch Unternehmen, die sagen, das passt schon so.*

Aus der Analyse des Datenmaterials konnten vier wesentliche Beschreibungskategorien ausgemacht werden. Während die beiden ersten Vorstellungen nicht als falsch abgetan werden können, stellt der alleinige Fokus auf die finanzielle Zielsetzung oder die erbrachte Leistung eine starke Verkürzung dar. Aus didaktischer Sicht scheint es demnach von großer Bedeutung, Realbeispiele von Unternehmen in den Unterricht einzubeziehen und sie in ihrer Vielfalt darzustellen. Dabei kann die Empfehlung ausgesprochen werden, sowohl ihre unterschiedlichen Leistungen, insbesondere aber auch ihre verschiedenen Zielsetzungen zu kontrastieren. Selbstverständlich wird es dabei Unternehmen geben, für die das zentrale Ziel die Gewinnmaximierung ist. Für andere Unternehmen mag dies jedoch überhaupt nicht zutreffen. Schüler/innen von heute sind die Unternehmer/innen von morgen und damit Personen, die unser Wirtschaftsgeschehen wesentlich mitgestalten können. Unter diesem Gesichtspunkt ist es zentral, auch das Potenzial unternehmerischen Handelns bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme zu adressieren. Als Illustrationsbeispiele könnte hierfür etwa auf innovative Sozialunternehmen aus Österreich zurückgegriffen werden.

Tabelle 4: Vorstellungen von der Rolle der Unternehmen im Wirtschaftsgeschehen

Vorstellung	Referentieller Aspekt	Struktureller Aspekt	H
A	Unternehmen und ihre Vertreter/innen sind im Wirtschaftsgeschehen darauf bedacht <i>Gewinn</i> zu erzielen	Konzentriert sich auf die <i>finanzielle Zielsetzung</i>	12
B	Unternehmen und ihre Vertreter/innen sind im Wirtschaftsgeschehen darauf bedacht <i>Leistungen</i> zu erbringen	Konzentriert sich auf <i>erbrachte Leistung</i> .	7
C	Unternehmen und ihre Vertreter/innen sind im Wirtschaftsgeschehen darauf bedacht <i>Leistungen</i> zu erbringen, um damit <i>Gewinn</i> zu erzielen	Konzentriert sich auf <i>erbrachte Leistung und die finanzielle Zielsetzung</i>	14
D	Unternehmen und ihre Vertreter/innen sind im Wirtschaftsgeschehen darauf bedacht <i>Leistungen</i> zu erbringen, <i>zumeist</i> um damit einen <i>Gewinn</i> zu erzielen oder <i>zumindest um zu überleben</i>	Konzentriert sich auf <i>erbrachte Leistung und die finanzielle Zielsetzung</i> , unter Berücksichtigung, dass manche Unternehmen <i>andere Zielsetzungen</i> als das Profitstreben verfolgen	9

Häufigkeit (H) = Anzahl der Gesprächspartner/innen; Stichprobe bei diesem Gesprächsthema (N) = 41.

### 3.4 Vorstellungen von der eigenen Rolle im Wirtschaftsgeschehen

Die letzten für diesen Beitrag ausgewählten Ergebnisse beziehen sich auf Vorstellung von der eigenen Rolle im Wirtschaftsgeschehen. Damit kann fast nahtlos an den vorgegangenen Abschnitt angeknüpft werden, der hervorgehoben hat, dass Schüler/innen mit ihrem Heranwachsen immer stärker in das wirtschaftliche Geschehen miteingebunden sind und sie demnach auch in unterschiedlichen Rollen aktiv und gestalterisch tätig werden können. Als Privatpersonen ist die Rolle der Schüler/innen in einen privaten Haushalt eingebettet. Mit der folgenden Ausführung soll daher noch ein weiteres Mal auf eine von Szoncsitz/Rumpold (2018b) verfasste Erklärung zurückgegriffen werden:

*Denkt man an einen Haushalt, fällt einem wahrscheinlich sofort die Familie ein. Haushalte können aber in ganz unterschiedlichen Formen auftreten, auch ein Paar oder eine alleinstehende Person kann ein Haushalt sein. Allgemein wird ein Haushalt als Wirtschaftseinheit gesehen, die aus mindestens einer Person besteht.*

*Die wirtschaftliche Tätigkeit von Haushalten lässt sich gut als Bedürfnisbefriedigung beschreiben. Menschen, die in Haushalten leben, haben unzählige Bedürfnisse. Da aber die meisten Güter, wie auch die Mittel zur Beschaffung, knapp sind, wirtschaften alle. Wirtschaften bedeutet dabei, dass Menschen versuchen das Spannungsverhältnis zwischen unzähligen Bedürfnissen (z. B. nach einem guten Mittagessen) und knappen Mitteln (z. B. das verfügbare Geld) auszugleichen, indem sie Aktivitäten setzen (z. B. arbeiten gehen, Geld verdienen, Mittagessen kaufen).*

*Die gesetzten Aktivitäten der Haushalte werden im Wirtschaftskreislauf demnach in folgenden Rollen sichtbar: Als Arbeitnehmer/innen erbringen sie Arbeitsleistung und erzielen Einkommen, als Verbraucher/innen tätigen sie Konsumausgaben und als Wirtschaftsbürger/innen leisten sie Abgaben und beziehen staatliche Leistungen.*

*Ein bereits angesprochener Aspekt der Wirtschaftsordnung ist, dass sie ist nicht unveränderlich, sondern vielmehr durch politische Entscheidungen ausgestaltet ist. Für private Haushalte bedeutet das, dass sie das Wirtschaftsgeschehen auch als Wahlberechtigte und als Engagierte mitbestimmen können.*

Ausführungen, in denen die Rolle der Schüler/innen thematisiert wurde, waren oftmals Teil von narrativen Phasen oder von Fragen wie die folgenden ausgelöst: Wenn du an deinen persönlichen Alltag denkst, welche Berührungspunkte hast du mit Wirtschaft? Mit welchen wirtschaftlichen Situationen wurdest du bereits konfrontiert? Mit welchen wirtschaftlichen Situationen wirst du, denkst du, in der Zukunft zu tun haben? Wie schätzt du deinen eigenen Einfluss auf das wirtschaftliche Geschehen ein?

Die Vorstellungen davon, welche Rolle Schüler/innen im Wirtschaftsgeschehen wahrnehmen, zeigen sich abermals in einem Spektrum, das in einer hierarchischen Logik aufgebaut ist. Wie zuvor wird daher nur bei den beiden extremen Ausprägungen auf Illustrationsbeispiele zurückgegriffen. Auf Basis der geführten Gespräche wird ersichtlich, dass sich ein nicht unbeachtlicher Anteil der Schüler/innen nicht als Teil der Wirtschaft begreift bzw. in der eigenen Wahrnehmung keine aktive Rolle wahrnimmt. Diese Vorstellung zeigt sich darin, dass kaum Berührungspunkte identifiziert werden können. Wenn doch, zeugen sie oftmals von Passivität oder lediglich wahrgenommener Beeinflussung. So zeigt sich etwa in der ersten der beiden folgenden Aussagen, dass es schwierig zu sein scheint, einen Bezug zu tatsächlichen Lebens-

situationen herzustellen. Die zweite Aussage untermauert die Absenz eines aktiven Rollenverständnisses.

*F: Wenn du an dein alltägliches Leben denkst, siehst du da irgendwelche Berührungspunkte mit Wirtschaft oder Wirtschaftlichem? I#32: Außer dem Unterricht nicht.*

*F: Welche Rolle nimmst du jetzt in der Wirtschaft ein? I#40: Na ja, zum Beispiel, wenn ein Geschäft irgendwie Werbung macht, dann bin ich irgendwie, werde ich von der Werbung beeinflusst (...)*

Andere Befragte nehmen selektiv unterschiedliche Aspekte ihrer Rolle wahr. So sehen einige ihre eigene wirtschaftliche Rolle lediglich darin, dass sie arbeiten oder bald arbeiten werden und damit „etwas für die Wirtschaft tun“. Andere definieren ihre eigene Rolle lediglich verbrauchsseitig über Situationen, in denen sie konsumieren. Komplexer werden die Vorstellungen auch hier, wenn sie unterschiedliche Aspekte vereinen und so zeigt sich die Annäherung an die fachliche Perspektive darin, dass die Eingebundenheit in das Wirtschaftsgeschehen aus beidem besteht. Diese wird also über die (bevorstehende) Erwerbstätigkeit und den Verbrauch wahrgenommen. Kennzeichnend für die Vorstellungen von der eigenen Rolle ist jedoch, dass vor allem die gesellschaftlichen Aufgaben im wirtschaftlichen Geschehen nur sehr eingeschränkt wahrgenommen werden. Die folgende Ausführung ist eines von wenigen Beispielen für die Mitberücksichtigung gesellschaftlicher Aufgaben und damit eine sehr umfassende Vorstellung von der eigenen Rolle:

*F: Welche Berührungspunkte nimmst du mit der Wirtschaft wahr? I#13: Überall, also angefangen bei, an welche Schule geh ich, was bedeutet, was werde ich später mit meinem Leben machen, wo kauf ich mir was, ahm (...) also ich glaub, wenn man sich das durchdenkt und vor Augen führt, dann merkt man eigentlich, dass das ganze Leben nur ein fetter Berührungspunkt mit Wirtschaft ist. (...) Einkaufen gehen, Nachrichten hören und dort eine politische Welt, die sehr von der Wirtschaft geprägt ist, wahrzunehmen. F: Wenn du dich selbst so in diesem wirtschaftlichen Geschehen betrachtest, wie nimmst du deine eigene Rolle wahr? I#13: Als Konsumentin, als zumindest zukünftig auch aktiv beteiligte Person, als Berufstätige dann, ahm, als Wählerin, die die Wirtschaftsform mitbestimmen kann.*

Basierend auf den Gesprächen konnten die fünf dargestellten Beschreibungskategorien identifiziert werden. Bei Betrachtung des Ergebnisraumes fällt auf, dass ein beachtlicher Anteil der Befragten große Schwierigkeiten damit hat, wirtschaftliche Sachverhalte mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen. Personen, die verspüren, dass ihnen eine aktive Rolle im Wirtschaftsgeschehen zukommt, nehmen diese mehrheitlich nicht in vollem Umfang wahr.

Aus didaktischer Sicht kann daher eindeutig die Empfehlung ausgesprochen werden, Wirtschaftsunterricht anschlussfähiger auszugestalten und verstärkt exemplarische Situationen aus dem Leben der Schüler/innen aufzugreifen. An dieser Stelle ergibt sich eine große Vielfalt an Möglichkeiten. Für den Bereich des Konsums könnte zum Beispiel das Konzept des *dollar voting* aufgegriffen werden, um die Bedeutung der Konsument/inn/enrolle noch greifbarer darzustellen. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt vorgeschlagen, könnten für den Bereich der Arbeit innovative Sozialunternehmen in Verbindung mit dem Potenzial unternehmerischen Handelns bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme verstärkt eingebracht werden. In Bezug auf die Rolle der Wirtschaftsbürger/innen, ist es von zentraler Bedeutung an die Wirtschaftsordnung rückzubinden und sichtbar zu machen, dass das Set an Spielregeln,

das den Rahmen für wirtschaftliches Handeln vorgibt, nicht unveränderlich ist, sondern vielmehr durch politische Entscheidungen ausgestaltet ist. Die Rolle von engagierten, wahlberechtigten Wirtschaftsbürger/innen könnte in diesem Zusammenhang zum Beispiel über das Engagement von Schüler/innen im Zuge der Initiative *fridays for future* thematisiert werden.

Tabelle 5: Vorstellungen von der eigenen Rolle im Wirtschaftsgeschehen

Vorstellung	Referentieller Aspekt	Struktureller Aspekt	H
A	Ich nehme <i>keine aktive Rolle</i> im Wirtschaftsgeschehen ein	Konzentriert sich auf <i>keinen (direkten) Berührungspunkt</i>	10
B	<i>Arbeit</i> bindet mich in das Wirtschaftsgeschehen ein	Konzentriert sich auf die <i>Erwerbstätigkeit</i>	3
C	<i>Konsum</i> bindet mich in das Wirtschaftsgeschehen ein	Konzentriert sich auf den <i>Verbrauch</i>	13
D	<i>Arbeit und Konsum</i> binden mich in das Wirtschaftsgeschehen ein	Konzentriert sich <i>gleichzeitig</i> auf die <i>Erwerbstätigkeit</i> und den <i>Verbrauch</i>	13
E	<i>Arbeit, Konsum und gesellschaftliche Aufgaben</i> binden mich in das Wirtschaftsgeschehen ein	Konzentriert sich <i>gleichzeitig</i> auf die <i>Erwerbstätigkeit</i> , den <i>Verbrauch</i> und Aufgaben von <i>Wirtschaftsbürger/innen</i>	7

Häufigkeit (H) = Anzahl der Gesprächspartner/innen; Stichprobe bei diesem Gesprächsthema (N) = 43.

#### 4 Schlussbetrachtung und Ausblick

Die in diesem Beitrag dargestellten Ergebnisse geben aufgrund der Auswahl nur einen eingeschränkten Einblick in die grundlegenden Vorstellungen von Wirtschaft aus Schüler/innen/sicht. Bereits dieser Einblick zeigt jedoch, dass es vielen Schüler/innen schwerfällt, einen konkreten Bezug zu der eigenen Lebenswelt herzustellen und die Vielfalt der eigenen Rolle im Wirtschaftsgeschehen wahrzunehmen. Es kann vermutet werden, dass der fehlende Bezug zu der eigenen Lebenswelt, das Begreifen anderer grundlegender Inhalte erschwert. Wenn Schüler/innen davon ausgehen, dass ihnen keine aktive Rolle im Wirtschaftsgeschehen zukommt, ist es nahezu nachvollziehbar, dass wirtschaftliches Handeln in ihrem Erleben andersorts, zum Beispiel zentral, gesteuert wird und sie dem Staat Kompetenzen zuschreiben, über die er eigentlich nicht verfügt. Dann ist es vermutlich auch einfacher, Unternehmen auf die finanzielle Zielsetzung zu reduzieren und ihre Bedeutung für die Versorgung oder das gestalterische Potenzial des Unternehmertums zu übersehen. Glauben Schüler/innen keine Rolle zu spielen, dann werden sie sich nur sehr unwahrscheinlich als wahlberechtigte Wirtschaftsbürger/innen für gesellschaftliche Belange engagieren. Die zentrale Herausforderung besteht daher darin, grundlegende wirtschaftliche Inhalte für alle fest zu verankern und sie ausgehend von der aktuellen Lebenswelt der Schüler/innen anschlussfähiger auszugestalten.

Hinsichtlich der Vorgehensweise, haben die Erfahrungen aus der Untersuchung gezeigt, dass der Einschätzung von Birke/Seeber (2011a) und Murmann (2008) beizupflichten ist: Die Phänomenographie birgt großes Potenzial. Die Besonderheit der Phänomenographie besteht in der zentralen Annahme, dass die Vorstellungen unterschiedlicher Personen in einer logischen Beziehung zueinanderstehen, da sie als unterschiedliches Erleben desselben Phänomens ver-

standen werden (vgl. Löw Beer 2016, 171). In diesem Beitrag hat sich die Annahme in der Ergebnisdarstellung gezeigt. Die Ergebnisräume sind so strukturiert, dass die Beschreibungskategorien in einem Spektrum von verkürzten Vorstellungen bis hin zu sehr elaborierten Vorstellungen angeordnet sind. Diese Form der Analyse und Darstellung macht relevante Unterschiede zwischen Erlebensweisen der Schüler/innen für Lehrpersonen, Lehrmittelautor/inn/en und andere sichtbar. Die Ergebnisse können daher als Hilfestellung herangezogen werden, um sich dem Erleben der Schüler/innen anzunähern und Inhalte anschlussfähiger auszugestalten.

## Literatur

Åkerlind, G. S. (2012): Variation and in phenomenographic research methods. In: Higher education research & development, 31, H. 1, 115-127.

Albers, H.-J. (1987): Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts. Köln/Wien.

Albers, H.-J. (Hrsg.) (1994): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler.

Apra, C. (2013): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen. Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Retzmann, T. (Hrsg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts., 100-112.

Apra, C. (2015): Secondary School Students' Informal Conceptions of Complex Economic Phenomena. In: International Journal of Educational Research, H. 69, 12-22.

Apra, C./Sappa, V. (2014): Variations of Young Germans' Informal Conceptions of Financial and Economic Crises Phenomena. In: Journal of Social Science Education, 13, H. 3, 57-67.

Baalmann, W. et al. (2004): Schülervorstellungen zu Prozessen der Anpassung. Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 10, 7-28.

Bank, V. (2008): Ökonomische Bildung. In: Böhm, W. et al. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, 883-895.

Birke, F./Seeber, G. (2011a): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Journal of Social Science Education, 10, H. 2, 56-66.

Birke, F./Seeber, G. (2011b): Präkonzepte als Ausgangspunkt für den Unterricht. Erfassung von Schülervorstellungen zu Lohn- und Preisbildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, H. 4, 23-27.

Birke, F./Seeber, G. (2012): Lohnunterschiede im Schülerverständnis: eine phänomenographische Untersuchung. In: Retzmann, T. (Hrsg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Schwalbach/Ts., 223-237.

BMBF (2015): Grundsatzpapier zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung.

- Bonomo, A./Rosner, E. (2015): Der Stand der ökonomischen Bildung von Jugendlichen in Wien und Niederösterreich. Eine empirische Untersuchung. Masterarbeit. Wien.
- Bussey, T. J./Orgill, M./Crippen, K. J. (2013): Variation theory. A theory of learning and a useful theoretical framework for chemical education research. In: *Chemistry Education Research and Practice*, 14, H. 1, 9-22.
- Cechovsky, N. (2018a): Tax Literacy of Austrian Students. A Mixed Methods Study of Tax Knowledge and Tax Compliance. Dissertation. Wien.
- Cechovsky, N. (2018b): The importance of tax knowledge for tax compliance: A study on the tax literacy of vocational business students. In: Nägele, C./Stalder, B. (Hrsg.): *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research*. Bolzano, 113-123.
- Davies, P./Lundholm, C. (2012): Students' understanding of socio-economic phenomena. Conceptions about the free provision of goods and services. In: *Journal of Economic Psychology*, 33, H. 1, 79-89.
- Duit, R. (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, H. 6, 905-923.
- Friebel, S./Kirchner, V./Loerwald, D. (2013): Der regionale Wirtschaftsraum als sozialer Aneignungsraum für Schülerinnen und Schüler. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, H. 2, 42-61.
- Friebel, S./Kirchner, V./Loerwald, D. (2014): Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum. Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie in der Sekundarstufe I. In: Retzmann, T. (Hrsg.): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde*. Schwalbach/Ts., 265-277.
- Friebel, S./Kirchner, V./Loerwald, D. (2016): Schülervorstellungen zum Handel mit Strom. Eine qualitative Interviewstudie im Feld der ökonomischen Energiebildung. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, H. 5, 169-189.
- Greimel-Fuhrmann, B./Bonomo, A./Rosner, E. (2014): Was Schüler/innen berufsbildender Schulen über Wirtschaft wissen. In: *WissenPlus*, 33, H. 3, V-VIII.
- Greimel-Fuhrmann, B./Kronberger, R./Rumpold, H. (2016): Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. In: *Wirtschaftspolitische Blätter*, 63, H. 1, 249-263.
- Grohs-Müller, S. (2018): Jugendliche und ihr Umgang mit Geld. Eine empirische Studie zu Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Schüler/inne/n am Ende der Sekundarstufe I. Dissertation. Wien.
- Grohs-Müller, S./Greimel-Fuhrmann, B. (2018): Students' money attitudes and financial behaviour. A study on the relationship between two components of financial literacy. In: *Empirische Pädagogik*, 32, 3/4, 369-386.
- Grohs-Müller, S./Rumpold, H. (2017): Die Vorstellungen zu Wirtschaft und Geld von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: *WissenPlus*, 35, H. 3, 50-54.
- Ignell, C./Davies, P./Lundholm, C. (2017): Understanding 'Price' and the Environment: Exploring Upper Secondary Students' Conceptual Development. In: *Journal of Social Science Education*, 16, H. 1, 68-80.
- Kaminski, H. (2017): *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Paderborn.

- Kaminski, H./Eggert, K./Burkard, K.-J. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. Online im WWW: [https://bankenverband.de/media/files/Konzeption\\_fuer\\_die\\_oekonomische\\_Bildung.pdf](https://bankenverband.de/media/files/Konzeption_fuer_die_oekonomische_Bildung.pdf) (4.12.2018).
- Katschnig, T./Hanisch, G. (2005): Wirtschaftswissen von Maturant/inn/en im internationalen Vergleich. Eine empirische Studie in den Ländern Österreich, Deutschland, Tschechien und Ungarn.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim/Basel.
- Klee, A./Lutter, A. (2010): “Greedy Buyers, Amoral Speculators and Lacking State Control” – Pupils’ Conceptions of the Crisis and their Relevance for Political and Economic Learning. In: Journal of Social Science Education, 9, H. 1, 59-65.
- Koch, J./Kornfeld, J. (2013): Analyse der ökonomischen Bildung von Lernenden an Handelsakademien und allgemeinbildenden höheren Schulen. Masterarbeit. Masterarbeit. Wien.
- Lo, M. L. (2012): Variation theory and the improvement of teaching and learning. Gothenburg studies in educational sciences 323.
- Löw Beer, D. (2016): Ökonomische Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine phänomenographische Untersuchung in der Lehrerinnenbildung. Schriftenreihe "Ökologie und Erziehungswissenschaft" der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der DGfE. Opladen.
- Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung. Die Methoden. Wien.
- Marton, F. (1981): Phenomenography - describing conceptions of the world around us. In: Instructional Science, 10, H. 2, 177-200.
- Marton, F. (1986): Phenomenography - a research approach to investigating different understandings of reality. In: Journal of thought, 21, 28-49.
- Marton, F./Booth, S. (1997): Learning and awareness. The educational psychology series. Mahwah, NJ.
- Marton, F./Booth, S. (2014): Lernen und Verstehen.
- May, H. (2008): Ökonomie für Pädagogen. 14. Aufl. Oldenbourgs Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. München u. a.
- Murmann, L. (2008): Phänomenographie und Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, Sonderheft 9, 187-199.
- Murmann, L. (2013): Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), H. 19, 1-15.
- Retzmann, T. (2012): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne: Ein Kompetenzmodell nebst Standards für den mittleren Bildungsabschluss in Deutschland. In: GW-Unterricht, Nr. 125, 41-58.
- Rumpold, H. (2018a): Das ökonomische Wissen von Schüler/inne/n am Ende der Sekundarstufe I. Entwicklung und Erprobung eines Testinstruments für die 8. Schulstufe. In: *bwp@Spezial AT-1*, 2018, H. 1.

- Rumpold, H. (2018b): Ökonomisches Wissen in der Sekundarstufe I. Entwicklung eines Testinstruments für Schüler/innen der achten Schulstufe. Dissertation. Wien.
- Rumpold, H./Greimel-Fuhrmann, B. (2017): Wirtschaftswissen in der Sekundarstufe I. Entwicklung eines Erhebungsinstruments für die Zielgruppe von Schüler/inne/n der achten Schulstufe. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 2016, H. 5, 119-149.
- Rumpold, H./Szoncsitz, J. (2018): Was bedeutet Wirtschaften für Unternehmen? Drehbuch für Modul 3/4. Basismodul: Der Wirtschaftskreislauf und seine Akteure.
- Schmid, K. (2006): Bildung für eine globalisierte Welt. Halten Österreichs Schulen mit der Internationalisierung der österreichischen Wirtschaft Schritt? Wien.
- Seeber, G. et al. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell - Aufgaben - Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.
- Sitte, W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: Sitte, W./Wohlschlägl, H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts, 157-169.
- Speer, S./Seeber, G. (2013): Financial Understanding. A Phenomenographic Access to Students' Concepts of Credits. In: Journal of Social Science Education, 12, H. 2, 42-52.
- Stork, H. (1995): Was bedeuten die aktuellen Forderungen „Schülervorstellungen berücksichtigen, konstruktivistischlehren!“ für den Chemieunterricht in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 1(1), 15-28.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M. (2010): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Szoncsitz, J. et al. (2017): Sind wir Naina? Vorstellungen, Wahrnehmungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zur ökonomischen Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, H. 6, 29-61.
- Szoncsitz, J. (2018): Persönlich fühle ich mich halt nicht betroffen: Über Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht. In: bwp@ Spezial AT-1, Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-19.
- Szoncsitz, J./Rumpold, H. (2018a): Was bedeutet Wirtschaften für den Staat? Drehbuch für Modul 4/4. Basismodul: Der Wirtschaftskreislauf und seine Akteure.
- Szoncsitz, J./Rumpold, H. (2018b): Was bedeutet Wirtschaften für die Haushalte? Drehbuch für Modul 2/4. Basismodul: Der Wirtschaftskreislauf und seine Akteure.
- Szoncsitz, J./Rumpold, H. (2018c): Wirtschaft aus rechtlicher Perspektive. Drehbuch für Modul 1/3. Perspektiven auf die Wirtschaft.
- Walstad, W. B./Rebeck, K./Butters, R. B. (2013): The Test of Economic Literacy. Development and Results. In: Journal of Economic Education, 44, H. 3, 298-309.
- Weber, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht, H. 132, 5-16.
- Witt, H. (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Online im WWW: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114#g32> (15.5.2019).
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: .



Witzel, A./Reiter, H. (2012): The Problem-centered Interview. Principles and Practice. London.

**Schlüsselwörter:** Vorstellungen, Schüler/innen, Wirtschaft, Phänomenographie

## Zitieren dieses Beitrags

---

Szoncsitz, J. (2019): Wirtschaft in den Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern. In: *bwp@ Spezial AT-2*: Beiträge zum 13. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress, 1-24. Online: [http://www.bwpat.de/wipaed-at2/szoncsitz\\_wipaed-at\\_2019.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at2/szoncsitz_wipaed-at_2019.pdf) (22.09.2019).

## Die Autorin

---



**JULIA SZONCSITZ, MSc (WU), MA**

Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Wirtschaftspädagogik

Welthandelsplatz 1, 1020 Wien

[julia.szoncsitz@wu.ac.at](mailto:julia.szoncsitz@wu.ac.at)

<https://www.wu.ac.at/wipaed/>