



**bwp@ Österreich Spezial | September 2018**



**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die  
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-  
kongress**

**am 26.4.2018 in Wien**

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

**Julia SZONCSITZ**

(Wirtschaftsuniversität Wien)

**Persönlich fühle ich mich halt nicht betroffen: Über  
Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und  
Wirtschaftsunterricht**

Online unter:

[www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz_wipaed-at_2018.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2018



**www.bwpat.de**

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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## **Persönlich fühle ich mich halt nicht betroffen: Über Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht**

---

### **Abstract**

Vorstellungen sind nach Baalman et al. (2004, 8) Verständnisse und Gedanken, die sich auf ein bestimmtes Sachgebiet beziehen, „subjektive gedankliche Prozesse, die weder aufgenommen noch weitergegeben werden können, sondern immer von den Personen selbst konstruiert oder erzeugt werden“ (vgl. Baalman et al. 2004, 8). Die Vorstellungen von Lernenden sind von besonderer Relevanz, denn bereits Ausubel et al. (1980, 5) betonen, dass der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflusst, das ist, worüber Lernende bereits verfügen.

Untersuchungen zu Vorstellungen liegen in den sozialwissenschaftlichen Didaktiken bisher nur in geringem Umfang vor (vgl. Aprea 2013, 100). Nach Aprea (2013, 101) ist jedoch zu vermuten, dass die Vorstellungsforschung einen Beitrag dazu leisten kann, auf welches Verständnis bzw. welche Verständnisprobleme die Ergebnisse niedriger Performanz der Bevölkerung bei Leistungstests ökonomischer Allgemeinbildung zurückzuführen sind. Vorliegende Studien eint, dass meist Vorstellungen zu ausgewählten, komplexen ökonomischen Phänomenen untersucht wurden. Betrachtet man bisherige Testergebnisse (vgl. z. B. Greimel-Fuhrmann et al. 2016) ist aber zu erkennen, dass bereits in vielen grundlegenden Bereichen nur mangelhaftes Wissen vorhanden ist. Sind es bereits die grundlegenden Bereiche, die Schwierigkeiten bereiten, sind es aber unbedingt auch die grundlegenden Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht, die es näher zu erkunden gilt.

Um diese Forschungslücke zu adressieren, wurde eine explorativ ausgerichtete, qualitative Untersuchung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe durchgeführt (vgl. Szoncsitz et al. 2017). Die Daten wurden über problemzentrierte Interviews (n = 12) erhoben und mittels Feinstruktur- und Themenanalyse (vgl. Lueger 2010) ausgewertet. Dieser Artikel gibt einen Einblick in die Ergebnisse der Untersuchung (vgl. Szoncsitz et al. 2017). Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen, dass eine zentrale Herausforderung darin besteht, Schüler/innen/vorstellungen als wesentliche Eingangsvoraussetzungen genauer zu erkunden und ökonomische Inhalte für Schüler/innen anschlussfähiger auszugestalten.

## **1 Problemhintergrund und Zielsetzung**

Seit Jahrzehnten wird von Bildungspolitiker/inne/n, Sozialpartner/inne/n, Elternverbänden und anderen Interessensgruppen ein Mangel an ökonomischer Bildung beklagt (vgl. z. B. Liening 2015; May 2011, 3). Viele Forderungen nach einer stärkeren Verankerung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen ähneln einander und die grundsätzliche Notwendigkeit ökonomischer Bildung wird, trotz eines „Spannungsfeld[s] von Missverständnissen“ (Bank 2016, 2), zumindest in der einschlägigen Literatur nicht länger in Frage gestellt:

*„Wirtschaft als Universale menschlichen Lebens, deren Komplexität nicht durch Alltagserfahrungen erfasst werden kann, [...] soll angemessen im Bildungswesen für alle Lernenden etabliert werden“ (Weber 2013, 5).*

In der Literatur sind zahlreiche Argumente für ‚mehr Wirtschaft in der Schule‘, aber auch erste Hinweise auf eine zunehmende Bedeutung wirtschaftlicher Inhalte in den Curricula vorzufinden (vgl. z. B. BMBF 2015). Aktuell ist diese Entwicklung zum Beispiel in Deutschland am neuen Schulfach ‚Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung‘ in Baden-Württemberg zu erkennen. Geht es um die konkretere Ausgestaltung ökonomischer Bildung im allgemeinen Bildungswesen, sind die Sorgen jedoch vielseitig und von teils widersprüchlichen Interessen geprägt. Demnach herrscht Verunsicherung darüber, was ökonomische Bildung überhaupt ist bzw. sein soll. In fachdidaktischen Konzepten werden diesbezüglich idealtypische Antworten bereitgehalten (vgl. Weber 2013, 6). Obzwar die Konzepte aus der Wirtschaftsdidaktik vorwiegend die Legitimation und die Bestimmung relevanter Inhaltsbereiche betrachten, prägen sie das Bild von angemessenem Unterricht und beeinflussen dadurch Bildungspolitik und Unterrichtspraxis (vgl. Hedtke 2011, 15f).

Nach Bank (vgl. 2016, 4) legitimiert sich die ökonomische Bildung im Wesentlichen dadurch, dass sie einem bedeutenden Teil des gesellschaftlichen Lebens, bzw. einem gesellschaftlichen Subsystem (vgl. Luhmann 2015), gewidmet ist. Trotz unterschiedlicher Zugänge kann die ökonomische Bildung daher in ihren Grundzügen als jener „Aspekt der Bildung verstanden werden, der in seinen inhaltlichen Bezügen und in seinen Verhaltenskategorien auf das ökonomische Subsystem der Gesellschaft ausgerichtet ist“ (Bank 2008, 883). Als Leitziel ökonomischer Bildung wird dabei meist das Bild mündiger Wirtschaftsbürger/innen verfolgt (vgl. z. B. DeGÖB 2004, 4, 2005, 5). Nach Albers (1987, 189ff) sind es die Kriterien Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit, die den Begriff Mündigkeit konkretisieren. Erst diese drei Kriterien und deren Wechselwirkung ermöglichen eine mündige Teilhabe am Wirtschaftsgeschehen bzw. eine erfolgreiche Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen (vgl. Seeber et al. 2012). „Der ökonomisch gebildete Mensch kann – kurz gesagt – seine Interessen in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft mündig vertreten, sachkundig urteilen und verantwortlich handeln“ (Retzmann 2012, 48). Neben einer Konkretisierung des begründeten Auftrags ökonomischer Bildung und ihres Leitziels, ist innerhalb der letzten Jahre auch ein deutlicher Erkenntnisfortschritt in der Entwicklung differenzierter Konzepte ökonomischer Bildung zu verzeichnen (vgl. z. B. Retzmann et al. 2010; Seeber et al. 2012). Zwar sind die Meinungen der Expert/inn/en hinsichtlich der inhaltlichen bzw. fachlichen Grenzen (vgl. z. B. Hedtke 2011; Möller/Hedtke 2011; Fischer 2006) und der Institutionalisierung im allgemeinen Schulwesen (vgl. z. B. Hedtke 2008; Loerwald/Schröder 2011; Aff/Fridrich 2013) teils konträr, doch zumindest transparent. Völlig anders sieht es bei der Frage aus, wie Wirtschaftsunterricht seitens der Schüler/innen wahrgenommen wird. So werden, trotz allen Fortschritts in ihrer Entwicklung, die meisten Konzepte ökonomischer Bildung dafür kritisiert, dass sie das reale wirtschaftliche Leben der Lernenden und ihre ökonomische Sozialisation nicht in ausreichendem Maße berücksichtigen würden:

„Sie (die Wirtschaftsdidaktik, d. Verf.) muss auch lernen, die subjektiven Vorstellungen der Lernenden von wirtschaftlichen Welten und Zusammenhängen und ihre unterschiedlichen Auffassungen vom guten Leben in Wirtschaft und Gesellschaft ernst zu nehmen. (...) Dann hätte Bildung eine echte Chance.“ (Hedtke 2011, 85).

Zwar sind es üblicherweise Expert/inn/en des jeweiligen Fachgebietes, die über Fragen der Zielsetzung, Inhalts- oder Methodenwahl diskutieren, doch könnte sich unter Berücksichtigung vorliegender Kritik eine bedeutsame Chance in der Beteiligung der Lernenden bieten. Die Vorstellungen von Lernenden sind von lerntheoretischer und fachdidaktischer Relevanz, denn bereits Ausubel et al. (1980, 5) betonten, dass der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflusst, das ist, worüber Lernende bereits verfügen. Rückbindend an Piaget (1975, 348) kann dies damit begründet werden, dass jeder Lernfortschritt zunächst eine Einordnung neuer Erfahrungen in bereits vorhandene Schemata darstellt. Vorhandene Schemata sind folglich „der einzig gegebene Anknüpfungspunkt“ (Stork 1995, 21), von dem die Konstruktion neuer Schemata ausgehen kann. Vorstellungen sind demnach eine wichtige Grundlage für neue Lernerfahrungen, jedoch können sie auch zu Lernhindernissen werden, wenn sie den zu erlernenden Konzepten entgegenstehen (vgl. Aprea 2013, 100). Nach dem lerntheoretischen Verständnis des Konstruktivismus, sind es also unbedingt auch die Vorstellungen, die es zu berücksichtigen gilt, um anschlussfähiges, nachhaltiges und sinnvolles Lernen zu fördern (vgl. Stork 1995, 21; Aprea 2015, 13).

Die Untersuchung von Vorstellungen hat angesichts ihrer Bedeutung für den Lernprozess bereits eine lange Tradition (vgl. Duit 1995, 906f). Bislang vorliegende Ergebnisse aus der empirischen Forschung sind jedoch vorwiegend auf die Forschung der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken zurückzuführen. So dokumentiert die seit drei Jahrzehnten kontinuierlich geführte STCSE-Bibliographie (vgl. Duit 2009) die umfangreiche Vorstellungsforschung in diesem Bereich. Obgleich Untersuchungen zu Vorstellungen von Schüler/inn/e/n in den sozialwissenschaftlichen Didaktiken in weitaus geringerem Umfang vorliegen (vgl. Aprea 2013, 100; Kirchner 2015, 63), gibt es auch innerhalb der ökonomischen Bildung Untersuchungen dazu. So wurden unter anderem von Aprea (2013; 2015), Aprea/Sappa (2014), Birke/Seeber (2011a; 2011b; 2012), Davies/Lundholm (2012), Friebel et al. (2013; 2014; 2016), Klee/Lutter (2010) und Speer/Seeber (2013) Untersuchungen im Bereich der Vorstellungsforschung mit wirtschaftlichem Bezug durchgeführt. Was vorliegende Untersuchungen im Wesentlichen eint, ist, 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. Die Erhebung der Vorstellungen erfolgte vorwiegend qualitativ. Ein anderer Forschungszugang zeigt sich hingegen in den Untersuchungen von Leiser/Ganin (1996), Bastounis et al. (2004) und Allen et al. (2005). Durch den Einsatz des von O'Brien/Ingels (1987) entwickelten *Economic Values Inventory (EVI)* wurden grundlegende Vorstellungen von Wirtschaft mit einem in früheren Untersuchungen validierten Messinstrument standardisiert erhoben und untersucht.

Nach Aprea (2013, 101) ist zu vermuten, dass die Vorstellungsforschung auch einen Beitrag dazu leisten kann, auf welches Verständnis bzw. welche Verständnisprobleme die Ergebnisse niedriger Performanz der Bevölkerung bei Leistungstests ökonomischer Allgemeinbildung zurückzuführen sind. Betrachtet man bisherige Ergebnisse zu Wirtschaftswissen von österreichischen Schüler/innen (vgl. z. B. Greimel-Fuhrmann 2013; Kolm/Plattner 2014; Greimel-Fuhrmann et al. 2014; Greimel-Fuhrmann et al. 2016), ist jedoch zu erkennen, dass bereits in vielen grundlegenden Bereichen nur mangelhaftes Wissen vorhanden ist. Sind es aber schon die grundlegenden Bereiche, die Proband/inn/en bei Tests über das Wirtschaftswissen Schwierigkeiten bereiten, sollten es zum Zweck der Klärung von Verständnisproblemen unbedingt auch die grundlegenden Vorstellungen von Wirtschaft sein, die es näher zu erkunden gilt. Befunde zu grundlegenden Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft (vgl. z. B. Grohsmüller/Rumpold 2017) gewähren erste Einblicke in das Forschungsfeld und bekräftigen weiteren Forschungsbedarf.

Vor diesem Hintergrund war es Ziel der hier vorgestellten Untersuchung (vgl. Szoncsitz et al. 2017), grundlegende Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Schüler/innen zu untersuchen. Das zentrale Erkenntnisinteresse bestand in folgender Fragestellung: Welche grundlegenden Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht äußern Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe? Zur Beantwortung der Fragen wurde eine qualitative Herangehensweise mit explorativem Charakter gewählt. Ausgehend von dem *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* (vgl. z. B. Kattmann et al. 1997) wurden Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft im Rahmen einer Interviewstudie erhoben.

Aus wissenschaftlicher Perspektive wird mit der Untersuchung der vorliegenden Kritik begegnet, dass Konzepte ökonomischer Bildung die Vorstellungen der Lernenden nicht in ausreichendem Maße berücksichtigen. Aus der Untersuchung gewonnene Erkenntnisse können daher als mögliche Erklärung von Verständnisproblemen, als Impuls für die Ausgestaltung von Wirtschaftsunterricht und auch zur Weiterentwicklung fachdidaktischer Konzepte dienen. Aus gesellschaftlicher Perspektive sind Schüler/innen heute, aber auch in Zukunft, Teilnehmer/innen und Gestalter/innen unseres gemeinsamen Wirtschaftssystems. Unumstritten ist deshalb, dass die Auseinandersetzung mit diesem System ein zentrales Bildungsziel darstellt, um zu souveränem und proaktivem Handeln zu befähigen. Die Ergebnisse der Untersuchung können dazu beitragen, die Anschlussfähigkeit wirtschaftlicher Inhalte zu verbessern und unter Einbezug von Schüler/innen Lebenswelt gemeinsam gestaltbar zu machen.

## **2 Rahmen der Untersuchung**

Die Untersuchung von Schüler/innen/vorstellungen hat in den Didaktiken der Naturwissenschaften bereits lange Tradition und auch innerhalb der Sozialwissenschaften ist eine zunehmende Anzahl an Publikationen zu verzeichnen. Im Rahmen von Untersuchungen wird dabei üblicherweise ein qualitativer Zugang gewählt. Nur vereinzelt wird mittels quantitativer Zugänge das Motiv der Verallgemeinerung verfolgt. Innerhalb des Feldes haben sich innerhalb der qualitativ ausgerichteten Untersuchungen im Wesentlichen drei Ansätze etabliert: die

Didaktische Rekonstruktion (vgl. z. B. Kattmann et al. 1997; Baalman et al. 2004; Reinfried et al. 2009), die Phänomenographie (vgl. z. B. Birke/Seeber 2011a, 2012) und die Conceptual Change Forschung (vgl. z. B. Duit/Treagust 2003; Krüger 2007; Vosniadou 2013). Da die Didaktische Rekonstruktion aufgrund ihrer systematisch angelegten, dreistufigen Untersuchungsaufgaben sowohl als Ausgangspunkt für eine erste Exploration als auch weiterführende Untersuchungen besonders gut geeignet ist, wird sie zur theoretischen Begründung und Rahmung der Untersuchung herangezogen. Im Folgenden wird daher das *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* vorgestellt und daran anschließend der Begriff Schüler/innen/vorstellungen konkretisiert.

## 2.1 Didaktische Rekonstruktion

Vorstellungen sind eine wesentliche Grundlage für neue Lernerfahrungen, jedoch können sie auch zu Lernhindernissen werden, wenn sie von zu erlernenden wissenschaftlichen Vorstellungen abweichen (vgl. Aprea 2013, 100). Vorstellungen sind manchmal “zäh und widerständig und lassen sich durch Unterricht, der ohne die Kenntnis von Schülervorstellungen entwickelt wurde, kaum verändern“ (Reinfried et al. 2009, 404). Dabei legen Untersuchungen nahe, dass Unterricht, der Schüler/innen/vorstellungen berücksichtigt, erfolgreicher ist (Reinfried et al. 2009, 404). Mit dem Ziel zentrale Unterrichtstücke unter Berücksichtigung der Schüler/innen/perspektive in eine Balance zu bringen versucht das *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* (vgl. Kattmann et al. 1997) Ansatzpunkte für anschlussfähigen und lernförderlichen Unterricht zu identifizieren. Die Grundannahme ist dabei folgende:

*„Die Gegenstände des Schulunterrichts sind als solche nicht vom Wissenschaftsbereich vorgegeben, sie müssen vielmehr in pädagogischer Zielsetzung erst hergestellt, d. h. didaktisch rekonstruiert werden.“ (Kattmann et al. 1997)*

Da fachwissenschaftliche Inhalte nicht unverändert in den Unterricht übernommen werden können, werden mit dem *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* fachliche Vorstellungen, wie z. B. in Lehrbüchern auffindbare Theorien oder Modelle, und im Alltag erworbenen Schüler/innen/vorstellungen wechselseitig aufeinander bezogen und daraus Unterricht entwickelt (Kattmann et al. 1997, 4). Das Modell greift dabei auf bildungstheoretische, allgemeindidaktische und fachdidaktische Traditionen zur Curriculumentwicklung und Unterrichtsplanung zurück (Kattmann et al. 1997, 4). Die Wurzeln des Modells sind dabei in Klafkis Ansatz der Didaktischen Analyse (vgl. Klafki 1969), dem Strukturmomentenmodell der Berliner Schule (vgl. Heinmann et al. 1969) und Freys Vorschlag diskursiver Legitimation (vgl. Frey 1975) zu verorten. In dem *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* werden die folgenden drei Teilaufgaben eng aufeinander bezogen und wechselseitig in Beziehung gesetzt (vgl. Kattmann et al. 1996, 4): die fachliche Klärung, das Erfassen von Schüler/innen/vorstellungen und die didaktische Strukturierung. Das Zusammenspiel dieser drei Elemente wird in einer Vielzahl von Publikationen (vgl. z. B. Kattmann et al. 1996, 1997; Duit/Kiel 2004; Duit et al. 2012) als fachdidaktisches Triplet dargestellt.



In der hier vorgestellten explorativen Untersuchung stand zunächst das Erkunden grundlegender Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht im Vordergrund. Der Aufgabe, die im Alltag erworbenen Schüler/innen/vorstellungen noch weiter zu vertiefen und wechselseitig mit den fachlichen Vorstellungen aufeinander zu beziehen (Kattmann et al. 1997, 4) soll in Folgeuntersuchungen noch stärker nachgekommen werden.

## 2.2 Grundlegende Schüler/innen/vorstellungen

Wie bereits dargelegt, standen *grundlegende Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht* im Vordergrund der Untersuchung, doch bereits der Begriff *Vorstellungen* ist innerhalb unterschiedlicher Wissensgebiete und Wissenschaften sehr unterschiedlich definiert. Für einen kurzen Überblick zu dem unterschiedlichen Begriffsverständnis sei an dieser Stelle auf Baalman et al. (2004, 7–8) verwiesen, da diese den Begriff aus didaktischer, psychologischer, philosophischer und neurobiologischer Sicht aufarbeiten. Um eine Passung zwischen theoretischer und konzeptioneller Rahmung sicherzustellen, wurde bei der Untersuchung auf jenes Begriffsverständnis zurückgegriffen, das auch von den Begründern der Didaktischen Reduktion vertreten wird (vgl. Baalman et al. 2004, 8).

Vorstellungen sind nach Baalman et al. (2004, 8) Verständnisse und Gedanken, die sich auf ein bestimmtes Sachgebiet beziehen. Einem (moderat) konstruktivistischen Ansatz folgend, sind darunter genauer spezifiziert „subjektive gedankliche Prozesse, die weder aufgenommen noch weitergegeben werden können, sondern immer von den Personen selbst konstruiert oder erzeugt werden“ (vgl. Baalman et al. 2004, 8) zu verstehen. Ein wesentliches Merkmal besteht darin, dass Vorstellungen veränderbar sind. Die alltäglichen bzw. vorunterrichtlichen Vorstellungen werden während des Unterrichts mit dem wissenschaftlichen Verständnis konfrontiert. Wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind, können sich aus dieser Konfrontation neue Vorstellungen entwickeln oder alte Vorstellungen abgeändert werden. Lernen wird nach Baalman et al. (2004, 8) jedoch nicht als ein Ersetzen von Vorstellungen verstanden, „sondern als Modifizierung, Bereicherung und Differenzierung, weshalb wir lebensweltliche Vorstellungen nicht allein als Lernhindernisse, sondern auch als potentielle Lernhilfen auffassen“ können (Baalman et al. 1999; zitiert nach Baalman et al. 2004, 8).

Die untersuchten Vorstellungen sollten außerdem *grundlegend* sein und sich auf das Gebiet *Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht* beziehen. Mit dem Begriff *grundlegend* soll ausgedrückt werden, dass sich diese Untersuchung von vorangegangenen Untersuchungen (vgl. z. B. Aprea 2013; Birke/Seeber 2012; Davies/Lundholm 2012) dahingehend unterscheidet, dass keine Vorstellungen von stark eingegrenzten, komplexen ökonomischen Phänomenen (z. B. der Wirtschafts- und Finanzkrise, Lohnunterschieden bzw. der Lohn- und Preisbildung oder dem freien Waren- und Dienstleistungsverkehr), sondern vielmehr subjektive Konzepte im (Erst-)Zugang zu Wirtschaftlichem sowie Vorstellungen von gutem Wirtschaftsunterricht untersucht wurden. Dies kann damit begründet werden, dass Befunde zum Wirtschaftswissen von österreichischen Schüler/inne/n (vgl. z. B. Greimel-Fuhrmann 2013; Kolm/Plattner 2014; Greimel-Fuhrmann et al. 2014; Greimel-Fuhrmann et al. 2016) nahelegen, dass bereits in vielen grundlegenden Bereichen nur mangelhaftes Wissen vorhanden ist und es schwer zu sein

scheint, schulisches Wissen auf Alltagssituationen zu übertragen. Es dürfte daher von großer Bedeutung zu sein, Inhalte von Beginn an anschlussfähig auszugestalten und an das vorliegende Verständnis anzuknüpfen, aber auch bereits frühzeitig vorliegende Verständnisprobleme zu adressieren.

### 3 Methodische Vorgehensweise

Da die grundlegenden Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht im Vordergrund der Untersuchung stehen, sollten diese zunächst durch ein qualitatives Design mit explorativem Charakter erkundet werden. Die gesamte, hier vorgestellte Untersuchung (vgl. Szoncsitz et al. 2017) wurde am Beispiel der gymnasialen Oberstufe Österreichs durchgeführt. Die Einschränkung auf allgemeinbildende Schulen kann 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 formell betrachtet mindestens vier Jahre mit wirtschaftskundlichem Unterricht beschult wurden und zunehmend auch selbst in das Wirtschaftsleben eingebunden sind. Diese Konfrontation mit Wirtschaftlichem macht es wahrscheinlich, dass die Schüler/innen bereits ausgeprägte Vorstellungen von Wirtschaft haben, die als Grundlage für die Ausgestaltung von Wirtschaftsunterricht herangezogen werden können. Dabei war „es notwendig, in einem offenen, interaktiven und problemzentrierten Verfahren interpretativ die Komplexität der Bedeutungsstrukturen zu erfassen“ (Baalmann et al. 2004, 10).

#### 3.1 Datenerhebung

Ausgehend von dem *Modell der Didaktischen Rekonstruktion* (vgl. z. B. Kattmann et al. 1997) wurden Schüler/innen/vorstellungen daher mittels problemzentrierter Interviews (vgl. z. B. Witzel 2000; Witzel/Reiter 2012) erhoben. Diese Befragungsform wurde gewählt, da das Erkenntnisinteresse der Möglichkeit einer Eingrenzung bzw. Zentrierung innerhalb des Gesprächs bedurfte. Die Vorzüge der Zentrierung sind die gleichzeitige Datensammlung und -interpretation. Derart gewonnene Erkenntnisse konnten bereits während des Interviews zum besseren Verständnis sowie für problemgerichtete Fragen genutzt werden. Da es sich bei der gewählten Befragungsform streng genommen um eine Methodenkombination handelt, konnte von hoher Flexibilität Gebrauch gemacht werden, die sich im Gesprächsverlauf in einem Wechsel zwischen narrativen Phasen und unterstützenden Dialogen ausdrückte (vgl. Witzel 2000). Besondere Beachtung galt dem Bestreben, durch Sensibilität und Akzeptanz ein Vertrauensverhältnis zur befragten Person aufzubauen, um Einblicke in ihre Lebenswelt und individuelle Bedeutungsstrukturierung zu erhalten.

Bei der Durchführung der Interviews wurde, wie auch von Witzel (2000) umschrieben, ein Kurzfragebogen, ein Leitfaden, Tonaufzeichnungen und Postskripten als unterstützende Instrumente eingesetzt. Der Leitfaden setzte sich aus einer bereits erprobten, allgemeinen Einstiegsfrage zu den Assoziationen bzw. dem Verständnis von Wirtschaft sowie Sondie-



rungsfragen, die sich vor allem an den Rollen unterschiedlicher wirtschaftlicher Akteur/in-n/e/n orientieren, zusammen (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2016). Ausgehend von den Vorstellungen von Wirtschaft wurde zu jenen von Wirtschaftsunterricht übergeleitet. Die Gesprächssituation wurde so strukturiert, dass über kurzen Smalltalk versucht wurde, eine entspannte Grundstimmung herzustellen. Da die befragten Personen Schüler/innen waren, wurde besonders darauf geachtet, ihnen ihren eigenen Expertinnen- und Expertenstatus zu verdeutlichen und damit Wertschätzung auszudrücken sowie Vertrauen zu schaffen. In Anerkennung unterschiedlicher Präferenzen konnten die Befragten sowohl den Interviewtermin als auch der Ort des Gesprächs frei wählen.

### **3.2 Auswahl der Gesprächspartner/inne/n**

Bei der Auswahl der Gesprächspartner/innen ging es gemäß dem qualitativen Paradigma darum, dem Erkenntnisinteresse entsprechend einzelne Proband/inn/en für die Befragung auszuwählen, um typische Muster in den Vorstellungen und subjektiven Bedeutungsstrukturierungen zu erkunden und so ein tieferes Verständnis über den Forschungsgegenstand zu erlangen (vgl. Lamnek 1995, 92). Da die Suche nach Gesprächspartner/inne/n stets interessensgeleitet erfolgt, war darauf zu achten, dass die Auswahl zwar eingegrenzt, aber durch die theoretische Vororientierung möglichst unverzerrt vorgenommen wird (vgl. Lamnek 1995, 92).

Um einen möglichst breiten Zugang zu individuellen Perspektiven zu erlangen, war darauf zu achten, dass die Gesprächspartner/innen so ausgewählt werden, dass sie „relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten“ (Kelle/Kluge 1999, 44) aufwiesen. Die Einschränkung auf Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe wurde dem Erkenntnisinteresse folgend bereits zu Beginn dieses Kapitels begründet. Bei der weiteren Auswahl wurde angestrebt, die Befragten hinsichtlich Geschlecht, städtischem oder ländlichem Lebensraum, Schwerpunkt der Schule (ohne oder mit wirtschaftlichem Schwerpunkt) sowie über die Schulstufen zu streuen. So wurde versucht, relevante Unterschiede zu adressieren und die Heterogenität in der Zielgruppe abzubilden. Innerhalb dieser Kriterien war die Auswahl der Befragten von deren Verfügbarkeit abhängig. Da die Untersuchung jedoch Explorationscharakter aufweist und keine Verallgemeinerung anstrebt, erschienen diese Einschränkungen vertretbar.

Im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung (vgl. Szoncsitz et al. 2017) wurden zwölf Schüler/innen aus Wien, Niederösterreich und dem Burgenland interviewt. Darunter befanden sich sowohl Schüler/innen mit als auch ohne wirtschaftlichem Schwerpunkt in der Schule. Die zwölf Gesprächspartner/inne/n, waren zur Hälfte weibliche Personen. Drei Personen waren Schüler/innen der 9. Schulstufe, eine der 10. Schulstufe, vier der 11. Schulstufe und vier der 12. Schulstufe. Zehn Interviews wurden als Einzelgespräche geführt und eines aufgrund des ausdrücklichen Wunsches zweier Gesprächspartnerinnen als Gruppeninterview. Die Interviewdauer betrug 30 bis 75 Minuten.

### 3.3 Datenauswertung

Die Tonaufzeichnungen der Gespräche wurde in Vorbereitung auf die Auswertung „schrittweise und methodisch kontrolliert transkribiert und ausgewertet“ (Baalmann et al. 2004, 10). Für die Interpretation offener Gespräche, zu denen das problemzentrierte Interview aufgrund der Offenheit gegenüber der Bedeutungsstrukturierung des Problembereichs bzw. der Lebenswelt durch die befragte Person (vgl. Lamnek 1995, 75) gezählt werden kann, gelten die Feinstruktur- und die Themenanalyse als geeignete Analyseformen (vgl. Lueger 2010, 153ff). Während die Vorzüge der Feinstrukturanalyse, insbesondere beim Einstieg in ein Forschungsfeld, in der Analyse latenter Sinnstrukturen zu verorten sind, ermöglicht die Themenanalyse einen Einblick in Hintergründe und größere Zusammenhänge (vgl. Lueger 2010, 153ff). Um einen möglichst umfangreichen Einblick in grundlegende Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht aus Schüler/innen/sicht zu erlangen, wurden diese beiden Analyseformen kombiniert.

Da die Feinstrukturanalyse nach Lueger (2010) über die Betrachtung des lexikalischen, manifesten Gehalts eines Gesprächs hinausgeht, war dieser Analyseschritt darauf ausgerichtet, latente Sinnstrukturen aufzudecken und damit genaue und innovative Erkenntnisse zu fördern. Die Feinstrukturanalyse erfordert durch ihren hermeneutischen Charakter im Hinblick auf die Offenheit eine Passung zwischen der Erhebung und der Interpretation. Da innerhalb des thematischen Rahmens der Vorstellungsforschung die Bedeutungsstrukturierungen des Problembereichs bzw. der Lebenswelt im Wesentlichen durch die Befragten erfolgen (vgl. Lamnek 1995, 75) und die Interviews nicht nur von Dialogen, sondern ebenfalls von narrativen Phasen gekennzeichnet waren, kann die Feinstrukturanalyse als geeignet erachtet werden. Im Sinne der Qualitätssicherung und einer möglichst unvoreingenommenen Herangehensweise innerhalb der Interpretation wird die Feinstrukturanalyse der Themenanalyse zeitlich vorgelagert. Im Zuge der Auswertung wurden aus den durchgeführten Interviews maximal drei Passagen pro Gespräch ausgewählt und in Sinneinheiten aufgeteilt. Die erste zu analysierende Passage wurde jeweils aus der Eröffnungssituation gewählt, da innerhalb dieser oft wichtige Strukturierungsleistungen erbracht werden, die für den weiteren Gesprächsverlauf nachhaltige Effekte aufweisen können (vgl. Lueger 2010, 153ff). Die weiteren Passagen wurden entsprechend einer Einschätzung über besonders unauffällige oder markante Stellen ausgewählt (vgl. Lueger 2010, 153ff). Über die Schritte des Paraphrasierens, des Beimessens intentionaler und latenter Bedeutungen sowie des Analysierens der Rollenverteilung und der Anschlussoptionen, wurden die einzelnen Sinneinheiten schrittweise interpretiert. Einzelne Sinneinheiten wurden gemeinsam mit Vorangegangenem und Folgendem als Bausteine größerer Ausführungen betrachtet (vgl. Lueger 2010, 153ff). Die Ergebnisse der Feinstrukturanalyse bildeten eine wesentliche Grundlage für das Verständnis des gesprochenen Inhalts, also jenes Verständnisses, welches im Fokus der Themenanalyse steht.

Als ein für größere Textmengen geeigneter Interpretationsansatz wurde die Themenanalyse nach Lueger (2010) ausgewählt. Dieser zeichnet sich als ein Weg der allgemeineren Interpretation aus, der dazu geeignet ist, Sichtweisen zu einer Reihe von Themen zu untersuchen und Vergleiche anzustellen (vgl. Lueger 2010, 153ff). Die Themenanalyse ergänzt die Feinstruk-

turanalyse, indem sie die Themenvielfalt, die Bedeutung und kontextualen Bedingungen der Themen über die Interviews hinweg analysiert. Die konkrete Vorgehensweise erfolgte nach Lueger (vgl. 2010, S. 206ff): Zunächst werden relevante Inhalte identifiziert, Textstellen zu bedeutenden Themen innerhalb der Interviews zusammengefasst und charakteristische Merkmale der auftretenden Themen aufgearbeitet. Diese Vorgehensweise ermöglichte eine bessere Abgrenzung zu anderen Themen sowie eine eindeutigere Strukturierung innerhalb der einzelnen Themen. Der Kontext des Auftretens eines Themas wird identifiziert und ebenfalls in die Interpretation einbezogen. Dieses Vorgehen erleichtert die Offenlegung sozialer Merkmale und inhaltlicher Zusammenhänge. Besonders relevant im Hinblick auf die Forschungsfrage war zudem die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die bei der Behandlung bestimmter Themen auftreten, und zwar sowohl über verschiedene Interviews hinweg, als auch innerhalb ein und desselben Interviews. Wie bereits bei Baalman et al. (2004, 10) zielt die Auswertung im Rahmen dieses Vorhabens darauf ab, „die Denkgebäude der Lernenden möglichst genau zu kartieren, um so die für ihr Denken wesentlichen Elemente zu erfassen“.

## **4 Ausgewählte Ergebnisse zu Schüler/innen/vorstellungen**

Innerhalb dieses Kapitels wird ein Einblick in ausgewählte Ergebnisse der explorativen Untersuchung zu Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht (vgl. Szoncsitz et al. 2017) gewährt. Die Ergebnisse zu Vorstellungen von Wirtschaft und die Ergebnisse zu den Vorstellungen von Wirtschaftsunterricht ergänzen einander, denn wie die Befragten den gegenwärtigen Unterricht wahrnehmen oder welche Erwartungen sie an den Wirtschaftsunterricht stellen, ist maßgeblich davon geprägt, was Wirtschaft in der subjektiven Vorstellung überhaupt zu sein vermag. Dieser Grundannahme entsprechend sind die Ergebnisse in die Abschnitte Vorstellungen von Wirtschaft und Vorstellungen von Wirtschaftsunterricht unterteilt.

### **4.1 Vorstellungen von Wirtschaft**

Denkt man als Forscher/in oder Lehrperson an Wirtschaft, ist man in seiner Weltanschauung oft von fachlichen Vorstellung beeinflusst. So könnten diese Vorstellungen zum Beispiel auch modellhaft sein, wie jene vom Wirtschaftskreislauf, den wirtschaftlichen Akteur/inn/en und ihren Austauschbeziehungen. Da es bei der Untersuchung darum ging, grundlegende Schüler/innen/vorstellung zu erkunden, war es jedoch zunächst wichtig, sich von solch fachlichen Vorstellungen loszulösen, sie bewusst hinten anzustellen und die Gespräche in einer offenen Herangehensweise zu initiieren. So wurde nach kurzem Smalltalk ein bereits erprobter Weg über die Assoziationen mit dem Begriff Wirtschaft eingeschlagen (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2016). Die Einstiegsfragen zu den Assoziationen waren mitunter „Welche Gedanken kommen dir zu dem Thema Wirtschaft auf?“ oder „Woran denkst du, wenn du das Wort Wirtschaft hörst?“.

Die Ergebnisse zu den grundlegenden Vorstellungen von Wirtschaft zeigen (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 43f), dass es innerhalb der Gespräche im Wesentlichen zwei Zugänge zu dem Thema Wirtschaft gab. Ein Zugang erfolgte primär über finanzielle Aspekte, der andere war von einer thematisierten Verwobenheit von Wirtschaft und Politik gekennzeichnet. Der finanzielle Zugang zeigte sich zunächst darin, dass erste Erzählungen zum Thema Wirtschaft „direkt über das Thema Geld, Kapital, Profit und Reichtum oder andere finanziell geprägte Themenbereiche, wie zum Beispiel Wertpapiere, die Börse, Geldwertstabilität, aber auch Steuern“ (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 43) erfolgten. Nicht nur die ersten Erzählungen, sondern auch daran anschließende Ausführungen waren sehr stark von den finanziellen Aspekten dieses Zuganges geprägt. So ist für viele der Befragten Wirtschaft „eigentlich ziemlich alles [ist], was mit Geld zu tun hat“ (I09). Innerhalb der Erklärungsmuster standen sehr deutlich der Austausch monetärer Mittel sowie das Streben nach Profit im Vordergrund. Die Gespräche zeigen nicht nur, dass Geld und Finanzen Themenbereiche sind, die die Vorstellungen von Wirtschaft wesentlich prägen, sondern ebenso, dass diese Themenbereiche emotionale Anknüpfungspunkte darstellen.

Der zweite, wenn auch etwas seltener aufgetretene Zugang zum Thema Wirtschaft, war stark von politischen Assoziationen geprägt (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 44). In diesen Ausführungen zeigte sich, dass es in der Konstruktion von Vorstellungen sehr schwierig zu sein scheint, zwischen wirtschaftlichen und politischen Aspekten zu differenzieren. Diese Schwierigkeit zeigt sich zum Beispiel in Aussagen wie der folgenden: „Wirtschaft ist, wenn Politiker das Ganze regeln wie was verkauft wird, was exportiert wird und importiert wird und wieviel welcher Bauer anbaut“ (I10). Der Politik oder dem Staat wird in Bezug auf das Wirtschaftsgeschehen große Verantwortung und große Handlungsmacht zugesprochen. Häufig handelt es sich dabei aber um Kompetenzen, über die politische Vertreter/innen überhaupt nicht verfügen. Innerhalb dieses Zugangs ist zu erkennen, dass die Gesprächspartner/innen Wirtschaft zum Teil auf die Politik und das Handeln des Staates reduzieren. In der stärksten Ausprägung wird Wirtschaftliches und Politisches sogar völlig gleichgesetzt.

Ordnet man die grundlegenden Schüler/innen/vorstellungen in die modellhafte Vorstellung des Wirtschaftskreislaufs ein, ist aus den Gesprächen Folgendes zu erkennen (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 44): Geht es darum wer Akteur/in im Wirtschaftsgeschehen ist, werden von Personen, die den finanziellen Zugang verfolgen, Banken zumeist sofort als wesentliche, wirtschaftliche Akteure erkannt und in die Erläuterungen miteinbezogen. Auch bei Unternehmen besteht kaum ein Zweifel – sie sind Teil der Wirtschaft. Die finanziell geprägten Vorstellungen waren jedoch von Unsicherheit darüber gekennzeichnet, ob und in welchem Ausmaß der Staat und private Haushalte wirtschaftliche Akteure bzw. Teil der Wirtschaft sind. Im politisch akzentuierten Zugang standen hingegen vorwiegend die Staatsgewalt, rechtliche Rahmenbedingungen, Ordnung und Gerechtigkeit im Vordergrund. Wirtschaftliche Austauschbeziehungen wurden kaum thematisiert und auch auf Ebene der Akteurinnen und Akteure schienen Unternehmen, Banken und privaten Haushalten nur eine untergeordnete Rolle zu spielen.

So unterschiedlich die Zugänge zu Wirtschaft waren, vereint sie im Rahmen dieser Untersuchung Folgendes: In den Gesprächen wird deutlich, dass Wissen über wirtschaftliche Sachverhalte zwar zum Teil vorhanden, jedoch häufig fragmentarisch ist. Zudem wird es oftmals nicht oder unter falschen Annahmen vernetzt. Sehr auffällig ist, dass in den Vorstellungen von Wirtschaft die wirtschaftlichen Rollen, die Schüler/innen eigentlich am nächsten sein sollten, kaum thematisiert werden. Das Dasein als Konsument/inn/en oder möglicherweise bereits als Arbeitnehmer/innen scheint im Zugang zu Wirtschaftlichem kaum eine Rolle zu spielen. Rückbindend an die Zielsetzung von ökonomischer Bildung steht das Ich innerhalb der Vorstellungen von Wirtschaft im Abseits und „nicht wie angestrebt, souverän inmitten eines gestaltbaren Systems“ (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 55). In den Worten eines Gesprächspartners kann diese Erkenntnis wie folgt auf dem Punkt gebracht werden: „über Ecken [bin ich] schon betroffen, aber persönlich fühle ich mich halt nicht betroffen“ (I08).

## 4.2 Vorstellungen von Wirtschaftsunterricht

Ein weiteres Ziel der Untersuchung war es, Einblicke in die Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaftsunterrichts zu erlangen (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 51ff). So wurden die Schüler/innen mitunter auch nach ihrem Erleben von Wirtschaftsunterricht, ihren Wahrnehmungen und ihren Erwartungen befragt.

Folgt man den Erzählungen, zeigt die Untersuchung deutlich, dass sich die Befragten durch den Wirtschaftsunterricht nicht ausreichend auf das Leben nach der Schule vorbereitet fühlen. Obwohl festgestellt werden konnte, dass die Gesprächspartner/innen durchaus über ein gewisses Maß an Wirtschaftswissen verfügen, ist es doch sehr lückenhaft. Das Vorliegen von Defiziten scheint den Befragten allerdings bewusst zu sein. Inhaltliche Verständnisschwierigkeiten, die sich über alle Gespräche hinweg zeigten, lagen unabhängig von der Möglichkeit zu Hause nachzufragen und dem Gefühl durch familiären Rückhalt abgesichert zu sein vor. Familiärer Rückhalt war in anderer Hinsicht von großer Bedeutung: „Wem dies fehlt, entwickelt [...] zum Teil sogar eine gewisse Zukunftsangst. Der familiäre Rückhalt scheint demnach weniger Einfluss auf das tatsächliche wirtschaftliche Verständnis zu haben, allerdings sehr großen Einfluss auf das Einfordern wirtschaftlicher Inhalte im schulischen Kontext, aber auch auf die Zuversicht, zukünftige, ökonomisch geprägte Herausforderungen bewältigen zu können“ (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 51). Mangelnde Zuversicht gepaart mit dem Einfordern intensiverer unterrichtlicher Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Inhalten zeigte sich beispielhaft wie folgt: „Wenn ich mich jetzt schon nicht so gut auskenne mit dem, was mich betrifft, wie ist es dann wirklich, wenn ich mit der Schule fertig bin.“ (I01). Die befragte Person ergänzt ihren Standpunkt zusätzlich mit: „Ich find’, wenn man Wissen bekommt, nur dadurch, dass man sich selbst informiert, dann wär das ja einfach. (...) ich denk, dass das gesamte Thema mit Finanzen und Steuern, das ist auch nicht so einfach, dass Leute in meinem Alter das selbst begreifen und da wär’s halt schon praktischer, wenn jemand, der sich damit auskennt, ein Lehrer, mit dir darüber redet und dir das erklärt“ (I01).

Auf inhaltlicher Ebene identifizieren die Befragten Ergänzungs- oder aber auch Verbesserungsbedarf indem sie sich auf konkret zu erwartende Lebenssituationen stützen und deren



Berücksichtigung im Wirtschaftsunterricht einfordern. Dieser Ergänzungsbedarf tritt einerseits als eine Forderung nach grundlegender Aufklärung, aber auch als Wunsch nach einer Auseinandersetzung mit größeren Zusammenhängen zu Tage (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 52): Beispielhaft für die Rolle zukünftiger Steuerzahler/innen beschäftigt die Befragten u. a. die Frage „wie müsste ich meine Steuern zahlen oder ... wann müsste ich mehr wann weniger Steuern zahlen“ (I01). Manche fürchten sogar Konsequenzen aus zu geringem Wissen und so möchte sie mehr über Steuern erfahren, „weil ich’s mal machen muss. Weil ich’s mal zahlen muss. Weil wenn ich’s nicht tu ich ins Gefängnis komm‘ oder sonst irgendwas passiert“ (I02). Dieses Beispiel wurde als eine Forderung nach grundlegender Aufklärung eingeordnet. Im Unterschied dazu, konnten in anderen Ausführungen der Wunsch nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit komplexeren Sachverhalten und das Bedürfnis nach Orientierungswissen identifiziert werden. In einer Ausführung über die Wahlberechtigung wurde diese zum Beispiel als „eine große Verantwortung, die einem auferlegt [wird]“ (I10) bezeichnet. Was die befragte Person beschäftigt ist, dass es „dann schon doof [ist], wenn man sich keine Gedanken macht und irgendwas wählt“ (I10). Auf die Rolle als wahlberechtigte/r Wirtschaftsbürger/in vorbereitet zu werden, wird vermutlich kaum ohne die Einbettung in größere Zusammenhänge umzusetzen sein. Die zukünftige Lebenswelt als Konsument/in, Erwerbstätige/r, Steuerzahler/in und wahlberechtigte/r Wirtschaftsbürger/in spielt in den Erwartungen an den Wirtschaftsunterricht eine große Rolle. Folgt man den Ausführungen der Befragten, scheint es, als würden die bevorstehenden Herausforderungen der zukünftigen Lebenswelt jedoch nur bedingt mit ihrer Wahrnehmung von Wirtschaftsunterricht im Einklang stehen. Ähnlich wie zuvor, zeichnet sich mangelnde Betroffenheit im Wirtschaftsunterricht ab. Ein aus den Gesprächen abzuleitender Grund scheint hier die zu geringe Beachtung der Lebenswelt zu sein.

Neben inhaltlichen Aspekten konnte aus den Gesprächen auch ein Einblick in die schülerseitigen Vorstellungen zu qualitativen Merkmalen von gutem Wirtschaftsunterricht gewonnen werden (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 53f). In allen Gesprächen wurde die Lehrperson als zentrale Figur in Hinblick auf die Unterrichtsqualität identifiziert. Unterricht wird dann als gut wahrgenommen, „wenn die Lehrperson als gut informierte/r Expertin/Experte wahrgenommen wird, die/der die Schülerinnen und Schüler nicht nur auf sich alleine gestellt arbeiten lässt, sondern sie vor allem mit guten Erklärungen unterstützt, was den Wunsch nach einem demokratischen Erziehungsstil vermuten lässt“ (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 53). Neben dem Status als Expertin/Experte mit Erklärungskompetenz wurde insbesondere auch das fachliche Interesse der Lehrperson thematisiert. Befragte berichten, dass Interesse und Begeisterung im Lehrverhalten der Lehrperson positive Effekte auf das eigene Interesse und das eigene Lernverhalten haben. Auch an dieser Stelle wird der Bezug zu konkreten Lebenssituationen, der hier zum Beispiel durch das Einbringen der Lebenserfahrung von Lehrperson thematisiert wird, als sehr wünschenswert erachtet. Unterricht wird als qualitativ hochwertig und interessant angesehen, wenn er für das aktuelle oder zukünftige Schüler(innen)leben relevant ist und zumindest ein gewisses Maß an Betroffenheit auslöst.



## 5 Schlussfolgerung und Ausblick

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung (vgl. Szoncsitz et al. 2017) deuten im Kern darauf hin, dass die Schüler/innen/vorstellungen von Wirtschaft von der eigenen Rolle im wirtschaftlichen Geschehen deutlich losgelöst sind: Schüler/innen scheinen sich zwar bewusst zu sein, dass sie Teil der Wirtschaft sind, doch wie groß dieser Teil ist und mit welcher vielfältigen Rollenerwartungen er einhergeht, bleibt ihnen verschlossen. „Das Ich scheint im Abseits zu stehen und nicht wie angestrebt, souverän inmitten eines gestaltbaren Systems. [...] Die Erfüllung der angestrebten Mündigkeit in Form von Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung lässt sich aus den Ergebnissen nicht ableiten“ (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 55).

Aus den Ergebnissen kann ein Verbesserungspotential in der Ausgestaltung von Wirtschaftsunterricht abgeleitet werden (vgl. Szoncsitz et al. 2017, 56): Die immer wiederkehrende Forderung der Schüler/innen nach einer stärkeren Beachtung der aktuellen und zukünftigen Lebenswelt zeigt, dass eine zentrale Herausforderung darin besteht, wirtschaftliche Inhalte für Schüler/innen anschlussfähiger auszugestalten und konkreter werden zu lassen. Um die Anschlussfähigkeit zu erhöhen, scheint es rückbindend an Ochs/Steinmann (1994, 36ff.) von besonderer Bedeutung zu sein, jene Inhalte aus den Fachwissenschaften auszuwählen, die in typischen Lebenssituationen der Lernenden von Bedeutung sind, ebenso aber auch konkrete Rollen des Wirtschaftslebens sichtbar zu machen, auf die es die Schüler/innen zum Beispiel rückbindend an Seeber et al. (2012, 73) bewältigungsfähig vorzubereiten gilt. Im unterrichtlichen Geschehen scheint der Einsatz *emotional scaffolding*, also unterstützende Strategien die darauf abzielen emotionale Verbindungen zu spezifischen Themenkonzepten herzustellen, Lehrpersonen dabei zu unterstützen, die persönliche Betroffenheit durch wirtschaftlichen Sachverhalten zu verdeutlichen.

Die Untersuchung stellt eine explorativ ausgerichtete Vorstudie dar, die als Grundlage für eine umfassendere Erforschung der ökonomischen Bildung aus der Sicht von Schüler/innen dient und in weiterer Folge Impulse für die Weiterentwicklung fachdidaktischer Theorien, aber auch für Schulbuchautor/innen, Materialentwickler/innen oder Lehrpersonen liefern soll. Die umfassende Erforschung erfolgt im Rahmen eines Dissertationsvorhabens.

### Literatur

Aff, J./Fridrich, C. (2013): Ökonomische Bildung kontroversiell – oder: von Fehlkonstruktionen, Geröllhalden, Führerscheinen und Multiperspektivität. Josef Aff (im Gespräch mit Christian Fridrich). In: GW-Unterricht, 41–48.

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

Allen, M. W./Ng, S. H./Leiser, D. (2005): Adult Economic Model and Values Survey: Cross-national differences in economic beliefs. In: Journal of Economic Psychology, 26, 159–185.

- 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.: Wochenschau, 100–112.
- Apra, C. (2015): Secondary School Students' Informal Conceptions of Complex Economic Phenomena. In: International Journal of Educational Research, 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, 3, 57–67.
- Ausubel, D. P./Novak, J. D./Hanesian, H. (1980): Psychologie des Unterrichts: Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Baalmann, W./Frerichs, V./Kattmann, U. (1999): Warum die Gorillas schwarz wurden. Fachdidaktik als Zentrum professioneller Lehrerbildung. In: Oldenburger Vor-Drucke, 387, 35–49.
- Baalmann, W./Frerichs, V./Weitzel, H./Gropengießer, H./Kattmann, U. (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./Frost, U./Koch, L./Ladenthin, V./Mertens, G. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, 883–895.
- Bank, V. (2016): Versuch zu einem Umriss ökonomischer Bildung. In:
- Bastounis, M./Leiser, D./Roland-Lévy, C. (2004): Psychosocial variables involved in the construction of lay thinking about the economy. Results of a cross-national survey. In: Journal of Economic Psychology, 25, 2, 263–278.
- Birke, F./Seeber, G. (2011a): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Journal of Social Science Education, 10, 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, 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.: Wochenschau-Verl., 223–237.
- BMBF (2015): Grundsatz erlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung.
- 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, 1, 79–89.

DeGÖB (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss.

DeGÖB (2005): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. In: Weitz, B. O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein, 3–16.

Duit, R. (1995): Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41, 6, 905–923.

Duit, R. (2009): Bibliography-STCSE: Students' and teachers' conceptions and Science Education.

Duit, R./Gropengießer, H./Kattmann, U./Komorek, M./Parchmann, I. (2012): The model of educational reconstruction. A framework for improving teaching and learning science. In: Science education research and practice in Europe, 13–37.

Duit, R./Kiel, I. P. N. (2004): Didaktische Rekonstruktion.

Duit, R./Treagust, D. F. (2003): Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. In: International journal of science education, 25, 6, 671–688.

Fischer, A. (Hrsg.) (2006): Ökonomische Bildung - quo vadis? Bielefeld: Bertelsmann.

Frey, K. (1975): Rechtfertigung von Bildungsinhalten im elementaren Diskurs: Ein Entwurf für den Bereich der didaktischen Rekonstruktion. In: Künzli, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung. Begründung und Legitimation. München: Kösel, 103–129.

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, 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.: Wochenschau, 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, 5, 169–189.

Greimel-Fuhrmann, B. (2013): "Don't Know Much about Economics and Business." Economic und Financial Literacy als wesentliche, jedoch vernachlässigte Bildungsziele. In: WissenPlus, 32, 4, I–VIII.

Greimel-Fuhrmann, B./Bonomo, A./Rosner, E. (2014): Was Schüler/innen berufsbildender Schulen über Wirtschaft wissen. In: WissenPlus, 33, 3, V–VIII.

- Greimel-Fuhrmann, B./Kronberger, R./Rumpold, H. (2016): Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. In: Wirtschaftspolitische Blätter, 63, 1, 249–263.
- Grohs-Müller, S./Rumpold, H. (2017): Die Vorstellungen zu Wirtschaft und Geld von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: WissenPlus, 35, 3, 50–54.
- Hedtke, R. (2008): Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 4, 455–461.
- Hedtke, R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Heinmann, P./Otto, G./Schulz, W. (1969): Unterricht, Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Kattmann, U./Duit, R./Gropengießer, H./Komorek, M. (1996): Educational reconstruction – bringing together issues of scientific clarification and students’ conceptions. Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching (NARST). St. Louis.
- Kattmann, U./Duit, R./Gropengießer, H./Komorek, M. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3, 3, 3–18.
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirchner, V. (2015): Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen. Dissertation.
- Klafki, W. (1969): Didaktische analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H./Blumental, A. (Hrsg.): Auswahl, Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel, 5–34.
- 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, 1, 59–65.
- Kolm, S./Plattner, S. (2014): Financial Literacy - eine empirische Studie bei Schüler/-innen der Handelsakademie sowie Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien. Masterarbeit. Wien.
- Krüger, D. (2007): Die conceptual change-Theorie. In: Krüger, D./Vogt, H. (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 81–92.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Leiser, D./Ganin, M. (1996): Economic Participation and Economic Socialization. In: Lunt, P./Furnham, A. (Hrsg.): Economic Socialization. The Economic Beliefs and Behaviours of Young People. Cheltenham/Brookfield: Edward Elgar, 93–109.

- Liening, A. (2015): *Ökonomische Bildung. Grundlagen und neue synergetische Ansätze*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Loerwald, D./Schröder, R. (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte. Ökonomische Bildung*, 9–15.
- Lueger, M. (2010): *Interpretative Sozialforschung. Die Methoden*. Wien: Facultas.
- Luhmann, N. (2015): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- May, H. (2011): *Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 59, 12, 3–9.
- Möller, L./Hedtke, R. (2011): *Wem gehört die ökonomische Bildung? Notizen zur Verflechtung von Wissenschaft, Wirtschaft und Politik*. In:
- O'Brien, M. U./Ingels, S. J. (1987): *The Economics Values Inventory*. In: *Journal of Economic Education*, 18, 1, 7–17.
- Ochs, D./Steinmann, B. (1994): *Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum*. In: Kruber, K.-P. (Hg.): *Didaktik der ökonomischen Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 6-43.
- Piaget, J. (1975): *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- Reinfried, S./Mathis, C./Kattmann, U. (2009): *Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27, 3, 404–414.
- 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.
- Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongbloed, H.-C. (2010): *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung*. Essen / Lahr / Landau / Kiel.
- Rosiek, J. (2003). *Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter*. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 399-412.
- Seeber, G./Retzmann, T./Remmele, B./Jongbloed, H.-C. (2012): *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell - Aufgaben - Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Speer, S./Seeber, G. (2013): *Financial Understanding. A Phenomenographic Access to Students' Concepts of Credits*. In: *Journal of Social Science Education*, 12, 2, 42–52.

Stork, H. (1995): Was bedeuten die aktuellen Forderungen „Schülvorstellungen berücksichtigen, konstruktivistischlehren!“ für den Chemieunterricht in der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 1(1), 15–28.

Szoncsitz, J./Günther, A./Greimel-Fuhrmann, B./Bank, V. (2017): Sind wir Naina? Vorstellungen, Wahrnehmungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zur ökonomischen Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 6, 29.

Vosniadou, S. (2013): International Handbook of Research on Conceptual Change. Hoboken: Taylor and Francis.

Weber, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht, 132, 5–16.

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (05.02.2017).

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

## Zitieren dieses Beitrags

---

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 Wirtschaftspädagogikkongress*, 1-19. Online: [http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz\\_wipaed-at\\_2018.pdf](http://www.bwpat.de/wipaed-at1/szoncsitz_wipaed-at_2018.pdf) (13.09.2018).

## Die Autorin

---



### **JULIA SZONCSITZ, MSc, 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/>