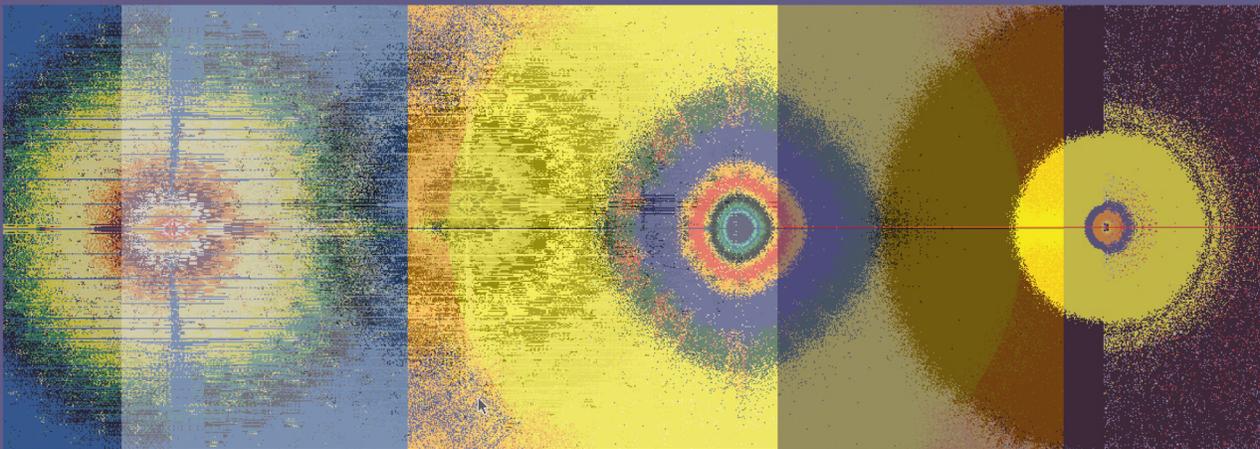


Anja Günther

Ökonomische Bildung zwischen fachwissenschaftlicher Abstraktion und lebensweltlicher Konkretion

Zur Schülerperspektive
von Wirtschaftsunterricht der
Sekundarstufe II in Sachsen



Moderne der Tradition 15



Verlag Barbara Budrich

Anja Günther

Ökonomische Bildung zwischen
fachwissenschaftlicher Abstraktion
und lebensweltlicher Konkretion

Moderne der Tradition

Band 15

herausgegeben von

Prof. Dr. Volker Bank und
Prof. Dr. Hans-Carl Jongebloed

Anja Günther

Ökonomische Bildung
zwischen fachwissenschaftlicher
Abstraktion und
lebensweltlicher Konkretion

Zur Schülerperspektive
von Wirtschaftsunterricht der
Sekundarstufe II in Sachsen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Dissertation Technische Universität Chemnitz, 2020

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2022 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

ISBN 978-3-8474-2594-6 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1755-2 (PDF)

DOI 10.3224/84742594

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: Volker Bank, Chemnitz

Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Geleitwort der Herausgeber

Wirtschaftliches Handeln bestimmt die menschliche Gesellschaft seit jeher. Mit der Periode der Industrialisierung und im Weiteren der Globalisierung hat es überdies eine zuvor ungekannte Intensität erlangt. Dennoch bleiben das Wirtschaften als Prozess und die Wirtschaft als Struktur, zusammen mit ihren theoretischen Gegenstücken in der Ökonomik in den allgemeinbildenden Schulen der meisten Bundesländer unterdessen ohne eine adäquate Abbildung. Beim Lernen an beruflichen Schulen ist das durchaus anders, hier durchzieht das Topos des Wirtschaftlichen den Unterricht oft in leitthematischer Form, und das keineswegs nicht nur in kaufmännischen Berufen. Jedoch: mit der Verdrängung der beruflichen Ausbildung durch akademisierte Formen der Vorbereitung auf die Erwerbsarbeit wüchse hier den allgemeinbildenden Schulen eine neue Verantwortung zu.

Nun wird man das zu Recht für ein politisches Problem halten, denn alles, was in unseren Schulen gelehrt wird, muss seinen Grund in einer demokratischen Legitimation haben. Diese wird traditionell und auch aktuell der Erziehung zur Ökonomischen Bildung mehrheitlich nicht zugestanden.

Hat sich eine Ökonomische Allgemeinbildung deshalb und ganz im Sinne des Verdikts Max Webers, welches er gegen alles Normative in der Wissenschaft im Rahmen des Werturteilsstreits im Verein für Socialwissenschaften gefällt hatte, damit erledigt? Mitnichten. Zum einen ist es auch Aufgabe der Wissenschaft, den politisch handelnden Personen Wissen für die jeweils anliegenden politischen Entscheidungen zur Verfügung zu stellen. Zum anderen hat sich die Wissenschaft vorbereitet zu zeigen, wenn doch einmal andere Mehrheiten zustande kommen sollten. Denn dann, so erleben wir immer wieder, kann es oftmals mit der Umsetzung der neuen Normen nicht schnell genug gehen.

Die Protagonisten der Wirtschaftsdidaktik widmen sich mithin mit Fleiß derartigen Fragen und Erwägungen. Mehr als expertokratische Normenkataloge sind unterdessen darüber noch nicht entstanden – was die Qualität der Kataloge von für wichtig erachteten Kompetenzen oder gesetzten Bildungsstandards nicht notwendigerweise abwertet. Doch selbst, wenn es in der Erziehung darum geht, ‚Knaben‘ (oder allgemein Lernende) zu führen (*παιδός ἄγειν*), muss der eigenen Einschätzung oder Erwartung der Betroffenen umso mehr Gewicht zugemessen werden, je weniger Führung sie erhoffen dürfen. Und nachdem Wirtschaftsthemen an allgemeinbildenden Schulen – wenn überhaupt mit fachlichem Ausweis im Gesamtlehrplan der jeweiligen Schulform – in Form von Kombinationsfächern unterrichtet

werden, sind die dafür ausgebildeten Lehrkräfte in mehrerlei Hinsicht nicht so aufgestellt, wie es für die Übernahme einer Führung im Rahmen professionellen Unterrichtshandelns eigentlich und selbstverständlich erforderlich wäre.

In der hier vorgelegten Schrift klärt Frau Anja Günther dieses mit auf: Ihr ist es angelegen, angeregt von den öffentlich teils aufgeregt diskutierten Einlassungen der Schülerin Naina, zu analysieren, ob nicht über den Einzelfall hinaus allgemein die Schüler an den allgemeinbildenden Schulen ein entsprechendes Desideratum empfinden oder artikulieren. Sie formuliert im Eingang ihrer sehr grundlegend angelegten Studie drei forschungsleitende Fragen:

- (1) Welche Vorstellungen von Wirtschaft Schüler konstruieren,
 - (2) welche Wahrnehmung sie vom tatsächlich erteilten Unterricht haben
- und
- (3) welche Erwartungen sie dazu hätten.

Frau Günther sucht die Absicht einer Schülerbefragung in umfassender Weise begrifflich wie wissenschaftstheoretisch abzusichern, und genau damit hebt sich ihre Arbeit aus dem Alltagsgeschäft der Meinungsforschung weit hinaus. Dafür nimmt sie vor allem ihren Ausgangspunkt in einem wohlabgewogenen Bildungsbegriff und, natürlich, in den Begrifflichkeiten im Felde der Ökonomie. Das Ganze wird systemtheoretisch gerahmt. Luhmanns Theorie Sozialer Systeme wird hier zu erneuter Fruchtbarkeit gebracht. Dabei baut sie nicht umständlich einen Begriffsapparat auf, der dann im Weiteren weitgehend unbeachtet bliebe, sondern führt die Grundlagen theoretischer Art in klarer kompositorischer Linie bis in das Schlusskapitel. So profitiert ihre Untersuchung gerade von der sozialsystemtheoretischen Ausrichtung der Untersuchung, bisweilen etwas überanalytisch in der Auslegung des Menschen als einer Gruppe verschiedener Systeme (biologisch, psychisch). Ferner gründet sie ihre Studie auf eine penible fachdidaktische Analyse der bislang schon von den Wirtschaftsdidaktikern vorgelegten curricularen Entwürfe sowie im Weiteren auf die der bereits implementierten Curricula. Diese Aufgabe verspricht wenig Kurzweil, diese Analyse zu übergehen hieße jedoch, das Thema nicht ernst zu nehmen und (wie es viel zu häufig passiert) auf den schnellen Erfolg des Erfragens zu spekulieren.

Sie nimmt im Folgenden einen eher handlungsbestimmten beziehungsweise situationsgebundenen Erwartungshorizont der zeitgenössischen Curriculumgestaltung hin. Damit entscheidet sie sich in der Auseinandersetzung mit den Strukturprinzipien Ökonomischer Erziehung für eine curricu-

lare Organisation der Lernthemen in Feldern (und also in Lerneinheiten, die von der Handlungsseite statt von der Inhaltsseite her bestimmt sind), was beide Herausgeber eigentlich klar verwerfen. In Anbetracht der curricularen Mutmaßungen, die sich aus dem Diktum der Schülerin Naina ableiten ließe, war es vielleicht doch nötig, eine Felderung des Unterrichts zu erwägen. Weitere Entscheidungen verweisen in die traditionellen Kategorien des ungeklärten und unklärbaren Verhältnisses von allgemeiner und fachlicher Didaktik und auch auf Reetzens Differenzierung zwischen Systematik und Exemplarik.

Damit sind die Vorbereitungen abgeschlossen. Das Kernanliegen, der (möglichen) Schülerperspektive tritt in das Zentrum der Untersuchung. Der bekannten Sentenz der Schülerin Naina liegen zwei Aspekte zugrunde, nämlich die Kritik an fehlenden Inhalten und an der mangelnden Bedeutung schulischen Lernens für die Lebenspraxis. Jene Schülerin und die Autorin der hier vorliegenden Studie würden in Senecas Ironie ihren geistigen Mentor finden: *non vitae sed scholae discimus*.

Frau Günther geht das Problem des unzureichenden oder gar fehlenden Lernens für das Leben in einer Befragung der Schüler an, um herauszufinden, ob der Tweet eine einmalige, vielleicht gar zufällige oder möglicherweise fehlweisende, weil singuläre Äußerung einer Person war oder ob sich das dort pointiert Formulierte auch verbreiteter und differenzierter darstellen lässt. Dazu wählt sie einen qualitativen Ansatz über Interviews im Rahmen eines kritisch-rationalen Forschungskonzepts (was zu erkennbar zurückhaltenderen Bewertungen führt, als es die eingerissenen routinemäßig positivistischen Studien hervorbrächten). Aus finanziellen Gründen wurde der Kreis der Befragten im eigenen Bundesland gesucht. Das erlaubt es jedoch, die Einschätzungen mit übersichtlichem Aufwand gegen die analysierten offiziellen Dokumente abzugleichen.

Angesichts des Studienziels ist die Zahl der Interviews für eine qualitative Studie vergleichsweise groß. Die methodologische Begründung der Studie wird penibel genau ausgeführt und zeigt, dass sie konzeptionell wohlüberlegt und auf hohem Reflexionsniveau angelegt worden ist. Mit Blick auf das Erkenntnisziel entscheidet sich Frau Günther für sogenannte Problemzentrierte Interviews, arbeitet sie methodologisch sauber ab, von der Fragebogenerstellung über die Vortestung bis zur Raterpluralität. Alles ist ordnungsgemäß dokumentiert transparent nachvollziehbar. Vieles des vorab Erwarteten ließ sich nicht widerlegen: Vor allem der Vorwurf eines Mangels an Lebensweltbezug schulischen Lernens kann im Bereich des Wirtschaftlichen weiter aufrechterhalten bleiben. Es gab dazu aber auch Hinweise auf die besondere Bedeutung der Berufsorientierung aus Schülersicht.

Die gewonnenen Erkenntnisse bleiben nicht einfach stehen oder werden – was andere stracks gemacht hätten – politisch interpretiert. Alles wird in das in Chemnitz entwickelte Modell der Allgemeinen Fachoffenen Didaktik integriert, welches auf kleinstmöglichem Raum referiert und um Rückbindungen in die Lernpsychologie und Curriculumtheorie angereichert wird.

Insgesamt wird mit dieser Studie ein relevanter Beitrag zur Theorieentwicklung im Bereich der Ökonomischen Bildung vorgelegt. Sie birgt substantielle Erkenntnisse zu einer Nutzung im Unterricht und dessen sehr weitreichender Verbesserung – sollte das Ergebnis bei einer der folgenden Lehrplanrevisionen Berücksichtigung finden. Hierzu wird man Hinweise finden, die der gebotenen akademischen Zurückhaltung nicht mangeln. In der heutigen Zeit, wo wissenschaftlichen Imperative Max Webers kaum noch jemandem bekannt sind, wird man diese Zurückhaltung im Gegenteil positiv goutieren. In guter, ja ausgezeichneter Weise werden viele der in Kiel und Chemnitz entwickelten Theoriegebäude aufgegriffen und in materiell gelungener Form exemplifiziert. Die wissenschaftliche Leistungsfähigkeit dieser Theorien sowohl nach kategorialer Tragfähigkeit wird in dieser Schrift in einem bislang unerreichten Maße nachgewiesen und damit zur Ökonomischen Bildung ein besonderer Beitrag geleistet.

Dieser Band ist der erste, der in Zusammenarbeit mit dem Verlag B. Budrich entstanden ist. Diese Zusammenarbeit hat sich bestens angelassen, vielen Dank namentlich an Franziska Deller für ihre aufmerksame Begleitung des Publikationsvorhabens. Die Herausgeber wünschen vor diesem Hintergrund der Schrift eine rege Beachtung und letztlich ein erfolgreiches Wirksamwerden mit Blick auf die Ökonomische Bildung in den Schulen, fachlich wie überfachlich.

Chemnitz und Nortorf, im Oktober 2021

Volker Bank

Hans-Carl Jongbloed

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort der Herausgeber	5
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	13
Abkürzungsverzeichnis	15

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung: Legitimation und Zielsetzung dieser Arbeit 17

2 Das Forschungsfeld in seiner definitiven Bestimmung und metatheoretischen Rückbindung 23

2.1 Zur Abgrenzung pluraler Bedeutungsgehalte von Bildung	23
2.1.1 ‚Bildung‘ in der historischen Entwicklung.....	24
2.1.2 Der Versuch einer modernen Bildungsidee.....	26
2.1.3 Erziehung als Bedingung der Möglichkeit von Bildung.....	30
2.1.4 Kompetenz als Zieldimension im Kontext der Schule.....	34
2.2 Zur Abgrenzung der Systeme Ökonomik und Ökonomie.....	42
2.2.1 Die Theorie sozialer Systeme nach Niklas Luhmann als konzeptioneller Rahmen	45
2.2.2 Die Ebene der Konstitution: Die Transaktionsmedien	47
2.2.3 Die Ebene der Beobachtung: Das idealtypische Wirtschaftssubjekt – Rationalität als Zieldimension	50
2.2.4 Die Ebene der Beobachtung: Die Erweiterung des Menschenbildes – Soziale Reflexivität als Zieldimension.....	53
2.2.5 Soziale Systeme vs. Psychische Systeme.....	55

3 Fachdidaktischer Referenzrahmen einer ökonomischen Erziehung..... 59

3.1 Begriff, Zielsetzung und Intention ökonomischer Erziehung.....	60
3.2 Wesen und Aufgaben der Fachdidaktik Ökonomie	62

Inhaltsverzeichnis

3.3	Ein Abriss der Forschungsentwicklung der Ökonomiedidaktik	64
3.3.1	Ökonomische Erziehung über eine Konstruktdefinition	66
3.3.2	Ökonomische Erziehung über plurale Konzeptualisierungen	68
3.3.3	Ökonomische Erziehung über Bildungsstandards	72
3.4	Strukturprinzipien Ökonomischer Erziehung	82
3.5	Die institutionelle und curriculare Pluralität ökonomischer Erziehung	88
4	Allgemeindidaktischer Referenzrahmen einer ökonomischen Erziehung	93
4.1	Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans nach Erich WENIGER	93
4.1.1	Der Lehrplan	94
4.1.2	Die Lebenswelt der Jugend und die Schule	97
4.2	Die Bildungstheorie und deren Didaktik nach Wolfgang KLAFKI	99
4.2.1	Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv -allgemeiner Inhaltlichkeit	99
4.2.2	Bildung im Medium des Allgemeinen: Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme	101
4.3	Curriculare Prinzipien zur Ermittlung, Auswahl und Begründung der Inhalte	104
4.3.1	Das Persönlichkeitsprinzip	104
4.3.2	Das Situationsprinzip	107
5	Konstruktivistische Ansätze als erkenntnistheoretische Rahmung	111
5.1	Implikationen des Konstruktivismus für die Didaktik	112
5.2	Die Auswirkungen des Konstruktivismus auf die Wissenschaftsorientierung im Rahmen der Allgemeinbildung	118
5.3	Die Auswirkungen des Konstruktivismus auf den Begriff der Lebenswelt	120

6	Die Schülerperspektive zur ökonomischen Erziehung	123
6.1	Die konstitutiven Forschungsfragen dieser Studie.....	123
6.2	Der methodologische Rahmen und das Forschungsdesign	125
6.3	Das Erhebungsinstrument zur Gewinnung des Datenmaterials	129
6.3.1	Konstruktion und Vorabtestung des Interviewleitfadens	133
6.3.2	Konstruktion des Stichprobenplans als qualitatives Sample.....	134
6.4	Generierung des Datenmaterials.....	137
6.5	Analyse des erhobenen Datenmaterials – die problemzentrierten Interviews	139
6.5.1	Qualitative Analyse der inhaltlichen Struktur	141
6.5.2	Fall- und themenbezogene thematische Zusammenfassungen	145
6.5.3	Intrakategoriale Auswertung entlang der Hauptkategorien	151
6.5.4	Interkategoriale Auswertung entlang der Nebenkategorien.....	160
6.5.5	Die Erweiterung der Analyse	165
6.6	Analyse des vorhandenen Datenmaterials - der sächsische Lehrplan Gymnasium im Fach Gemeinschaftskunde/ Recht/Wirtschaft.....	168
6.7	Ergebnisdarstellung	173
6.7.1	Beantwortung der Forschungsfragen.....	173
6.7.2	Ableitung von Hypothesen.....	177
6.8	Gütekriterien im Rahmen der Untersuchung	179
7	Didaktische Implikationen – Modelltheoretische Spezifikation	181
7.1	Das Gesamtmodell der Allgemeinen Fachoffenen Didaktik nach BANK	181
7.1.1	Das Entscheidungsmodell	182
7.1.2	Das Implementationsmodell.....	186
7.2	Grundlagen der didaktischen Modellbildung.....	187
7.2.1	Voraussetzungen aus der Pädagogischen Psychologie	187
7.2.2	Voraussetzungen aus der Allgemeinen Didaktik.....	191

Inhaltsverzeichnis

7.2.3	Voraussetzungen aus der Fachdidaktik Ökonomie.....	193
7.3	Die modelltheoretische Spezifikation	195
8	Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick.....	207
	Literaturverzeichnis	213

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Die Entwicklung einer modernen Bildungsidee	28
Abb. 2:	Verhältnisbetrachtung Erziehung und Bildung	33
Abb. 3:	Verhältnisbetrachtung Bildung und Kompetenz	41
Abb. 4:	Das Thema in seiner didaktischen Betrachtung	43
Abb. 5:	Hierarchische Systembetrachtung	49
Abb. 6:	Ordnungsform aus systemtheoretischer Perspektive	58
Abb. 7:	Systemdualität ökonomischer Erziehung	82
Abb. 8:	System- und Lernortdualität in einer ökonomischen Bildung ..	86
Abb. 9:	Bildung zwischen Subjektivierung und Objektivierung	103
Abb. 10:	Themenwahl	122
Abb. 11:	Stichprobenverteilung innerhalb Sachsens	136
Abb. 12:	Bedingungsschema der Nebenkategorie 'Unsicherheiten und Ängste'	162
Abb. 13:	Codierparadigma Erwartungen Berufsorientierung	167
Abb. 14:	Code-Matrix Lehrplan	169
Abb. 15:	Phasen des didaktischen Steuerungsprozesses – das Rahmenmodell.....	182
Abb. 16:	Das Entscheidungsmodell.....	183
Abb. 17:	Das Implementationsmodell	186
Abb. 18:	Möglichkeiten der Gestaltung der V-Komponente	192
Abb. 19:	Erste Ebene der Innensteuerung im Entscheidungsfeld Thema	197
Abb. 20:	Zweite Ebene der Innensteuerung im Entscheidungsfeld Thema	197
Abb. 21:	Steuerungsebenen wirtschaftskundlichen Unterrichts	199
Abb. 22:	Das spezifizierete Entscheidungsmodell	200
Abb. 23:	Kompetenzbeschreibungen	203
Abb. 24:	Ablaufschema Integration neuer Themenelemente.....	204
Tab. 1:	Verankerung ökonomischer Inhalte im Schulsystem	90
Tab. 2:	Die Grundprinzipien des PZI	132
Tab. 3:	In-Vivo-Codes aus ‚Vorstellung von Wirtschaft‘	142
Tab. 4:	Deduktiv abgeleitete Kategorien.....	142
Tab. 5:	Induktiv abgeleitete Kategorien.....	144

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tab. 6:	Themenmatrix kategorienbasierte Auswertung – Kategorie ‚Vorstellung von Wirtschaft‘	146
Tab. 7:	Themenmatrix kategorienbasierte Auswertung – Kategorie ‚Unterrichtsbeurteilung‘	147
Tab. 8:	Themenmatrix kategorienbasierte Auswertung – Kategorie ‚Erwartungen und Wünsche‘	149
Tab. 9:	Vorstellungskonzepte von Wirtschaft.....	152
Tab. 10:	Wissen und Handeln der Innensteuerung.....	188

Abkürzungsverzeichnis

AFoD	Allgemeine Fachoffene Didaktik
BHTW	Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DeGÖB	Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung
GRW	Gemeinschaftskunde-Recht-Wirtschaft
H-O	Hempel-Oppenheim
I	Inhalt
IÖB	Institut für ökonomische Bildung
IQB	Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
KMK	Kultusministerkonferenz
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
PZI	Problemzentriertes Interview
SEK	Sekundarstufe
Sit	Situation
SMFW	Kölner Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
V	Verhalten

„Die letzte Aufgabe unseres Daseyns:
dem Begriff der Menschheit in unsrer Person
sowohl während der Zeit unsres Lebens,
als auch noch über dasselbe hinaus,
durch die Spuren des lebendigen Wirkens,
die wir zurücklassen,
einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen.
Diese Aufgabe löst sich allein
durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt
zu der allgemeinsten, regesten
und freiesten Wechselwirkung.“
(Wilhelm von HUMBOLDT¹)

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung: Legitimation und Zielsetzung dieser Arbeit

„Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann ,ne Gedichtsanalyse schreiben. In vier Sprachen.“²

Der Tweet der damals 17-jährigen NAINA, einer Gymnasiastin aus Köln, wurde innerhalb weniger Tage zehntausendfach geteilt und zog eine breite mediale Berichterstattung nach sich. Schüler³, Lehrer, Lehrerverbände, Bildungsminister und Fachdidaktiker nahmen zu NAINAs Aussage innerhalb einer öffentlich geführten Bildungsdebatte Stellung.⁴ Die Kritik an der ökonomischen (Allgemein-)Bildung seitens einer Schülerin, das Austragen der teils erregten Diskurse in den Arenen sozialer Medien und das vermutlich eben dadurch entstandene breite öffentliche Interesse waren neu, obgleich das Thema selbst doch ein altes war.

Seit Jahrzehnten wird von Bildungspolitikern, Sozialpartnern, Elternverbänden und anderen Interessengruppen ein Mangel an ökonomischer

¹ Humboldt 1903, S. 283.

² Tweet der 17-jährigen Schülerin Naina aus Köln, Spiegel online 2015.

³ In der vorliegenden Arbeit wird zur Erleichterung des Leseflusses auf die Verwendung des generischen Maskulinums zurückgegriffen. Dieses ist ausdrücklich nicht geschlechtsspezifisch zu verstehen, sondern schließt alle biologischen Geschlechter ein, soweit nicht auf einzelne Personen oder Personengruppen konkret Bezug genommen wird.

⁴ So zum Beispiel Spiegel online 2015, Frankfurter Allgemeine Zeitung 2015.

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung

Bildung, insbesondere im allgemeinbildenden Schulwesen, beklagt.⁵ In der einschlägigen Literatur ist eine breite Spanne an Argumenten für einen vertieften ökonomischen Unterricht bis hin zur Forderung eines eigenständigen Unterrichtsfaches Wirtschaft zu finden.⁶ Die Nachhaltigkeit dieses zudem bildungspolitischen Anstoßes hat beispielsweise zur Implementation eines neuen Schulfaches ‚Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung‘ in Baden-Württemberg mit Beginn des Schuljahres 2018/19 beigetragen. In der fachdidaktischen Theoriebildung ist innerhalb der letzten Jahre ebenso ein deutlicher Erkenntnisfortschritt in der Entwicklung differenzierter Konzepte ökonomischer Bildung zu verzeichnen.⁷ Über die fachlichen Grenzen⁸ sowie die Institutionalisierung im allgemeinbildenden Schulwesen⁹ herrscht jedoch weiterhin kein allgemeiner Konsens, dennoch werden verschiedene Positionen transparent dargestellt und sind damit einem Diskurs zugänglich. Die zahlreichen Memoranden und Positionspapiere des letzten Jahrzehnts bilanzieren die Bemühungen um eine klare wissenschaftliche Fundierung. Eine hohe Befunddichte aus empirischen Untersuchungen lässt sich zudem insbesondere im Bereich der Richtung und Reichweite ökonomischer Bildung konstatieren. Bestandsaufnahmen bzw. Auswertungen von Lehrplänen verschiedener Bundesländer für verschiedene Schulformen und -stufen sowie diverser Fächer und Fächerverbünde liegen vor.¹⁰ Messungen zur wirtschaftskundlichen Kompetenz von Schülern und Lehrern wurden ebenso unternommen.¹¹ Im Gegensatz dazu herrscht jedoch Intransparenz bezüglich der Frage, welche Position die Schüler zur gegenwärtigen ökonomischen Bildung vertreten, wie sich deren Wahrnehmung des Wirtschaftsunterrichts gestaltet. An der fachdidaktischen Forschung wurde kritisiert, dass die meisten Konzepte ökonomischer Bildung das reale wirtschaftliche Leben der Lernenden und ihre ökonomische Sozialisation nicht in ausreichendem Maße berücksichtigen.¹² Dazu wäre Kenntnis über deren Lebenswelt sowie die von ihnen antizipierte Zukunft nötig. Von Seiten des Bankenverbandes bestand in der Vergangenheit der Anspruch, ihr Meinungsspektrum

⁵ Vgl. z. B. Liening 2015, S. 3; vgl. May 2011, S. 3.

⁶ Vgl. Publikationen der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) und ihrer Mitglieder. Die DeGÖB vertritt die Position der Notwendigkeit eines eigenständigen Unterrichtsfaches zur Ermöglichung wirtschaftlichen Verständnisses und Handelns. Vgl. DeGÖB 2019.

⁷ Vgl. Krol et al. 2006; Kaminski et al. 2008; Retzmann et al. 2012; einen guten Überblick bietet Arndt 2020.

⁸ Vgl. Fischer 2006; vgl. Hedtke 2011; Loerwald 2020.

⁹ Vgl. Hedtke 2008; Loerwald & Schröder 2011.

¹⁰ Vgl. Arndt & Jung 2013; Marx 2015.

¹¹ Vgl. z. B. Müller, Fürstenau & Witt 2007; vgl. Retzmann & Bank 2013.

¹² Vgl. Hedtke 2011, S. 85.

abzubilden.¹³ Wissenschaftlich fundierte, systematische Untersuchungen zur Schülerperspektive in Bezug auf die ökonomische Bildung blieben weiterhin unterrepräsentiert. Hierbei offenbart sich ein Forschungsdesiderat, welches die vorliegende Arbeit aufgreift und zu bearbeiten beabsichtigt.

Der Tweet von NAINA zeigt, dass es durchaus Schüler gibt, die ihren Unterricht reflektieren, eigene Vorstellungen, Auffassungen, Erwartungen, Hoffnungen und Ängste entwickeln und bereit sind, diese zu artikulieren. Erste empirische Untersuchungsergebnisse zweier qualitativ erhobener Vorstudien eines Verbundprojektes mit der Wirtschaftsuniversität Wien¹⁴ geben Anlass zur Annahme, die Schülerin NAINA könnte mit ihrem Blick auf Unterricht kein Einzelphänomen sein. Die Ergebnisse können als Chance gewertet werden, die Expertensicht in der Curriculumentwicklung sinnvoll um die Perspektive der Lernenden zu ergänzen und die Curriculararbeit am Erwartungshorizont der Betroffenen zu spiegeln. Die Einbindung der spezifischen Relevanzstrukturen der Schüler eröffnet die Möglichkeit, der didaktischen Forderung nach Zielgruppenadäquanz zu entsprechen. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, die Perspektive der Schüler auf die gegenwärtige allgemeinbildende ökonomische Bildung zu untersuchen. Dies geschieht am Beispiel der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Sachsen. Überdies stellt sich die Frage, inwiefern die fachdidaktische Entwicklung der letzten Jahre in den Lehrplänen Verankerung gefunden hat. Als Ergänzung zur Expertensicht soll die Betroffenenbeteiligung Kenntnis über das spezifische Problembewusstsein der nachwachsenden Generation schaffen. Die Erhellung der Schülerperspektive, insbesondere die daraus abzuleitende Modifikationsgrundlage künftiger Curricula, soll mithin einen Beitrag dazu leisten, über Beteiligung eine bessere Identifikationsbasis zu schaffen. Heranwachsende sollen bei der Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit Unterstützung erfahren, wovon überdies auch motivations- und lernbereitschaftssteigernde Effekte zu erhoffen sind. In einem allgemeineren didaktischen Sinne hatte Entsprechendes Wolfgang KLAFKI vorgeschlagen und gefordert, die gegenwärtigen Lehr-Lern-Inhalte systematisch durch solche zu ergänzen, die die Heranwachsenden selbst finden,¹⁵ um sie an der Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit mitwirken zu lassen.¹⁶

Vor diesem Hintergrund eröffnet sich die Forderung nach einer systematisch angelegten, wissenschaftlich fundierten Untersuchung zur Einschätzung der gegenwärtigen ökonomischen Bildung aus Perspektive der Betroffenen, der Schüler. Unter dem Leitgedanken ‚Betroffene zu Beteilig-

¹³ Vgl. Bundesverband deutscher Banken 2012, 2015, 2018.

¹⁴ Vgl. Szoncsitz et al. 2017.

¹⁵ Vgl. Klafki 2007, S. 150.

¹⁶ Vgl. ebenda, S. 20.

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung

ten machen', welcher in betrieblichen Kontexten proaktive Mitwirkung fördern soll, erscheint die Einbeziehung der Schüler in curriculare Fragen der Inhalts- bzw. Methodenwahl mit Blick auf den gegenwärtigen Modus Operandi der Curriculumentwicklung¹⁷ zunächst unüblich, sind es doch überwiegend Experten des jeweiligen Fachgebietes, die über sinnvolle Unterrichtsgegenstände diskutieren. Aus einer allgemeindidaktischen Perspektive heraus bietet die Orientierung an Kernproblemen der Gegenwart und mutmaßlichen Zukunft, verbunden mit der Einsicht der Mitverantwortlichkeit aller sowie der Bereitschaft der Mitwirkung zur Bewältigung, eine bedeutsame Chance in der Beteiligung von Schülern.¹⁸ Hinsichtlich der Curriculumforschung soll neben dem theoretischen Prinzip zugleich dem pragmatischen Prinzip zur Förderung der sozialen Lebenspraxis Beachtung geschenkt werden.¹⁹

Das Erkenntnisziel dieser Arbeit stellt zum einen die Frage dar, inwiefern der NAINA-Tweet als Einzelphänomen betrachtet werden kann bzw. welche Position Schüler der Sek. II an sächsischen Gymnasien zu wirtschaftskundlichem Unterricht einnehmen. Zum anderen soll die Studie dazu dienen, Erwartungen und Wünsche von Schülern zu identifizieren, eine Einschätzung ihrer Wahrnehmung vorzunehmen. Überdies sollen ggf. vorhandene Unsicherheiten und Ängste dargelegt werden. Dieses Erkenntnisinteresse mündet in die folgenden differenzierten Forschungsfragen:

- (1) Welche Vorstellung von Wirtschaft konstruieren die Schüler?
 - a. Welche Einflussfaktoren zur Ausprägung dieser Vorstellung können ausgemacht werden?
 - b. Verstehen sich Schüler selbst als Teil des Wirtschaftsystems?
- (2) Wie nehmen die Schüler den gegenwärtigen GRW-Unterricht²⁰ wahr?
 - a. Fördert der GRW-Unterricht das Verständnis dessen, was die Schüler in ihrem Leben als gegenwärtige und zukünftige öko-

¹⁷ In der vorliegenden Arbeit wird der gängigen Praxis eines synonymen Gebrauchs der Begriffe Curriculum und Lehrplan aus Vereinfachungsgründen gefolgt. Beschrieben wird mithin eine institutionelle Festlegung der Unterrichtsinhalte und -ziele mit weitestgehend unverbindlicher methodischer Ausgestaltung. Die Präzisierung beider Begriffe zur Abgrenzung des jeweiligen Bedeutungsgehaltes unternimmt u. a. Hans Carl Jongebloed. Vgl. Jongebloed 2006; Robinsohn 1970 (Kapitel 4.3.2).

¹⁸ Vgl. Klafki 2007, S. 20. In seinen neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik verweist Klafki auf die Bedeutsamkeit der Integration epochaltypischer Schlüsselprobleme. Nähere Ausführungen dazu werden im Kapitel 4.2.2 abgehalten.

¹⁹ Vgl. ebenda, S. 52.

²⁰ Zur Ausgestaltung ökonomischer Erziehung der Sek. II an sächsischen Gymnasien vgl. Kapitel 3.5.

- nomisch geprägte Lebenssituationen und damit verbundene Herausforderungen identifiziert haben?
- b. Sind Unsicherheiten und Ängste in Bezug auf die Lebensweltorientierung erkennbar?
- (3) Welche Erwartungen und Wünsche an einen wirtschaftskundlichen Unterricht werden formuliert?
- a. Welche Zielsetzung verfolgen die Schüler durch den Besuch wirtschaftskundlichen Unterrichts?
 - b. Bedarf es aus Perspektive der Schüler einer zwingenden Ergänzung weiterer Inhalts- und Verhaltenselemente?

Der explorative Charakter der empirischen Untersuchung verfolgt die Absicht, eine Vorstellung darüber zu generieren, welchen Blick Schüler auf das System ‚Wirtschaft‘ werfen. Auf Grundlage der Erkenntnisse aus der theoretischen Analyse sowie der empirischen Untersuchung wird die Ableitung konkreter didaktischer Implikationen angestrebt, um die Weiterentwicklung der wirtschaftsdidaktischen Theoriebildung zu stärken. Die Arbeit setzt damit an der Schnittstelle zwischen Praxisrelevanz, wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und Forschungsrelevanz praktischer Problemstellungen an und leistet mithin einen Beitrag zur gestaltungsorientierten Forschung.²¹ In weiterer Folge könnten daraus auch wichtige Impulse auch für Schulbuchautoren, Materialentwickler oder Lehrpersonen resultieren. Mit Blick auf das System der Wissenschaft wird das Ziel verfolgt, einen fundierten explorativen Rahmen zu schaffen, eine erste Diskursgrundlage hinsichtlich der Ausgestaltung der Curricula des wirtschaftskundlichen Unterrichts, aus welcher weitere Forschungsdesiderata begründbar sind.

Die Arbeit weist eine Grobstruktur in Form von drei zentralen Inhaltsbereichen auf: Problemaufriss und theoretisches Fundament zur Legitimation der Schülerbeteiligung an curricularen Fragestellungen, empirische Untersuchung zur Ausleuchtung der Schülerperspektive und Beantwortung der Forschungsfragen sowie didaktische Implikationen, die aus den generierten Schülerantworten abzuleiten sind. In ihrer Feingliederung besteht die Arbeit aus acht Hauptkapiteln. Einer Exposition, welche den zentralen Ausgangs-

²¹ Vgl. Österle, Winter & Brenner 2010, S. III. Im Jahr 2010 entstand aus der Arbeit von zehn Professoren der Betriebswirtschaft und Wirtschaftsinformatik ein forschungsparadigmatisches Memorandum mit der Absicht, den Anspruch und die Prinzipien einer gestaltungsorientierten Forschung zu formulieren. Die Gestaltungsorientierung als Zielsetzung wurde für das hier zu bearbeitende Forschungsthema übernommen. Unter Bezug auf die Prinzipien Abstraktion, Originalität, Begründung und Nutzen und unter Verwendung geeigneter Erkenntnismethoden sollen dabei geeignete Konstrukte, Modelle, Methoden und Instanzen erstellt werden. Insofern findet eine klare Abgrenzung zu rein deskriptiven Forschungsbemühungen zur Erklärung beobachtbarer Phänomene statt. Vgl. ebenda, S. 4 ff. Diesem Forschungsparadigma unterliegt das folgend vorgestellte Forschungsprojekt.

1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung

punkt des Gegenstandsbereiches skizziert sowie das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit legitimiert, folgt die definitorische Bestimmung des Forschungsfeldes zur Schaffung eines präzisen Bedeutungsverständnisses der verwendeten Begriffe. Im Anschluss wird mittels eines fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Referenzrahmens die theoretische Fundierung der Einbettung des Untersuchungsgegenstandes dargestellt. Hierbei erfolgt die Beschreibung des gegenwärtigen Forschungsstandes zur Ökonomischen Bildung. Die theoretische Fundierung des Arbeitsthemas schließt mit der Perspektive des Konstruktivismus innerhalb der pädagogischen Disziplin. Im folgenden empirischen Teil der Arbeit wird zunächst eine detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns vorgenommen. Anschließend werden das Vorgehen, die Ergebnisse sowie deren Auswertung präsentiert, welche in die Beantwortung der Forschungsfragen münden. Diese Ergebnisse stellen die explorierte Grundlage über die Ableitung von Hypothesen dar, die als eigenständige Gegenstandsbereiche weiteren Untersuchungen unterzogen werden sollten bzw. zunächst als Forschungsdesiderata anerkannt werden. Aus der Auswertung und Deutung der dargestellten Untersuchungsergebnisse erfolgt die Ableitung didaktischer Implikationen zur modelltheoretischen Einbettung sowie zur Herstellung der Anschlussfähigkeit an die vorhandene Systematik der Fachdidaktik. Die vorliegende Arbeit wird durch eine Zusammenfassung der erörterten Aspekte, eine kritische Diskussion des forschungsmethodischen Vorgehens und seiner Grenzen sowie einem Ausblick geschlossen.