



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Didaktische Überlegungen zur Erhöhung der
Attraktivität wirtschaftlicher Themen im GW-
Unterricht der Sekundarstufe I

verfasst von / submitted by

Lukas Stocker

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 406 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium Unterrichtsfach
Mathematik und Unterrichtsfach Geographie und
Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof i. R.. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, _____
Datum

Unterschrift

Gender Aspekte

Grundsätzlich wurde beim Verfassen dieser Arbeit auf das korrekte Gendern geachtet. Das bedeutet, dass, wenn möglich, neutrale und im Übrigen weibliche und männliche Formen verwendet werden. Nicht gegendert werden Komposita (z.B. Experteninterview, nicht Expert/Inneninterview).

Aus Zitaten übernommene Formulierungen wurden in ihrer ursprünglichen Form belassen. In allen Fällen kann davon ausgegangen werden, dass in Aussagen beide Geschlechter gleichermaßen eingeschlossen sind.

Abstract

Ausgehend von der Problemstellung, nämlich dass einerseits eine mangelnde Thematisierung wirtschaftlicher Themen in den Schulen beklagt wird, andererseits aber eine Analyse der Lehrpläne für das Fach GW verdeutlicht, dass diese als verpflichtender Lehrstoff im Unterricht der Sekundarstufe I vorgesehen sind, stellt sich die Frage nach einer Attraktivierung des GW-Unterrichts unter den gegebenen Rahmenbedingungen. Ein qualitatives Experiment, bei dem zwei Gruppen ein und derselbe wirtschaftliche Themenbereich einmal mittels lehrstofforientierter und einmal mittels schülerorientierter Methoden vermittelt wurde, erbrachte klare Vorteile, was den bildenden Ertrag betrifft, zugunsten des schülerorientierten Ansatzes. Dieser fördert das Vertrauen der SchülerInnen in sich selbst, einen kritischeren Umgang mit finanziellen Mitteln und das Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge. Empfohlen wird, den Einsatz schülerorientierter Methoden im GW-Unterricht zu forcieren und somit die Struktur des Unterrichts in seiner konventionellen Form zu ändern.

Inhaltsverzeichnis

Eidesstattliche Erklärung.....	II
Gender Aspekte	II
Abstract.....	III
Inhaltsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VI
1 Einleitung und Problemstellung.....	10
1.1 Forschungsfragen.....	11
1.2 Methodik	11
2 Unterricht und Didaktik.....	13
2.1 Unterricht	14
2.2 Vermittlungsinteresse	19
2.2.1 Deskriptives Vermittlungsinteresse (Typ A)	20
2.2.2 Technisches Vermittlungsinteresse (Typ B)	21
2.2.3 Praktisches Vermittlungsinteresse (Typ C).....	21
2.2.4 Kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse (Typ D).....	23
2.3 Kompetenzen und Qualifikationen	23
3 Wirtschaft und Bildung	26
3.1 Wirtschaftsbereiche	26
3.1.1 Volkswirtschaft.....	26
3.1.2 Betriebswirtschaft	30
3.2 Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen im GW-Unterricht.....	31
3.2.1 Kompetenzen nach Lenz	31
3.2.2 Schlüsselqualifikationen nach Klappacher.....	32
3.2.3 Sozioökonomische Aspekte bei Duer et al.	34
4 Schulbuchanalyse	37
4.1 Schulbuchforschung	37
4.1.1 Grundlagen der Schulbuchforschung	37
4.1.2 Schulstufe 1	42
4.1.3 Schulstufe 2.....	45
4.1.4 Schulstufe 3.....	48

4.1.5 Schulstufe 4	51
4.2 Zusammenfassung und Zwischenfazit.....	54
5 Erhebung und Auswertung der Empirie	57
5.1 Qualitative Forschung.....	57
5.2 Qualitätssicherung	58
5.3 Qualitatives Experiment.....	61
5.3.1 Präferenzanalyse.....	63
5.3.2 Ratingverfahren	64
5.3.3 Fragebogenerstellung.....	65
5.4 Lehrstofforientierte Einheit.....	67
5.5 Schülerorientierte Einheit.....	69
5.6 Testgruppen, Durchführung und Auswertung	73
5.6.1 Wirtschaft Allgemein	74
5.6.2 Persönliche Einschätzung	78
5.6.3 Persönliches Kaufverhalten	83
5.6.4 Einschätzung wirtschaftlicher Zusammenhänge.....	88
5.6.5 Unterrichtseinheit.....	94
5.7 Interpretation	98
6 Beantwortung der Forschungsfragen	100
7 Zusammenfassung und Ausblick	102
Literatur	104
Anhang.....	109

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung Lehrbuch Schulstufe 1.	43
Tabelle 2: Zusammenfassung Lehrbuch Schulstufe 2.	46
Tabelle 3: Zusammenfassung Lehrbuch Schulstufe 3.	49
Tabelle 4: Zusammenfassung Lehrbuch Schulstufe 4.	52
Tabelle 5: Zusammenfassung Lehrbücher Gesamt.	55
Tabelle 6: Ablauf des qualitativen Experiments.....	63
Tabelle 7: Ablauf der schülerorientierten Einheit „Was heißt Wirtschaften?“ ...	69
Tabelle 8: Ergebnisse schülerorientierte Gruppe.	109
Tabelle 9: Ergebnisse lehrstofforientierte Gruppe.	111

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Didaktisches Dreieck.....	16
Abbildung 2: Wissen, Qualifikation und Kompetenzen.....	24
Abbildung 3: Bedeutung der volkswirtschaftlichen Sektoren.....	28
Abbildung 4: Schlüsselqualifikationen in Geografie und Wirtschaftskunde.	34
Abbildung 5: Beispiel Glücksbaum bei Duer et al.....	35
Abbildung 6: Fragebogen Seite 1.....	65
Abbildung 7: Fragebogen Seite 2.....	66
Abbildung 8: Lehrstofforientierte Einheit Seite 1.	67
Abbildung 9: Lehrstofforientierte Einheit Seite 2.	68
Abbildung 10: Rollenkärtchen Familie.....	72
Abbildung 11: Rollenkärtchen Verkaufsstellen.....	73
Abbildung 12: Ich beschäftige mich gerne mit Wirtschaftsthemen (A.M).	74

Abbildung 13: Ich beschäftige mich gerne mit Wirtschaftsthemen (N.V. in %).	74
Abbildung 14: Ich beschäftige mich nur in der Schule mit Wirtschaftshemen (A.M).	75
Abbildung 15: Ich beschäftige mich nur in der Schule mit Wirtschaftshemen (N.V. in %).	75
Abbildung 16: Ich beschäftige mich auch privat mit Wirtschaftsthemen (A.M).	76
Abbildung 17: Ich beschäftige mich auch privat mit Wirtschaftsthemen (N.V. in %).	76
Abbildung 18: Ich unterhalte mich häufig mit Freunden über Wirtschaftsthemen (A.M).	77
Abbildung 19: Ich unterhalte mich häufig mit Freunden über Wirtschaftsthemen (N.V. in %).	77
Abbildung 20: Ich kann gut mit Geld umgehen (A.M).	78
Abbildung 21: Ich kann gut mit Geld umgehen (N.V. in %).	78
Abbildung 22: Ich spare, bevor ich mich entschließe etwas zu kaufen, was mehr kostet als 100 Euro (A.M).	79
Abbildung 23: Ich spare, bevor ich mich entschließe etwas zu kaufen, was mehr kostet als 100 Euro (N.V. in %).	79
Abbildung 24: Ich vergleiche Preise unterschiedlicher Anbieter, bevor ich etwas kaufe (A.M).	80
Abbildung 25: Ich vergleiche Preise unterschiedlicher Anbieter, bevor ich etwas kaufe (N.V. in %).	80
Abbildung 26: Ich weiß, was ein Kredit ist (A.M).	81
Abbildung 27: Ich weiß, was ein Kredit ist (N.V. in %).	81
Abbildung 28: Ich bin mir bewusst, dass für einen Kredit Zinsen zu zahlen sind (A.M).	82

Abbildung 29: Ich bin mir bewusst, dass für einen Kredit Zinsen zu zahlen sind (N.V. in %).	82
Abbildung 30: Ich kaufe nur beim günstigsten Anbieter (A.M).	83
Abbildung 31: Ich kaufe nur beim günstigsten Anbieter (N.V. in %).	83
Abbildung 32: Ich kaufe nur die beste Qualität (A.M).	84
Abbildung 33: Ich kaufe nur die beste Qualität (N.V. in %).	84
Abbildung 34: Das Preis-Leistungs-Verhältnis muss stimmen (A.M).	85
Abbildung 35: Das Preis-Leistungs-Verhältnis muss stimmen (N.V. in %).	85
Abbildung 36: Ich bin bereit, zugunsten meiner Familie finanzielle Kompromisse einzugehen (A.M).	86
Abbildung 37: Ich bin bereit, zugunsten meiner Familie finanzielle Kompromisse einzugehen (N.V. in %).	86
Abbildung 38: Ich werde immer das kaufen, was ich haben will (A.M).	87
Abbildung 39: Ich werde immer das kaufen, was ich haben will (N.V. in %).	87
Abbildung 40: Amazon kann günstige Produkte anbieten, weil es Betriebskosten auslagert (A.M).	88
Abbildung 41: Amazon kann günstige Produkte anbieten, weil es Betriebskosten auslagert (N.V. in %).	88
Abbildung 42: Persönliche Beratung hat seinen Preis (A.M).	89
Abbildung 43: Persönliche Beratung hat seinen Preis (N.V. in %).	89
Abbildung 44: Wenn ich regional einkaufe, stärke ich mein soziales Umfeld (A.M).	90
Abbildung 45: Wenn ich regional einkaufe, stärke ich mein soziales Umfeld (N.V. in %).	90
Abbildung 46: Der internationale Handel stärkt die heimische Wirtschaft (A.M).	91
Abbildung 47: Der internationale Handel stärkt die heimische Wirtschaft (N.V. in %).	91

Abbildung 48: KonsumentInnen profitieren vom internationalen Handel (A.M).....	92
Abbildung 49: KonsumentInnen profitieren vom internationalen Handel (N.V. in %).....	92
Abbildung 50: ArbeitnehmerInnen profitieren vom internationalen Handel (A.M).....	93
Abbildung 51: ArbeitnehmerInnen profitieren vom internationalen Handel (N.V. in %).....	93
Abbildung 52: Die Unterrichtseinheit hat mein Wissen über wirtschaftliche Themen vergrößert (A.M).....	94
Abbildung 53: Die Unterrichtseinheit hat mein Wissen über wirtschaftliche Themen vergrößert (N.V. in %).....	94
Abbildung 54: Die Unterrichtseinheit hat mein Interesse an wirtschaftlichen Themen geweckt (A.M).....	95
Abbildung 55: Die Unterrichtseinheit hat mein Interesse an wirtschaftlichen Themen geweckt (N.V. in %).....	95
Abbildung 56: Ich weiß, was mit dem Ausdruck "Wirtschaft" gemeint ist (A.M).....	96
Abbildung 57: Ich weiß, was mit dem Ausdruck "Wirtschaft" gemeint ist (N.V. in %).....	96
Abbildung 58: Ich verstehe jetzt, was die behandelten wirtschaftlichen Fragestellungen mit meinem Leben zu tun haben (A.M).....	97
Abbildung 59: Ich verstehe jetzt, was die behandelten wirtschaftlichen Fragestellungen mit meinem Leben zu tun haben (N.V. in %).....	97

1 Einleitung und Problemstellung

Nicht erst seit der Finanzkrise um das Jahr 2008 werden immer wieder Stimmen laut, welche die mangelnde Thematisierung wirtschaftlicher Themen in den Schulen beklagen. Speziell in jüngerer Zeit ist in diesem Zusammenhang eine Zunahme der Diskussionsbeiträge in der Öffentlichkeit, in den Medien, vor allem aber auch in den Bildungsinstitutionen, zu beobachten.

Eine Analyse der Lehrpläne für das Fach GW verdeutlicht allerdings, dass eine breite Palette wirtschaftlicher Themen ohnehin als verpflichtender Lehrstoff im Unterricht der Sekundarstufe I vorgesehen ist. Daher stellt sich die Frage, warum trotz offenkundiger Berücksichtigung wirtschaftlicher Lernziele in den Lehrplänen nur mäßige Erfolge bei der Vermittlung dieser Inhalte im Unterricht erzielt werden. Aus der schulpraktischen Erfahrung des Autors der vorliegenden Arbeit sind dafür unter anderem folgende Ursachen ausschlaggebend:

- Reine Stofforientierung,
- Kein Schülerbezug,
- Kein didaktisches Konzept und
- Kein Raumbezug.

Folglich sollte es das Ziel der vorliegenden Arbeit sein, Empfehlungen vorzulegen, wie mit den vorhandenen Ressourcen (Zeit, Personal, Raum, etc.) bei gleichbleibenden thematischen Vorgaben eine Erhöhung der Attraktivität von wirtschaftlichen Themen im Rahmen der GW in der Sekundarstufe 1 erreicht werden könnte. Dazu bedarf es allerdings einer im Vergleich zu herkömmlichen Vermittlungsbemühungen didaktischen Umstrukturierung der Einheiten.

Das Thema ist m.E. auch deswegen von großer Bedeutung, weil Wirtschaft im schulischen Alltag in fast allen Gegenständen thematisiert wird. Trotzdem zeigen die SchülerInnen meist nur wenig Interesse daran.

Aus diesem Grund möchte ich die aktuelle Situation in den Schulbüchern beleuchten und Alternativen finden, wie SchülerInnen besser für wirtschaftliche Themen begeistert werden können.

1.1 Forschungsfragen

Aufbauend auf diesen Überlegungen bieten sich zwei Forschungsfragen – wie folgt – an:

- Wie werden wirtschaftliche Themen im Rahmen der GW in den Lehrbüchern der Sekundarstufe I vermittelt/angeboten?
- Kann eine stärkere Schülerorientierung zur Erhöhung der Attraktivität wirtschaftlicher Themen im Rahmen der GW der Sekundarstufe I beitragen?

1.2 Methodik

Die geplante Arbeit wird sich im ersten Teil mit der Frage auseinandersetzen, welche wirtschaftlichen Themenbereiche im Lehrplan der Unterstufe vorgesehen sind und wie diese aufbereitet werden. In diesem Teil der Arbeit sollen die Lehrbücher „unterwegs 1-4“ (OVB) einer kritischen Analyse als Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage 1 unterzogen werden.

Der zweite Teil der Arbeit ist empirischer Natur und als qualitatives Experiment¹ geplant. Das qualitative Experiment wird dann eingesetzt, wenn unter möglichst natürlichen Bedingungen durch kontrollierte Eingriffe Veränderungen im Untersuchungsbereich hervorgerufen werden sollen. Vorgesehen ist dabei, ein wirtschaftliches Thema einmal mittels der traditionellen Vorgehensweise (stoffliche Inputs laut Lehrbuch - Lehrbuchorientierung) zu unterrichten und einmal im Rahmen eines praktischen/handlungsorientierten Einbezugs der SchülerInnen (Schülerorientierung) zu vermitteln.

¹ Vgl. Mayring (2016): S. 62ff.

Als Test- und Kontrollgruppen agieren zwei Klassen derselben Altersstufe mit vergleichbarem Leistungsniveau. Nach Durchführung der jeweiligen Einheiten werden die SchülerInnen ersucht, mittels eines standardisierten Fragebogens ihre Eindrücke festzuhalten. Anhand der Ergebnisse können so die unterschiedlichen Ansätze in ihrer Wirksamkeit verglichen werden.

2 Unterricht und Didaktik

Die SchülerInnen sind gegenwärtig mit starken Veränderungen ihrer Lebensumwelten konfrontiert. Das macht sich zum Beispiel anhand zunehmender Mobilität oder aufgrund des individuell verfügbaren Internets, das einen schnelleren und unmittelbaren Zugriff auf Informationen erlaubt, bemerkbar. Das führt dazu, dass es auch im Rahmen der Fachdidaktik zu einer Anpassung des Unterrichts kommen muss, will man aktuellen Ansprüchen gerecht werden. Ein zentrales Element kann dabei die Abkehr von einer lehrerzentrierten Wissensvermittlung zugunsten einer stärkeren Einbindung der SchülerInnen in den Unterricht sein.²

Die Fachdidaktik, die als die Wissenschaft vom Lernen und Lehren verstanden wird und in dieser Deutung auch die Auswahl, Vermittlung und Anordnung relevanter Informationen und Sachverhalten im Rahmen des Lehrauftrags umfasst, hat auch die Aufgabe laufend Alternativen zu herkömmlichen Unterrichtsverfahren anzubieten.³

Diesbezüglich ist es aber von großer Bedeutung, dass nicht nur der fachwissenschaftliche Bezug oder die Methodenauswahl von Belang sind, sondern dass zudem die Einbettung der bildungsrelevanten Informationen in einen geeigneten Kontext zum sozialen, zeitlichen und räumlichen Umfeld und damit zu den realen Lebenswelten der Lernenden erfolgt. Diesbezüglich gilt es, entsprechende Maßnahmen zu setzen und Ressourcen zu verwenden, mit denen die Inhalte und Themen den neuen didaktischen Überlegungen entsprechend vermittelt werden können.⁴

² Vgl. Rinschede (2007): S. 22ff.

³ Vgl. Rinschede (2007): S. 17f.

⁴ Vgl. Rinschede (2007): S. 19f.

Die Gestaltung der Lern- und Lehrprozesse soll dabei weitestgehend durch oder zusammen mit den SchülerInnen erfolgen. ExpertInnen sprechen in diesem Zusammenhang von einer Aktivierung der Lernenden mittels vorkenntnis-mobilisierenden Methoden und Unterrichtsmaßnahmen.⁵

Dabei sind insbesondere die bereits angesprochenen Lebensweltbezüge, die für Lernende eine neue Herausforderung im Rahmen ihres Wissenserwerbs darstellen, zu beachten. In diesem Zusammenhang bleibt festzuhalten, dass vor allem Konzepte, die einen offenen Unterricht vertreten, von Bedeutung sind, da nur diese den Anspruch erheben, Lernprozesse zu initiieren, die einen selbstständigen Wissenserwerb im erwünschten Ausmaß ermöglichen.⁶

Im Folgenden soll auf die unterschiedlichen Ebenen eingegangen werden, welche im Zusammenhang mit den genannten Themenbereichen von Interesse sind.

2.1 Unterricht

Bei der Definition des Terminus Unterricht wird schnell klar, dass es keine allgemein gültige Begriffsbestimmung gibt. Die prinzipielle Ähnlichkeit in ihrem Kern der in der Literatur verfügbaren Definitionen liegt aber in der Tatsache, dass darunter eine zeitlich begrenzte Einheit verstanden wird, in der neben Wissen auch noch andere Normen und Werte vermittelt werden sollen. Dabei ist zu beachten, dass es innerhalb des Unterrichts zu einem Wechselspiel unterschiedlichster didaktischer und pädagogischer Ausprägungen zwischen Lehrenden und Lernenden kommt.⁷

⁵ Vgl. Rinschede (2007): S. 28.

⁶ Vgl. Rinschede (2007): S. 33.

⁷ Vgl. Horney (1970): S. 1243f.

Inwieweit in diesem Zusammenhang eine Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden von statten geht, ist unter anderem Teil von Diskussionen. Zum Beispiel ist der Ort und die Zeit keineswegs starr vorgeschrieben, weshalb die Wissensvermittlung nicht ausschließlich in den Institutionen selbst stattfinden muss.⁸

Unterricht umfasst in seiner Gesamtheit damit zudem zeitliche und räumliche Dimensionen, die auch ein ortsungebundenes, selbstständiges und damit flexibleres Lernen ermöglicht, als es im Rahmen eines klassischen Unterrichts vorgesehen ist.⁹

Der klassische Schulunterricht stellt wohl nach wie vor die bekannteste Ausprägung der Wissensvermittlung im schulisch-pädagogischen Rahmen dar. Dabei ist es üblich, dass die Lehrperson einer bestimmten Anzahl von SchülerInnen mittels eines Wissenstransfers einen Wissenserwerb ermöglicht. Lange Zeit war diese wissensorientierte LehrerInnen-SchülerInnen Beziehung allerdings als reiner Frontalunterricht konzipiert, bei dem den SchülerInnen eine rein passive Position zugewiesen wurde.¹⁰

Unabhängig von den Vor- und Nachteilen dieses Unterrichtskonzepts, auf das noch an späterer Stelle näher eingegangen wird, ist aber durch die eindeutige funktionelle Zuordnung der beteiligten Personen deutlich sichtbar, dass sich die Didaktik des Unterrichts in erster Linie als eine Dreiecksbeziehung der Komponenten LehrerIn, SchülerIn und Gegenstand darstellt, was in der Literatur als didaktisches Dreieck (vgl. Abbildung 1) bezeichnet wird.¹¹

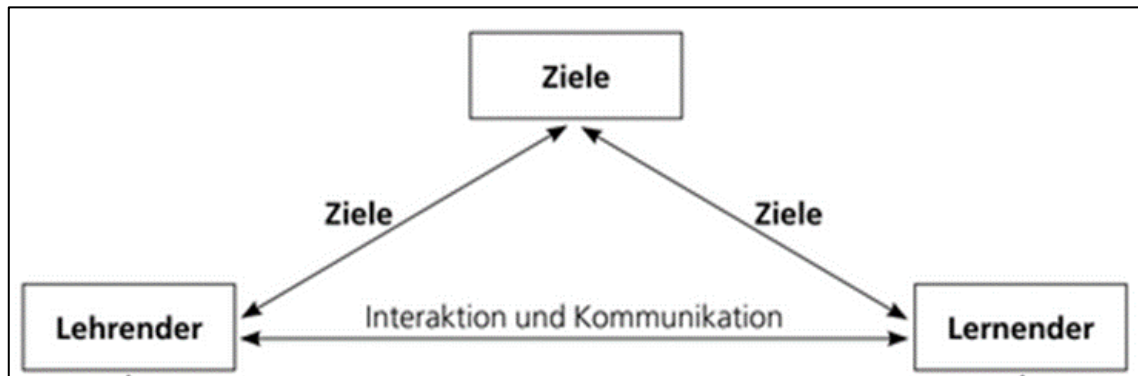
⁸ Vgl. Horney (1970): S. 1243f.

⁹ Vgl. Horney (1970): S. 1243f.

¹⁰ Vgl. Steindorf (2000): S. 12.

¹¹ Vgl. Gruschka (2002): S. 100.

Abbildung 1: Didaktisches Dreieck.



Quelle: Schilling (2020): S. 101.

Von großer Bedeutung ist diesbezüglich, dass ein Umweg über die Didaktik zum Gegenstand oder eine Anwendung von didaktischen Maßnahmen nur dann sinnvoll sind, wenn der Vorteil für die beteiligten Personen auch klar ersichtlich ist.¹²

Das bedeutet, dass die SchülerInnen und LehrerInnen dazu aufgerufen sind, sich mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen, was sich nicht immer als leicht umsetzbar erweist, weil gerade dieser Auseinandersetzung der SchülerInnen mit einem Gegenstand, die dem Prozess eines Wissenserwerbs entspricht, eine zentrale Rolle bei der Entwicklung offener Lernprozesse zukommt.¹³

In diesem Prozess entstehen neue Unterrichtsstrukturen, welche es den SchülerInnen und Lehrkräften ermöglichen, einen mehrperspektivischen Lern- und Aktionsraum selbstständig zu erschaffen und zu nutzen. Dem Element „gemeinsames Erarbeiten von Lerninhalten mit KlassenkameradInnen“ als Methode, wurde dabei im Schulalltag bisher aber lediglich eine unzureichende Bedeutung zuerkannt.¹⁴

¹² Vgl. Gruschka (2002): S. 98.

¹³ Vgl. Gruschka (2002): S. 93.

¹⁴ Vgl. Duer et al. (2016): S. 36ff.

Kritisiert wird von ExpertInnen auch, dass eine zeitliche und örtliche Einbettung des Unterrichts - trotz ihres starken Einflusses auf den Unterricht - nach wie vor kaum in die Überlegungen der meisten gegenwärtig Lehrenden miteinbezogen werden. Nicht zuletzt aufgrund der neuartigen und teils prekären Rahmenbedingungen des Unterrichtens, welche durch die Pandemie ab dem Jahr 2020 quasi manifest wurden, kommt diesem Aspekt eine völlig neue Bedeutung zu. Auch vor diesem Hintergrund müssen die Überlegungen von Experten neu bewertet werden, wonach das Didaktische Dreieck als Basis jeglichen Unterrichts in Frage zu stellen ist.¹⁵

Diesbezüglich soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Faktoren „Lehrperson“, „Fachgegenstand“ und „SchülerIn“ aufgrund ihrer immanenten Wechselbeziehung immer zusammen und niemals getrennt voneinander betrachtet werden dürfen.¹⁶

Mit einer Erweiterung der Lerndimensionen durch die Ausweitung der methodischen Ansätze kann auch eine Öffnung der Blickwinkel, der Perspektiven oder Sichtweisen auf die Lerngegenstände seitens der SchülerInnen erzielt werden, ähnlich wie auch eine räumliche oder zeitliche Veränderung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen diesen Effekt auslöst.¹⁷

Eine unterstützende Veränderung erfährt der Lernprozess dann, wenn der traditionelle Rahmen, also der Frontalunterricht verlassen wird und zusätzliche Elemente, wie Gruppenarbeiten oder bereichsübergreifende Maßnahmen eingesetzt werden.¹⁸

¹⁵ Vgl. Kaiser/Kaminski (2012): S. 238.

¹⁶ Vgl. Rinschede, (2007): S. 29.

¹⁷ Vgl. Vielhaber (1999b): S. 51.

¹⁸ Vgl. Duer et al. (2016): S. 36ff.

Eine Veränderung des zeitlichen Faktors stellt auch eine relevante Möglichkeit dar, den klassischen Unterrichtsverlauf umzuformen. Der Lehrkörper kann hier neue Aspekte in den Unterrichtsgegenstand einführen und Positives zum Lernen und zum Erkenntnisprozess beitragen. Anzudenken ist hier, bei Projekten oder Gruppenarbeiten die Einheiten zusammenzuführen, um den dynamischen Lernprozessen einen größeren zeitlichen Raum zu gewähren.¹⁹

Ein noch besserer Erfolg im Sinne nachhaltigen Lernens ist dann zu erwarten, wenn Unterrichtsinhalte geblockt werden und in Form von Veranstaltungen organisiert werden. Die Lernenden können dabei den Lernprozessen viel mehr Zeit widmen und sich zudem auf die Vernetzung der Lerninhalte konzentrieren. Darüber hinaus ist es in diesem Rahmen möglich, einen individuellen Zugang zu den Themenkomplexen zu gestalten, was die Inhalte greifbar und damit besser nachvollziehbar werden lässt.²⁰

Diese Umstellung des Lernprozesses im Zusammenhang mit dem Unterricht wirkt fördernd auf die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung, weil die Unterrichtsinhalte nicht mehr nur in Form eines traditionellen Frontalunterrichts in einer meist einstündigen Einheit vermittelt werden, sondern mittels der Anwendung unterschiedlicher Zugänge die herkömmlichen Strukturen verändert werden (z.B. Gruppenarbeit). Dabei kommt es zu einer deutlichen Intensivierung der zwischenmenschlichen Ebene.²¹

Die damit verbundene Aktivierung der Lernenden im Unterricht kommt im Zusammenhang mit dem pädagogisch-didaktischen Schwerpunkt einer Fokussierung auf die SchülerInnen gleich. Ihnen wird hier die Möglichkeit eingeräumt, den Unterricht selbstständig mitzugestalten und an ihre Interessen anzupassen.²²

¹⁹ Vgl. Dickel (2006): S. 11f.

²⁰ Vgl. Vielhaber/Schmidt-Wulffen (1999): S. 119ff.

²¹ Vgl. Vielhaber/Schmidt-Wulffen (1999): S. 119ff.

²² Vgl. Vielhaber/Schmidt-Wulffen (1999): S. 119ff.

Die Bedeutung, welche den geschilderten Unterrichtselementen zukommt, verdeutlicht, dass eine Abbildung des Unterrichts in Form des „Didaktischen Dreiecks“ einer Erweiterung bedarf. Experten sehen diesbezüglich eine Veränderung des „Didaktischen Dreiecks“ in Richtung eines „Didaktischen Vielecks“, welches die Komplexität des Unterrichts realitätsnäher darstellt.²³

2.2 Vermittlungsinteresse

Hinsichtlich der „schulpraktischen Vermittlungsinteressen“ gilt es, sich einen Überblick über die Interessenbereiche des Unterrichtsalltages zu verschaffen. An dieser Stelle ist Vielhaber zu nennen, der den Themenbereich kritisch reflektiert.²⁴

Er stellt die „Erkenntnis“ in den Mittelpunkt, welche er nicht nur als Ergebnis eines analysierten und aufgeklärten Problemzusammenhangs sieht, sondern zudem den Prozess der Erkenntnisbemühungen im Spannungsfeld von Wirklichkeit und Wahrnehmung mit in die Überlegungen einbezieht.²⁵

Der Interessensbereich zielt in diesem Zusammenhang nicht nur auf einen Erkenntnisweg im wissenschaftlichen Kontext ab, sondern inkludiert auch den Pfad der Lernenden im Rahmen ihrer Suche nach Erkenntnissen in der Schule. Die dabei auftretenden Vermittlungsinteressen, die er in deskriptive, technische, praktische und kritisch-emanzipatorische unterteilt, können auch als konzeptionelle Ansätze hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht in der Schule herangezogen werden.²⁶

²³ Vgl. Vielhaber/Schmidt-Wulffen (1999): S. 119ff.

²⁴ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 12ff.

²⁵ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 12ff.

²⁶ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 9ff.

Darüber hinaus ist es aber auch möglich, die genannten Vermittlungsinteressen insofern als aufbauendes Lernkonzept zu interpretieren, weil es darum gehen sollte, als finales Bildungsziel das Interesse an Selbstbestimmung bei SchülerInnen zu wecken und die Mündigkeit der Lernenden zu schulen und zu fördern.²⁷ Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Vermittlungsinteressen näher beleuchtet werden.

2.2.1 Deskriptives Vermittlungsinteresse (Typ A)

Das Wesen des deskriptiven Vermittlungsinteresses liegt im Verzicht der Lehrenden ihren Unterricht eigenständig, reflektiert und theoriegeleitet zu entwickeln. Unterrichtliche Ziele werden nicht begründet, sondern aus vorgegebenen Materialien übernommen und als Stoff an die SchülerInnen herangetragen, die ihrerseits reine Reproduktionsleistungen als Erfolgskontrolle erbringen sollen.²⁸

Das ultimative Konzept dafür wird gemeinhin als Frontalunterricht – also eine vorherrschende Einwegkommunikation von den Lehrenden zu den Lernenden – bezeichnet. Dieser Ansatz hat den Vorteil einer relativ einfachen Handhabung, wenngleich hier Verwendungszusammenhänge nicht immer verdeutlicht werden und die Wissensvermittlung reines Reproduktionswissen generiert, das meist unreflektiert abgeprüft wird.²⁹

ExpertInnen stellen diesen methodischen Ansatz des Unterrichts schon länger in Frage, weil Art und Weise der Wissensvermittlung in der Regel nicht die Interessen der Lernenden ansprechen und das erlernte Wissen weder kritisch hinterfragt und in den meisten Fällen auch nicht produktiv verwertbar ist.³⁰

²⁷ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 9ff.

²⁸ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 13.

²⁹ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 13.

³⁰ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 13.

Die reine Beschreibung und Vermittlung von Informationen, Daten und Fakten im Rahmen des Frontalunterrichts kann förmlich als Antithese zu konstruktivistischen Ansätzen betrachtet werden. Dort werden die Lernenden zu einer aktiven Teilnahme an den Einheiten ermutigt, wodurch die SchülerInnen mittels selbsttätigen Lernens zu neuen Erkenntnissen gelangen.³¹

2.2.2 Technisches Vermittlungsinteresse (Typ B)

Zur Steuerung inhaltlicher Lernprozesse werden „Wenn-Dann-Zusammenhänge“ verwendet, was unter dem technischen Vermittlungsinteresse subsummiert werden kann. Den Lernenden werden in diesem Zusammenhang zwar Einblicke in mechanistische Abläufe gegeben, die Lerninhalte werden allerdings meist so präsentiert, dass den SchülerInnen kaum Raum zur Gestaltung eigener Fragestellungen oder Ansätze gelassen werden.³²

Das ist insofern problematisch, als ein individueller Zugang verunmöglicht wird, weil die Lehrperson „absolutes“ Wissen vermittelt, welches unkritisch übernommen werden soll. Im Zentrum dieses Ansatzes steht nicht die Vermittlung gesellschaftlicher Zusammenhänge, sondern ausschließlich die Darstellung mechanischer oder linearer Abläufe, welche rational und effizient in die Lernprozesse überführt werden.³³

2.2.3 Praktisches Vermittlungsinteresse (Typ C)

Diesem Vermittlungsinteresse liegt der Ansatz der Handlungsorientierung zu Grunde. In diesem Zusammenhang arbeiten, reflektieren, diskutieren und interagieren Lehrende und Lernende gemeinsam in den schulischen Unterrichtseinheiten.³⁴

³¹ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 13.

³² Vgl. Vielhaber (1999a): S. 13f.

³³ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 13f.

³⁴ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 14f.

Das Konzept ist unter anderem auch dazu geeignet, den Lernenden Wege zur Bewältigung von Lebenssituationen aufzuzeigen, indem sie diese selbst erkennen. Dabei werden Lebenssituationen entworfen, welche der Lebenswelt der Lernenden ähneln und damit einen Bezug zum Lerngegenstand zulassen. Das Lernen soll des Weiteren mit allen Sinnen erfolgen, was einen ausgesprochen individuellen Lernprozess fördert, dessen Resultate auf ihren persönlichen Erfahrungshorizonten aufbauen.³⁵

Kritisch ist diesbezüglich aber anzumerken, dass Erkenntnisgewinn auf dieser Basis in einem klar abgesteckten Raum unter dem Einbezug von außen vorgegebener und gesellschaftlich akzeptierter Normen und Werte erfolgt. Wenngleich dieses Konstrukt den Vorteil der Übersichtlichkeit bietet, schränkt es doch die Perspektiven ein.³⁶

Des Weiteren muss festgehalten werden, dass trotz des geforderten individuellen Bezugs zur Alltags- und Lebenswelt der Lernenden in den Einheiten die kognitiven Unterrichtsziele in Form von Fachwissen nicht vergessen werden dürfen. Eine letztlich daraus resultierende verkürzte Darstellung komplexer Zusammenhänge, sowie eine Reduktion der Inhalte ist eine nicht unproblematische Nahtstelle des rein praktischen Vermittlungsinteresses.³⁷

Zu beachten gilt es auch, dass ein lebensweltlicher Ansatz nicht mittels eines künstlichen Konstrukts erfolgen soll, in dem Alltagssituationen übertrieben oder idealisiert aufgebaut werden. Der Unterricht auf der Grundlage des Typs C soll vielmehr den Lernenden die Reflexion über ihre gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt ermöglichen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen und ihren Horizont zu erweitern.³⁸

³⁵ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 14f.

³⁶ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 14f.

³⁷ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 16f.

³⁸ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 16f.

2.2.4 Kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse (Typ D)

Durch das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse können den Lernenden im Unterricht mittels einfacher alltagsrelevanter Anregungen das Erkennen von Gegensätzen und Widersprüchen ermöglicht werden. Prinzipielle Fragen in Zusammenhang mit zukünftigen Lebenssituationen eröffnen hier einen Zugang zur kritischen (Selbst)Reflexion.³⁹

Dieser kritisch reflektierende und interessen geleitete Ansatz erlaubt es den Lernenden durch das Wahrnehmen und Bewusstmachen der eigenen Verantwortlichkeit (z.B. Umwelt, Konsum, Klimaschutz, etc.) persönliche Anteilnahme zu erfahren, sich damit auseinanderzusetzen und Lösungen zur Problembewältigung zu erarbeiten.⁴⁰

Dadurch, dass den SchülerInnen keine vorgefertigten und unreflektierten Lösungen zur Verfügung gestellt werden, kommt dem selbsttätigen und selbstständigen Lernen eine neue Bedeutung zu. Die Lernenden müssen sich so unwillkürlich mit sozialen Entwicklungen beschäftigen, um hinter die Oberflächen zu blicken. Damit ändern sich auch die Perspektiven der Lernenden, deren Blickwinkel auf Problemstellungen und dergleichen deutlich erweitert werden, was schlussendlich zum Aufbau von Kompetenzen und Qualifikationen beiträgt.⁴¹

2.3 Kompetenzen und Qualifikationen

Kompetenzen werden in der Literatur gemeinhin als Dispositionen oder Fähigkeiten verstanden, welche in komplexen oder von Unsicherheit geprägten Problemsituationen ein lösungsorientiertes, zielgerichtetes und sinnvolles Handeln zulassen.⁴²

³⁹ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 17.

⁴⁰ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 17f.

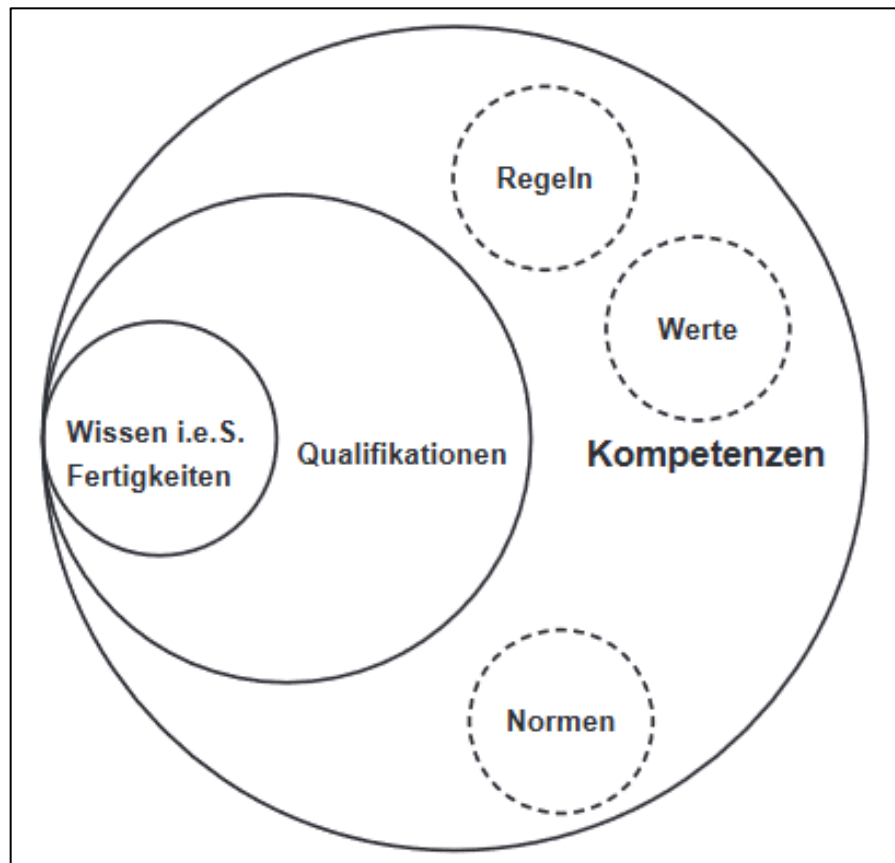
⁴¹ Vgl. Vielhaber (1999a): S. 17f.

⁴² Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel (2007): S. 11.

Der Kompetenzbegriff wird damit als eine Verbindung von Können und Wissen zur Bewältigung nicht vorhersehbarer Situationen definiert, was ihn damit vom Terminus der „Qualifikation“ unterscheidet.⁴³

Diese stellen zertifizierbare Ergebnisse dar, welche in spezifischen Prüfungssituationen erlangt werden. Qualifikationen erlauben zwar einen Einblick in den aktuellen Kenntnisstand und das aktuelle Wissen einer Person, geben aber keinen Aufschluss darüber, ob eine Person bei abweichenden Sachverhalten oder Problemstellungen ebenfalls in der Lage ist, die Situation erfolgreich zu meistern.⁴⁴

Abbildung 2: Wissen, Qualifikation und Kompetenzen.



Quelle: Bergmeister/Liebhart (2014): S. 22.

⁴³ Vgl. Klieme (2004): S. 10.

⁴⁴ Vgl. Erpenbeck/Rosenstiel (2007): S. 19.

Die Gegensätze, Unterschiede, Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten von Qualifikation, Kompetenzen und Wissen werden in Abbildung 2 vereinfacht dargestellt. Demnach können Fertigkeit und Wissen zwar als Qualifikationen erfasst werden, wenngleich sie nicht als Kompetenzen begriffen werden müssen, da erst eine selbstorganisierte und problemorientierte Anwendung der Fähigkeits- und Wissensstrukturen sie zu solchen machen.⁴⁵

Was ebenfalls aus Abbildung 2 ersichtlich wird, ist die Tatsache, dass es keine Kompetenzen ohne Qualifikationen, Fertigkeiten und Wissen geben kann. Experten fügen in diesem Zusammenhang fachliche, soziale und personale Faktoren als gemeinsame Basis einer kritischen Handlungskompetenz zusammen, mit denen es einem Individuum gelingen kann, sich einer sozialen oder fachlichen Problemstellung entsprechend zu nähern.⁴⁶

Erweitert wird diese Perspektive durch eine weitere personale Grundlage für ein kompetentes Handeln. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion erlaubt es Lernenden im schulischen Alltag und im realen Leben die individuelle Sichtweise oder Position, den persönlichen Lernprozess oder den eigenen Kenntnisstand gegenüber den jeweiligen situativen Herausforderungen zu erfassen und gegebenenfalls zu adaptieren.⁴⁷

Die beschriebene Kompetenz einer kritischen Reflexion zwischen Gesellschaft, Selbst, Lernprozess und Sache soll auch Gegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit sein. Das Ziel in diesem Zusammenhang ist es, entsprechend den genannten Ansätzen den bloßen Faktenerwerb durch kritisches Hinterfragen zu ersetzen.⁴⁸

⁴⁵ Vgl. Ruf (2003): S. 11.

⁴⁶ Vgl. Ruf (2003): S. 11.

⁴⁷ Vgl. Ruf (2003): S. 11.

⁴⁸ Vgl. Ruf (2003): S. 11f.

3 Wirtschaft und Bildung

Kernthema des vorliegenden Kapitels ist eine überblicksmäßige Darstellung der in der Literatur ausdifferenzierten Wirtschaftsbereiche. Diesbezüglich sei festgehalten, dass dies die Grundlage der weiterführenden Analyse dieser Arbeit darstellt. Auf dieser Grundlage kann grob abgeschätzt werden, inwieweit ein fachlich gesamtheitlicher Überblick über das Spektrum „Wirtschaft“ in den Schulbüchern gegeben ist.

3.1 Wirtschaftsbereiche

Wenngleich dieser Ansatz lediglich einen stark vereinfachten Zugang darstellt, kann die Wirtschaft unter einem volkswirtschaftlichen und einem betriebswirtschaftlichen Blickwinkel – wie folgt – betrachtet werden.

3.1.1 Volkswirtschaft

Die volkswirtschaftliche Produktion wird in vier Sektoren unterteilt: Den primären, den sekundären, den tertiären sowie den quartären Sektor.

Der sogenannte Primärsektor umfasst die land- und forstwirtschaftliche Produktion sowie die Fischerei. Selbst in hoch entwickelten Volkswirtschaften sind nach wie vor Wirtschaftszweige zu finden, die man dieser Urerzeugung zuordnen kann.⁴⁹

Er stellt den Anfang des Wertschöpfungsprozesses dar und beinhaltet die wirtschaftliche Nutzung des Bodens, den Ackerbau und die Viehzucht. Hierzu zählen aber auch Forstwirtschaft, Fischerei und Betriebe wie Molkereien oder Kellereien. In Industrienationen ist der Anteil der Bevölkerung, welcher in diesem Bereich arbeitet, aber sehr gering.⁵⁰

⁴⁹ Vgl. Danielli et al. (2002): S. 280ff.

⁵⁰ Vgl. Danielli et al. (2002): S. 291ff.

Der zweite Sektor, auch als Sekundärsektor bezeichnet, erfasst die industrielle Produktion. Im Laufe der Zeit und speziell im Industriezeitalter, ergab sich eine völlig neue Situation für die Bevölkerung. Die wachsende Mechanisierung und Spezialisierung im Produktionsbereich führten dazu, dass sich Betriebe entwickelten, die die gewonnenen Rohstoffe weiterbearbeiteten.⁵¹

Um diese Weiterverarbeitung geht es im sekundären Sektor. Mit der Weiterverarbeitung verlieren die Rohstoffe ihre ursprüngliche Form. Rohstoffe werden umgewandelt. Aus diesen Rohstoffen und Zwischenprodukten entstehen Werkstoffe sowie Gebrauchs- und Verbrauchsgüter.⁵²

Man unterscheidet im Bereich der Produktionsunternehmen des sekundären Sektors zwischen Industrie- und Handwerksbetrieben. Beim Industriebereich stehen die maschinelle Fertigung und die Produktion größerer Stückzahlen im Vordergrund. Im Handwerk ist der Anteil der manuellen Arbeit relativ hoch. Der handwerkliche Bereich bildet beispielsweise das Kernstück der deutschen Wirtschaft. Die größten Handwerksgruppen sind das Bau- und Ausbau- sowie das Elektro- und Metallgewerbe.⁵³

Der dritte Sektor wird als Tertiärsektor bezeichnet und er umfasst die ganze Bandbreite an Dienstleistungen. Darunter wird eine Vielzahl von Produkten verstanden, welche physisch nicht greifbar sind. Beispielhaft sollen an dieser dafür Angebote wie Unternehmensberatung, eine Taxifahrt oder ein Haarschnitt beim Friseur. Es sind also materiellen Gütern, wobei der Verbrauch und die Produktion gleichzeitig erfolgen.⁵⁴

⁵¹ Vgl. Danielli et al. (2002): S. 296ff.

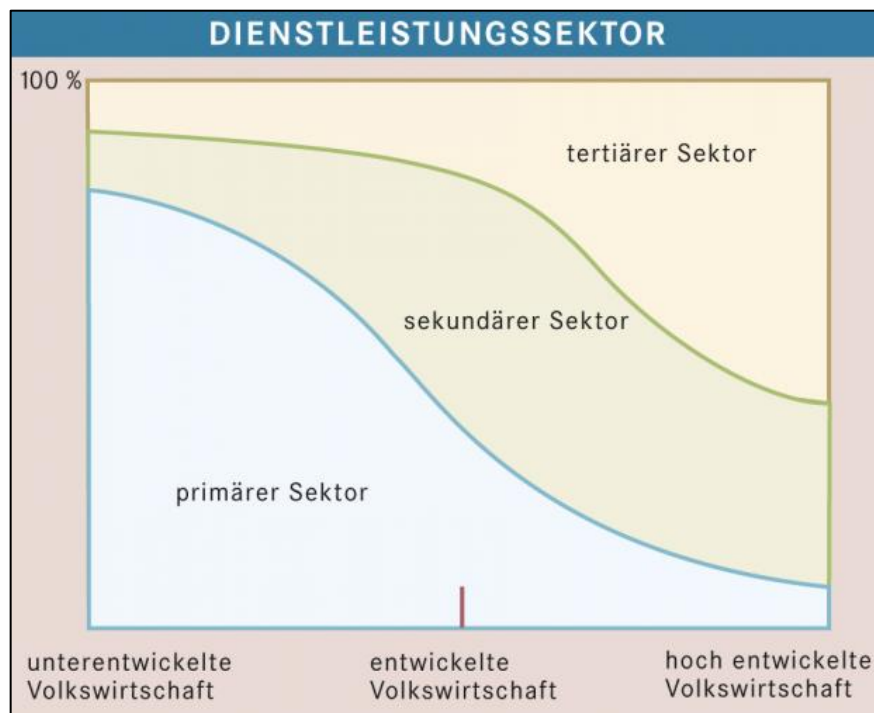
⁵² Vgl. Krause/Krause (2014): S. 13.

⁵³ Vgl. Krause/Krause (2014): S. 13.

⁵⁴ Vgl. Krause/Krause (2014): S. 14.

Auf exakt dieser Einteilung baut die sogenannte Drei-Sektoren-Hypothese auf. Diesem Ansatz zufolge findet in unterdurchschnittlich entwickelten Volkswirtschaften im Primärsektor der größte Anteil an Wertschöpfung statt. Mit einem Anstieg der wirtschaftlichen Entwicklung verschiebt sich die Wertschöpfung in Richtung Sekundärsektor und in weiterer Folge zum Tertiärsektor.⁵⁵

Abbildung 3: Bedeutung der volkswirtschaftlichen Sektoren.



Quelle: Bundeszentrale für politische Bildung (2021).

Die Erklärung dieser Hypothese begründet sich auf der Annahme, dass viele Ökonomien vorerst auf der Landwirtschaft basieren. In weiterer Folge kam es jedoch bei den meisten dieser Volkswirtschaften aber dazu, dass aufgrund einiger Faktoren (z.B. industrielle Produktion, technische Neuerungen, etc.) der Herstellung von Lebensmitteln weniger Zeit gewidmet werden musste, was Kräfte für anderweitige Projekte freierwerden ließ.⁵⁶

⁵⁵ Vgl. Krause/Krause (2014): S. 14.

⁵⁶ Vgl. Krause/Krause (2014): S. 14.

In der Folge entwickelte sich eine Industriearbeiterschaft, die über eigenes Einkommen verfügte und ihren sozialen sowie finanziellen Status mit der Unterstützung politischer Maßnahmen sukzessive verbesserte.⁵⁷

Das Resultat war ein Anstieg der Produktion und eine höhere Nachfrage, an hochwertigen und komplexeren Gütern. Sobald sich der dargestellte Prozess der Mechanisierung verstetigt, wird von einer Industrialisierung gesprochen, womit sich der Anteil des sekundären Sektors erhöht. Dieser steigt damit zum wichtigsten Faktor hinsichtlich der Wertschöpfung in der jeweiligen Volkswirtschaft auf.⁵⁸

In hoch entwickelten Volkswirtschaften – wie zum Beispiel Österreich eine ist – stellt der Dienstleistungssektor den größten Anteil am Bruttoinlandsprodukt. Vergleichbar mit der Überleitung von der Primär- zur Sekundärökonomie werden auch hier wieder neue Kräfte frei (u.a. Arbeitskräfte), welche sich der Befriedigung neuer Nachfragen zuwenden können. Ebenso kommt es zu einem teilweisen Umlenken an finanziellen Mittel in Form von Investitionen in den benannten Dienstleistungssektor.⁵⁹

An dieser Stelle verstärken sich ein steigendes Angebot mit einer steigenden Nachfrage an produktionsunabhängigen Dienstleistungen (z.B. Beratungsangebote) und produktionsabhängigen Dienstleistungen (z.B. Logistikleistungen), wodurch eine Aufwärtsspirale in Gang gesetzt wird. Grundsätzlich gilt an dieser Stelle auch, dass höhere Einkommen zu einer stärkeren Differenzierung der Arbeitsteilung sowie einer Spezialisierung und Diversifizierung im Dienstleistungsbereich führen.⁶⁰

⁵⁷ Vgl. Krause/Krause (2014): S. 14.

⁵⁸ Vgl. Brümmerhoff/Grömling (2011): S. 10ff.

⁵⁹ Vgl. Brümmerhoff/Grömling (2011): S. 10ff.

⁶⁰ Vgl. Brümmerhoff/Grömling (2011): S. 10ff.

Der quartäre Sektor wurde auf Grund volkswirtschaftlicher Neuorientierungen für einige spezifische Fragestellungen vom tertiären Sektor abgespalten. In ihm sind anspruchsvolle Dienstleistungen zusammengefasst, die hochwertige Kompetenzen und Qualifikationen erfordern (z. B. Sammeln und Verarbeiten von Informationen). Speziell in der Informations- und Wissensgesellschaft, in der wir leben, nimmt dieser Bereich weiter an Bedeutung zu.⁶¹

In diesem Sektor finden sich beispielsweise Beschäftigte an Universitäten und Schulen wieder. Heute sind in hoch entwickelten Volkswirtschaften ungefähr 70 Prozent aller Erwerbstätigen im tertiären und quartären Bereich beschäftigt, Tendenz steigend. Der sekundäre Bereich (verarbeitendes Gewerbe) wird auf Grund anhaltender Automatisierung weiter an Boden verlieren, während die Anteile des tertiären und quartären Sektors weiter zunehmen werden.⁶²

3.1.2 Betriebswirtschaft

Der Terminus „Allgemeine Betriebswirtschaftslehre“ stellt auf denjenigen Teil der Betriebswirtschaftslehre ab, welcher die übergreifenden Faktoren des unternehmerischen Handelns im Fokus hat. Die damit gemeinten Subkategorien der Allgemeinen Betriebswirtschaftslehre stellen verschiedene Sachfunktionslehren (z.B. Personalmanagement, Investition, Finanzierung Marketing, Produktion oder Forschung und Entwicklung) dar. Deren Hauptaugenmerk wiederum liegt auf der Optimierung des wirtschaftlichen Erfolgs von Firmen, Organisationen und Unternehmen.⁶³

⁶¹ Vgl. Krause/Krause (2014): S. 15.

⁶² Vgl. Krause/Krause (2014): S. 15.

⁶³ Vgl. Thommen et al. (2018): S. 15ff.

Es sind beispielhaft Fragen, die den Standort, die Rechtsform, die Absatzmöglichkeiten und das entsprechende Marketing betreffen. Aber auch Fragen zur Verwendung der Produktionsfaktoren sowie der betrieblichen Leistungserstellung sind bedeutsam, ebenso wie der Bereich der Investitionen und Finanzierungen und schlussendlich haben auch Fragen zur Finanzierung und Investition prinzipielle Bedeutung.

Die Abgrenzung zwischen den genannten speziellen Betriebswirtschaftslehren, welche sich ausschließlich mit den einzelnen Wirtschaftszweigen beschäftigen, ist dabei zumeist unscharf⁶⁴, was für die Einführung in betriebswirtschaftliche Grundkenntnisse, wie sie für die Sekundarstufe 1 gefordert werden, aber auch nicht wirklich von Bedeutung ist.

3.2 Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen im GW-Unterricht

Die Anwendung alternativer didaktischer Konzepte gegenüber einem Frontalunterricht im GW-Unterricht setzt entsprechend der theoretischen Grundlagen voraus, dass diese nicht auf eine reine Reproduktion von wirtschaftlichem und geographischem Wissen abzielen, sondern aktuelle didaktische Ansätze verfolgen, um den Lernenden die beabsichtigten Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen näherzubringen.

Aus diesem Grund gilt der Schwerpunkt des vorliegenden Abschnitts den im GW-Unterricht angestrebten Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, welche durch sozioökonomische Aspekte ergänzt werden.

3.2.1 Kompetenzen nach Lenz

Lenz unterscheidet in seinem Modell zwischen sozialen, persönlichen, sprachlichen, allgemein methodischen, fachlichen und geographisch methodischen Kompetenzen.⁶⁵

⁶⁴ Vgl. Thommen et al. (2018): S. 17ff.

⁶⁵ Vgl. Lenz (2003): S. 2ff.

Diese Kompetenzen haben gemeinsam, dass sie im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu einer Handlungskompetenz der Lernenden beitragen und diese befähigen, verantwortungsvoll und selbstständig agieren zu können.⁶⁶

Im Aufbau des Modells sind teilweise auch Überschneidungen der unterschiedlichen Dimensionen auszumachen, wenngleich der Experte aufgrund einer ausgesprochen detaillierten Aufzählung vieler Detailspekte kaum einen Spielraum für zusätzliche Erweiterungen zulässt. Nichtsdestotrotz beinhalten die Kompetenzen nach Lenz eine stabile Basis als Ausgangspunkt für Forschungen und neue didaktische Ansätze im GW-Unterricht.⁶⁷

Das Modell ist – gemäß dem Autor – zudem grundsätzlich für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht entwickelt worden, es ist aber aufgrund seiner eher allgemeinen Ausrichtung theoretisch auch für fachfremde Unterrichtsgegenstände geeignet. Dies wäre dann der Fall, wenn die speziell für den GW-Unterricht inkludierten Ebenen der geographisch methodischen Kompetenz durch fachspezifische Inhalte ersetzt werden.⁶⁸

3.2.2 Schlüsselqualifikationen nach Klappacher

Im Rahmen der Diskussion rund um die Didaktik im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht soll der Unterricht zunehmend auf die Vermittlung von sogenannten Schlüsselqualifikationen abzielen. Experten interpretieren in diesem Zusammenhang das Konzept der Schlüsselqualifikationen – auch fachspezifisch – um, indem sie in Basisqualifikationen, persönliche Qualifikationen sowie allgemeine Qualifikationen unterteilen.⁶⁹

⁶⁶ Vgl. Lenz (2003): S. 2ff.

⁶⁷ Vgl. Lenz (2003): S. 6f.

⁶⁸ Vgl. Lenz (2003): S. 4ff.

⁶⁹ Vgl. Klappacher (2002): S. 24.

Diese Qualifikationen sind insofern von besonderem Interesse und Anspruch, da sie ausschließlich mit folgenden Eigenschaften und Voraussetzungen erworben werden können:

- Kreativität und Flexibilität,
- Kritikfähigkeit,
- Teamfähigkeit,
- Eigeninitiative,
- Konfliktfähigkeit und
- Lernbereitschaft.

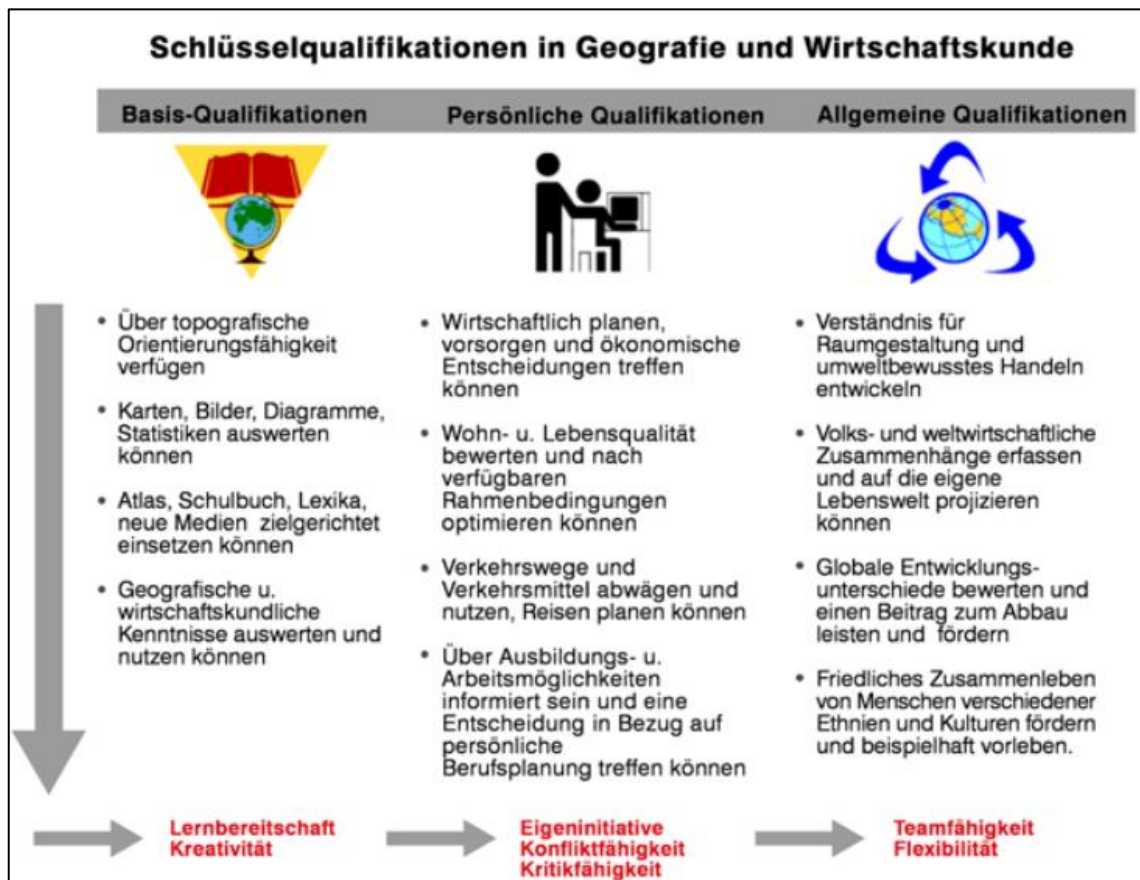
Der Experte legt in diesem Zusammenhang das übergeordnete Ziel des GW-Unterrichts mit der Erreichung der genannten Schlüsselqualifikationen mittels eines breit angelegten Lernprozesses fest. Dieser Ansatz steht damit einem oftmals üblichen oberflächlich angelegten Reproduktionslernen fundamental entgegen.⁷⁰

In Abbildung 4 werden diese Schlüsselqualifikationen veranschaulicht, wobei jedoch auffällt, dass der Autor manchmal vage bleibt, etwa wenn er von der Nutzung von der Fähigkeit spricht, ohne zu präzisieren.⁷¹

⁷⁰ Vgl. Klappacher (2002): S. 24.

⁷¹ Vgl. Klappacher (2002): S. 24.

Abbildung 4: Schlüsselqualifikationen in Geografie und Wirtschaftskunde.



Quelle: Klappacher (2008): S. 30.

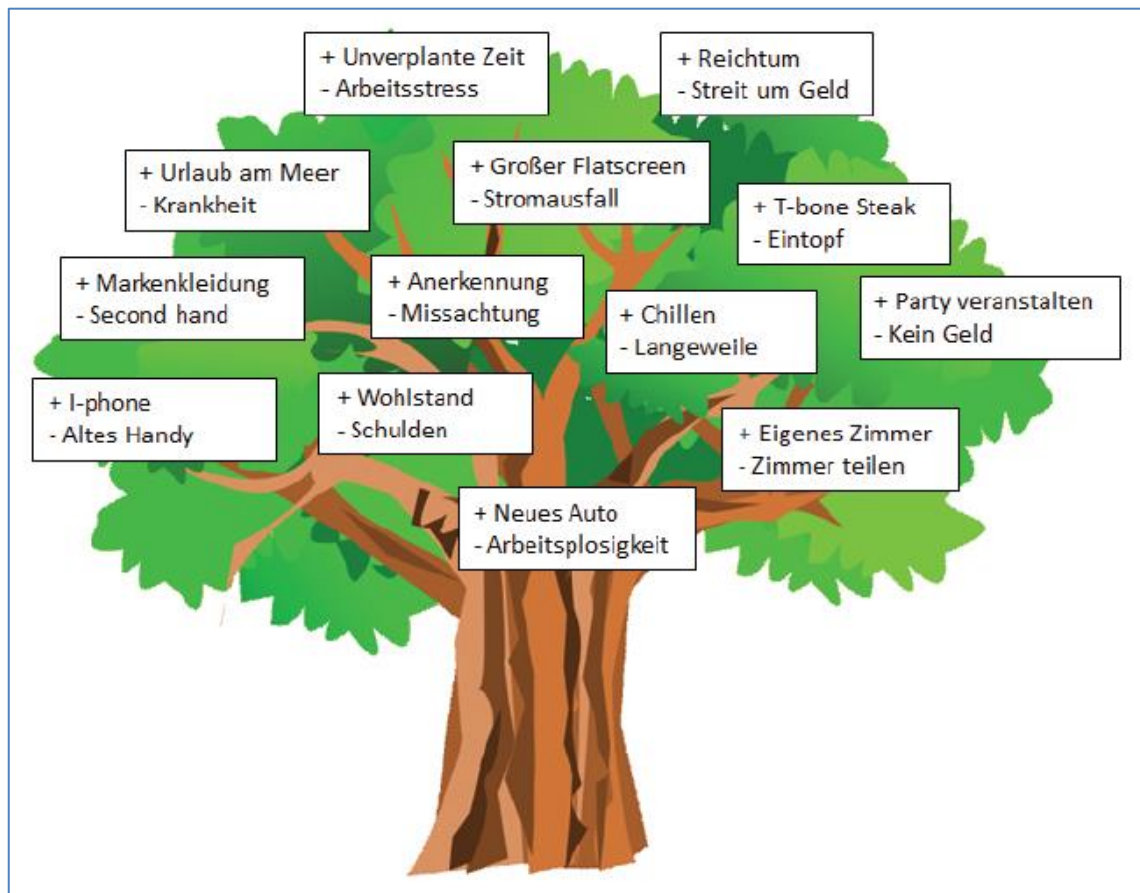
Bei den Arbeitsmethoden ist zudem feststellbar, dass sich die Methodenkompetenz oftmals lediglich auf das Auswerten von Diagrammen oder Karten bezieht, wobei keine weiteren Kommunikationskanäle angesprochen oder vorgeschlagen werden. Aus diesem Grund kommt diesem Modell in manchen Punkten ein eher beschreibender Charakter zu, was es als Handlungsanleitung nicht optimal nutzbar macht.

3.2.3 Sozioökonomische Aspekte bei Duer et al.

Eingehend auf den vorhergehenden Kritikpunkt, wonach Kommunikationskanäle oder Strukturen, in denen die verlangten Schlüsselqualifikationen erworben werden sollen, eher unterrepräsentiert sind, soll an dieser Stelle auf die Einbringung von sozioökonomischen Aspekten in den GW-Unterricht eingegangen werden.

Diesbezüglich sei auf die methodischen Grundlagen und Ansätze von Duer et al verwiesen, welche in einem Unterrichtsentwurf den Versuch unternahmen, sich der komplexen Problemlage im Zusammenhang mit der individuellen sozioökonomischen Stellung an Arbeits- und Konsumgütermärkten und den Wechselwirkungen in familiären Verhältnissen aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen zu nähern.⁷²

Abbildung 5: Beispiel Glücksbaum bei Duer et al.



Quelle: Vgl. Duer et al. (2016): S. 40.

Zu Beginn wurden die SchülerInnen aufgefordert, in Einzelarbeit nachzudenken und ihre Gedanken in Form eines „Glücksbaums“ (vgl. Abbildung 5), der als Repräsentationsfigur dienen sollte, sichtbar zu machen.

⁷² Vgl. Duer et al. (2016): S. 36ff.

In weiterer Folge sollten die Ergebnisse im Rahmen einer Partnerarbeit verglichen und diskutiert werden. Daraufhin erfolgte eine Zusammenführung der Einzelergebnisse in ein Klassenergebnis an der Tafel.⁷³

Anschließend wurden die SchülerInnen dazu angehalten, in Einzelarbeit konkrete Ereignisse zu antizipieren und auch negative Aspekte in Betracht zu ziehen und am Glücksbaum einzutragen. Analog zur ersten Diskussionsrunde folgte wieder eine Partnerarbeit zum genannten Arbeitsabschnitt.⁷⁴ Die einzelnen Ergebnisse wurden im Anschluss wiederum in das Klassenplenum übergeführt, wobei deutliche Lerneffekte sichtbar wurden:

„Die Selektivität subjektiver Einschätzung wird dabei besonders deutlich und kann zu interessanten Diskussionen führen, wenn es darum geht, die Ursachen unterschiedlicher Prioritätensetzung herauszufinden. Die auftretenden Paarbildungen von Wohlfühl- und Störfaktoren können auch ein fruchtbarer Ansatz sein, um Kausalitäten auf die Spur zu kommen.“⁷⁵

Anhand einer fiktiven Einkommenssituation wurde den Lernenden in einem weiteren Schritt eine mögliche Struktur an Haushaltsausgaben vorgestellt, wobei die einzelnen Positionen (Töpfe) individuell oder nach einer Diskussion im Klassenverband dotiert wurden. Die daraus resultierende Änderung der Familieneinkommenssituation und der Einfluss auf die Lebensbereiche verlangte nach immer neuen Anpassungen und Diskussionen, welche den SchülerInnen die konkreten Konsequenzen prekärer Arbeitssituationen aufzeigte.⁷⁶

Dieses Beispiel verdeutlicht einen möglichen Einsatz der theoretischen Grundlagen in konkreten Handlungsschritten, wobei immer auch die Möglichkeit für die Lehrkraft besteht, lenkend in den Lernprozess einzugreifen.

⁷³ Vgl. Duer et al. (2016): S. 39ff.

⁷⁴ Vgl. Duer et al. (2016): S. 40.

⁷⁵ Duer et al. (2016): S. 40.

⁷⁶ Vgl. Duer et al. (2016): S. 40.

4 Schulbuchanalyse

Der Gegenstand des vorliegenden Kapitels ist die Erarbeitung eines theoretischen Grundgerüsts zur Schulbuchforschung, mit deren Hilfe in einem weiteren Schritt eine Analyse der Lehrbücher „unterwegs“ (ÖBV) der Schulstufen 1 bis 4 vorgenommen wird.

4.1 Schulbuchforschung

ExpertInnen zufolge werden unter dem Begriff Schulbuchforschung sämtliche Beiträge sowie Diskussionen subsummiert, welche sich mit dem Themenkomplex „Schulbuch“ im weitesten Sinne auf einer wissenschaftlichen Grundlage auseinandersetzen. Ziel des folgenden Kapitels ist es daher, die Schulbuchforschung aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und prinzipielle Methoden vorzustellen.⁷⁷

4.1.1 Grundlagen der Schulbuchforschung

Eines der wichtigsten übergeordneten Ziele im Rahmen der Schulbuchforschung ist die Beantwortung der Frage, inwieweit dieses Medium soziales Lernen unterstützt, denn die Förderung sozialen Lernens hat neben der reinen – und oftmals abstrakten – Wissensvermittlung eine zentrale Funktion des Schulbuchs zu sein.⁷⁸

In diesem Zusammenhang muss neben der Überprüfung der Qualität sowie der altersgerechten Verständlichkeit der Texte und Abbildungen auch die Frage beantwortet werden, welche Einstellungen und Werthaltungen durch das Medium Schulbuch vermittelt werden und inwieweit soziale Lernziele damit erreicht werden können.⁷⁹

⁷⁷ Vgl. Bamberger (1995): S. 46ff.

⁷⁸ Vgl. Olechowski (1995): S. 9ff.

⁷⁹ Vgl. Olechowski (1995): S. 9ff.

An dieser Stelle muss aber auch festgehalten werden, dass der Betrachtungswinkel – je nach Interesse und Forschungsschwerpunkt – stark variieren kann, was auch die Vielzahl an Schwerpunkten im Rahmen der Schulbuchforschung erklärt. Grundsätzlich wird die Schulbuchforschung in folgende drei Typen⁸⁰ unterteilt:

- Die prozessorientierte Schulbuchforschung: Sie beleuchtet den Lebenszyklus eines Schulbuches. Hinterfragt werden dabei Entwicklung und Erstellung, Verwendung, Verbreitung sowie das Approbationsverfahren. ExpertInnen können in diesem Kontext eine deutliche Zunahme der Forschungsaktivitäten feststellen.⁸¹
- Die wirkungsorientierte Schulbuchforschung: Diese Forschungsrichtung evaluiert nicht nur den Einfluss von Schulbüchern auf die Lehrkräfte und SchülerInnen, sondern sie wird zudem als Rezeptionsforschung gesehen. Speziell der zweite Aspekt gewinnt laut ExpertInnen an Bedeutung, da durch die Überprüfung entsprechender Forschungsfragen Erkenntnisse hinsichtlich der Vermittlung von Weltbildern, Normen und Werten, Verhaltensweisen, Einstellungen oder Vorurteilen gewonnen werden könnten.⁸²
- Die produktorientierte Schulbuchforschung: Bei diesem Ansatz liegt der Forschungsschwerpunkt auf den Faktoren des Designs, sowie des Einflusses der Fachwissenschaft, der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktik oder der Wissenschaftstheorie. Zusätzlich zu diesen Dimensionen werden didaktisch-methodische Ansätze (z.B. Aufgabenqualität oder Text-, Bild-Kompositionen, etc.) zusätzliche Aufmerksamkeit geschenkt. Weiterführende Schwerpunkte diesbezüglich stellen Evaluations- und Textverständlichkeitsstudien dar.⁸³

⁸⁰ Vgl. Weinbrenner (1995): S. 21ff.

⁸¹ Vgl. Matthes (2014): S. 21f.

⁸² Vgl. Weinbrenner (1995): S. 23f.

⁸³ Vgl. Matthes (2014): S. 17f.

Zusammenfassend und ausblickend sei an dieser Stelle festgehalten, dass es vor allem die produktorientierte Schulbuchforschung ist, welche als vorherrschend gilt. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass sich auch die internationale Schulbuchforschung stark zu dieser Forschungsrichtung bekennt.⁸⁴

Im Hinblick auf diese Ansätze orientiert sich die Evaluierung der Inhalte der vier für die vorliegende Arbeit herangezogenen Schulbücher an den Verbindlichkeiten der produktorientierten Schulbuchforschung.

ExpertInnen setzen sich darüber hinaus auch noch mit den Methoden zur Schulbuchforschung auseinander und unterscheiden zwischen historischen, vergleichenden und systematischen Ansätzen. Der historische Ansatz greift stark auf die Hermeneutik sowie die qualitative Inhaltsanalyse zurück. Daneben kommen auch noch ideologiekritische, sozialwissenschaftliche, sprachanalytische und empirische Methoden bezüglich der Datenerhebung und -auswertung zum Einsatz.⁸⁵

Der vergleichende Ansatz, welcher einem eher traditionellen Konzept entspricht, beschränkt sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts auf die Gegenüberstellung von Schulbüchern verschiedenster geographischer Einflussgebiete. Hier kommen in der Regel empirisch-quantifizierende und hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Methoden zum Einsatz.⁸⁶

Im Rahmen des systematischen Ansatzes wird die Verwendung eines Schulbuches aufbauend auf didaktisch-pädagogischen Funktionen und generell ihrer Entstehung untersucht. Den Erkenntnisprozess unterstützen hermeneutisch-phänomenologische und empirische Methoden.⁸⁷

⁸⁴ Vgl. Matthes (2014): S. 17f.

⁸⁵ Vgl. Wiater (2003): S. 17.

⁸⁶ Vgl. Wiater (2003): S. 18.

⁸⁷ Vgl. Wiater (2003): S. 18.

Einen Schritt weiter als bei diesem Modell, bei dem die Schulbuchforschung in vergleichende, historische und systematische Forschungsansätze unterteilt wird, geht Weinbrenner. Er nimmt eine Einteilung der Schulbuchforschung nach prozessorientierten, produktorientierten und wirkungsorientierten Gesichtspunkten vor.⁸⁸

Hinsichtlich der prozessorientierten Forschung werden in der einschlägigen Fachliteratur Fragebögen und die teilnehmende Beobachtung, Institutions- und Kontextstudien, Befragungsinstrumente wie Interviews oder sozialwissenschaftliche Analysen genannt.⁸⁹

Ansätze, welche unter der produktorientierten Forschung subsummiert werden, weisen eine große Bandbreite an Methoden auf. Dabei werden in der Regel Textverständlichkeitsanalysen, Evaluationsstudien Aufgabenanalysen, oder auch sogenannte Schulbuchraster – wie das Reutlinger Raster oder das Bielefelder Raster – vorgenommen.⁹⁰

Darüber hinaus werden in Zusammenhang mit der Analyse inhaltlicher Themen Ansätze wie historische Längsschnitt- und vergleichende Querschnittuntersuchungen, qualitative Inhalts- oder Diskursanalysen, die Hermeneutik oder die Ideologiekritik herangezogen. Bezüglich der wirkungsorientierten Schulbuchforschung werden keine speziellen Methoden genannt, sondern es wird auf die Bereiche der Rezeptions- und Verständlichkeitsforschung verwiesen.⁹¹

⁸⁸ Vgl. Matthes (2014): S. 21.

⁸⁹ Vgl. Matthes (2014): S. 21.

⁹⁰ Vgl. Matthes (2014): S. 19f.

⁹¹ Vgl. Matthes (2014): S. 17.

Aktuelle Entwicklungen der internationalen schulbuchbezogenen Forschung gehen in die Richtung eines Modells, das im Rahmen der methodischen Herangehensweisen auf vier unterschiedliche Analysen – wie folgt – zurückgreift:⁹²

- die Diskursanalyse,
- die Bildanalyse, welche die Bedeutung der Kombination von Textanalysen und gesellschaftlichen Diskursen betont,
- die sozialwissenschaftlichen Methoden, welche sich Ansätze der Rezeptions- und Wirkungsforschung und makrosoziologischer Erkenntnisse zu Nutze machen,
- kulturwissenschaftliche Ansätze sowie
- Wirtschaftsthemen in den Schulbüchern

Das Ziel dieses Abschnitts ist es, die Lehrbücher „unterwegs 1-4“ (OVB) einer kritischen Analyse zu unterziehen. Dabei werden vor allem die Merkmale

- Zuordenbarkeit der Themen zu volkswirtschaftlichen Sektoren,
- Zuordenbarkeit der Themen zu betriebswirtschaftlichen Ansätzen,
- Quantitatives Ausmaß eindeutig wirtschaftlichen Themen am Gesamtumfang des jeweiligen Lehrbuches sowie
- Angewandte Methoden zur Wissensvermittlung

untersucht. Die Analysen werden nach Lehrbuch durchgeführt, zusammenfassend verglichen und interpretiert.

⁹² Vgl. Fuchs (2011): S. 11f.

4.1.2 Schulstufe 1

Lehrbuch 1 behandelt auf 30 von 86 Textseiten wirtschaftliche Themen, was einem Anteil von 34,9 % am Gesamtvolumen entspricht. Auffällig ist, dass die Themen vorwiegend dem volkswirtschaftlichen sogenannten Primärsektor (land- und forstwirtschaftliche Produktion) zuzuordnen sind.

Die Zuordnung zum sekundären Sektor erfolgt im Rahmen der Zuwendung zur Er- und Bereitstellung von Energie und ihren Ausgangsprodukten und Trägern (vgl. Tabelle 1).

Aufgebaut ist das Lehrbuch 1 als Text/Bild-Kombination, wobei ein Thema standardmäßig zwei Seiten umfasst. Methodisch kommen vorwiegend folgende Maßnahmen zum Einsatz:

- T/B,
- Lückentext,
- Gegensatzpaare,
- Kartenauswertung,
- Diagramm,
- Bildzuordnung und
- Sachtext erschließen.

Hier wird auf die individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften der SchülerInnen aufgebaut, wobei keine Interaktion oder ein Wissensaustausch zwischen den SchülerInnen vorgesehen ist: Der Kommunikationskanal ist diesbezüglich eindeutig auf diejenigen zwischen Lehrperson und einzelnen Lernenden ausgerichtet.

Tabelle 1: Zusammenfassung Lehrbuch Schulstufe 1.

Thema	VWL				BWL	Seiten	%	Methode
	1.Sek.	2.Sek.	3.Sek.	4.Sek.				
						86	100	
Weizen	x					2	2,3	T/B Lückentext Kartenauswertung
Bioprodukte	x					2	2,3	T/B Diagramm
Wolle	x					2	2,3	T/B Lückentext Diagramm
Reisanbau (traditionell)	x					2	2,3	T/B Kartenauswertung
Reisanbau (modern)	x					2	2,3	T/B Lückentext Kartenauswertung
Tropische Früchte (Weltmarkt)	x					2	2,3	T/B Kartenauswertung
Tropische Früchte (Fairtrade)	x					2	2,3	T/B Lückentext Kartenauswertung
Überprüfung	x					2	2,3	Gegensatzpaare Kartenauswertung Lückentext
Strom aus Wasserkraft	x	x				2	2,3	T/B Kartenauswertung

Strom (Umweltgefährdung)	x	x				2	2,3	T/B Kartenauswertung
Erneuerbare Energieträger	x	x				2	2,3	T/B Diagramm
Erdöl (Entstehung/Förderung)	x	x				2	2,3	T/B Bildzuordnung
Erdöl (Wirtschaftsfaktor)	x	x				2	2,3	T/B Kartenauswertung Sachtext erschließen
Wasser	x	x				2	2,3	T/B Kartenauswertung
Überprüfung	x	x				2	2,3	Bildzuordnung Sachtext erschließen
Gesamt						30	34,9	

Quelle: Eigene Darstellung (T=Text/B=Bild).

4.1.3 Schulstufe 2

Lehrbuch 2 behandelt auf 38 von 82 Textseiten wirtschaftliche Themen, was einem Anteil von 46,3 % am Gesamtvolumen entspricht. Das bedeutet eine deutliche Steigerung verglichen mit Lehrbuch 1 im Ausmaß von 11,4 Prozentpunkten.

Aufbauend auf der Wissensbasis hinsichtlich des volkswirtschaftlichen Primär- und Sekundärsektors werden die Themen im Sekundärsektor vertieft und auf den volkswirtschaftlichen Tertiärsektor ausgeweitet. Gegen Ende des Buches erfolgt eine zusätzliche Ausdehnung auf den vierten Sektor, wobei auch eine Vernetzung der Themenkomplexe vorgenommen wird (vgl. Tabelle 2).

Aufgebaut ist das Lehrbuch 2 wie auch Lehrbuch 1 als Text/Bild-Kombination, wobei ein Thema standardmäßig zwei Seiten umfasst. Methodisch kommen vorwiegend folgende Maßnahmen zum Einsatz:

- T/B,
- Lückentext,
- Malen,
- Diskussion,
- Experiment,
- Bildzuordnung,
- Interview sowie
- Kreuzworträtsel.

Diesbezüglich fällt auf, dass die Kommunikationskanäle erweitert werden: Neben der auch in der vorhergegangenen Schulstufe obligatorischen LehrerIn-SchülerIn-Kommunikation wird mit dem Interview eine zusätzliche Möglichkeit der Interaktion eingeräumt. Inwieweit eine Diskussion als Informationsaustausch zwischen den SchülerInnen oder als individuelle Reflexion zu verstehen ist, lässt sich auf Grund der im Lehrbuch zur Verfügung stehenden Informationen nicht klären.

Tabelle 2: Zusammenfassung Lehrbuch Schulstufe 2.

Thema	VWL				BWL	Seiten	%	Methode
	1.Sek.	2.Sek.	3.Sek.	4.Sek.				
						82	100	
Was sind Dienstleistungen			x			2	2,4	T/B Lückentext, Malen, Diskussion
Im Supermarkt			x			2	2,4	T/B Lückentext, Malen, Diskussion
Banken und Geld			x			2	2,4	T/B Lückentext, Malen
Einnahmen und Ausgaben im Haushalt			x			2	2,4	T/B Lückentext, Berechnung
Sozialberufe – anderen helfen			x			2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion
Frauen und Männer in der Arbeitswelt			x			2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion
Die Wasserversorgung Wiens			x			2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion, Experiment
Abwasser und Müll – wohin damit?			x			2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion
Tourismus – Dienst für unsere Freizeit			x			2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion

Nutzung von Gebäuden untersuchen			x			2	2,4	T/B Lückentext, Malen, Zusammenfassung
Überprüfung						2	2,4	Bildbeschreibung, Experiment
Eine Schneiderei – Design nach Maß		x				2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion
Textilindustrie – massenhaft Pullover		x				2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion
Billige Jeans - durch Ausbeutung		x				2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion
Vom Rohstoff zum Fertigprodukt		x				2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion
Handys – Erzeugung ohne Grenzen		x		x		2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion
Arbeitswelt – immer Veränderung	x	x	x	x		2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion, Interview
Vielfältige Berufswelt	x	x	x	x		2	2,4	T/B, Lückentext, Diskussion
Überprüfung						2	2,4	Kreuzworträtsel, Interview
Gesamt						38	46,3	

Quelle: Eigene Darstellung (T=Text/B=Bild).

4.1.4 Schulstufe 3

Lehrbuch 3 behandelt auf 32 von 82 Textseiten wirtschaftliche Themen, was einem Anteil von 38,0 % am Gesamtvolumen entspricht. Das bedeutet eine Reduktion zum Lehrbuch 2 im Ausmaß von 8,3 Prozentpunkten, liegt aber immer noch um mehr als volle drei bis zwölf Prozentpunkte über dem Niveau von Lehrbuch 1.

Im ersten Teil, der wirtschaftliche Themen behandelt, können keine eindeutigen Zuordnungen zu volkswirtschaftlichen Sektoren oder betriebswirtschaftlichen Bereichen festgestellt werden, da es sich zwar um wirtschaftsimmanente Themen handelt, aufgrund ihres großen Querschnitts aber als übergeordnet beschrieben werden müssen.

Eine ähnliche Aussage ist zum zweiten wirtschaftsspezifischen Teil im Lehrbuch 3 zu treffen, wenngleich hier ein deutlich stärkerer Bezug zu den zugrundeliegenden Kategorien festgestellt werden kann. Durch die starke Vernetzung werden dabei sämtliche volkswirtschaftliche Sektoren und auch betriebswirtschaftliche Fähigkeiten angesprochen (vgl. Tabelle 3).

Aufgebaut ist das Lehrbuch 3, wie auch Lehrbuch 1 und 2, als Text/Bild-Kombination, wobei ein Thema standardmäßig zwei Seiten umfasst. Methodisch kommen vorwiegend folgende Maßnahmen zum Einsatz:

- T/B,
- Lückentext,
- Internetrecherche,
- Wörterbuch,
- Diskussion,
- Berechnung,
- Multiple Choice und
- Präsentation.

Ins Auge sticht hier die Erweiterung der Informationsquellen auf das Internet und Wörterbücher. Eine Interaktion zwischen den SchülerInnen ist – im Gegensatz zu Lehrbuch 2 – nur mehr in Form der Präsentation zu finden.

Tabelle 3: Zusammenfassung Lehrbuch Schulstufe 3.

Thema	VWL				BWL	Seiten	%	Methode
	1.Sek.	2.Sek.	3.Sek.	4.Sek.		82	100	
Arbeit macht das Leben süß?	X	x	x	x		2	2,4	T/B Diskussion, Karikatur verstehen, Interview
Was soll ich werden?	X	x	x	x		2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion, Wörterbuch
Weiterführende Schulen	X	x	x	x		2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion, Internetrecherche
Karriere mit Lehre – Lehrberufe	X	x	x	x		2	2,4	T/B Lückentext, Diskussion, Internetrecherche
Unterschiede in der Arbeitswelt	X	x	x	x		2	2,4	T/B Diskussion, Karikatur verstehen
Arbeitslos – was nun?	X	x	x	x		2	2,4	T/B Diskussion, Lückentext, Karikatur verstehen
Überprüfung	X	x	x	x		2	2,4	Multiple Choice
Mit dem Einkommen auskommen	X	x	x	x	x	2	2,4	T/B Diskussion, Lückentext, Berechnung
Unser Geld – der Euro	x	x	x	x	x	2	2,4	T/B

								Diskussion, Lückentext, Wörterbuch
Konsumentenschutz – mach dich schlau!	X	x	x	x	x	2	2,4	T/B Diskussion, Lückentext, Vergleich
Was heißt wirtschaften?	X	x	x	x	x	2	2,4	T/B Diskussion, Lückentext, Präsentation
Die Wirtschaft – wie geht es ihr?	X	x	x	x	x	2	2,4	T/B Diskussion, Lückentext
Unsere Steuern – was wird aus ihnen?	X	x	x	x	x	2	2,4	T/B Diskussion, Lückentext, Berechnung
Der Staat greift ein	X	x	x	x	x	2	2,4	T/B Diskussion, Lückentext, Wörterbuch
Österreichs Einnahmen und Ausgaben	X	x	x	x	x	2	2,4	T/B Diskussion, Lückentext, Berechnung
Überprüfung	X	x	x	x	x	2	2,4	Multiple Choice, Berechnung, Analyse
Gesamt						32	38,0	

Quelle: Eigene Darstellung (T=Text/B=Bild).

4.1.5 Schulstufe 4

Lehrbuch 4 behandelt auf 36 von 80 Textseiten wirtschaftliche Themen, was einem Anteil von 45,0 % am Gesamtvolumen entspricht. Das bedeutet eine Steigerung zum Lehrbuch 3 im Ausmaß von sieben Prozentpunkten und liegt damit fast auf dem Niveau von Schulbuch 2.

In denjenigen Teilen, in denen wirtschaftliche Themen behandelt werden, können keine eindeutigen Zuordnungen zu volkswirtschaftlichen Sektoren festgestellt werden, da sie aufgrund ihres großen Querschnitts als übergeordnet beschrieben werden müssen. Betriebswirtschaftliche Themen sind nicht vorgesehen (vgl. Tabelle 4).

Aufgebaut ist das Lehrbuch 4, wie auch die Lehrbücher 1, 2 und 3, als Text/Bild-Kombination, wobei ein Thema standardmäßig zwei Seiten umfasst. Methodisch kommen vorwiegend folgende Maßnahmen zum Einsatz:

- T/B,
- Lückentext,
- Internetrecherche,
- Statistiken/Grafiken/Karten auswerten,
- Diskussion,
- Textinterpretation,
- Atlas,
- Blog verfassen und
- Gruppenarbeit.

Änderungen hinsichtlich der Kommunikationskanäle sind hier insofern feststellbar, als dass Gruppenarbeiten – wenn auch nur in einem kleinen Ausmaß – wieder vorgesehen sind. Die Internetrecherche wird durch die selbstständige Erstellung eines Blogs erweitert, wodurch die SchülerInnen animiert werden, selbst zu kommunizieren.

Tabelle 4: Zusammenfassung Lehrbuch Schulstufe 4.

Thema	VWL				BWL	Seiten	%	Methode
	1.Sek.	2.Sek.	3.Sek.	4.Sek.		80	100	
Die Triade	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Statistik und Karten auswerten
USA – Land der Vielfalt	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Lückentext, Internetrecherche
USA – Wirtschaftsmacht	x	x	x	x		2	2,5	T/B, Zusammenfassung, Textinterpretation
Russland – Vielvölkerstaat	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Lückentext, Gruppenarbeit
Russland – Bodenschätze und Energie	x	x	x	x		2	2,5	T/B Zeitungsartikel, Statistik und Karten auswerten
China – Made in China	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Statistik und Karten auswerten
China – Stadt, Land, modernes Leben	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Karikatur verstehen, Karten auswerten
Japan – alte Kultur, modernes Leben	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Atlas, Internetrecherche
Japan – Wirtschaftserfolge	x	x	x	x		2	2,5	T/B, Diskussion, Zusammenfassung

Indien – Hightech und Armut	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Lückentext, Bildinterpretation
Mexiko – Nachbar der USA	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Lückentext, Interpretation
Überprüfung						2	2,5	Bildzuordnung, Zeitungsartikel interpretieren
Weltumspannende Handelsströme	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Lückentext, Karten auswerten
Macht der Multis	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Atlas, Lückentext
Die Weltbevölkerung – sie wächst	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Statistik interpretieren, Lückentext
Verhungern oder nie satt werden	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Atlas, Lückentext
Klimawandel – Ursachen und Folgen	x	x	x	x		2	2,5	T/B Diskussion, Blog verfassen
Überprüfung						2	2,5	Interpretation Text, Grafik, Statistik
Gesamt						36	45,0	

Quelle: Eigene Darstellung (T=Text/B=Bild).

4.2 Zusammenfassung und Zwischenfazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass wirtschaftliche Themen in den untersuchten Lehrbüchern der Schulstufen 1 bis 4 zwischen 30 und 38 Textseiten ausmachen, was einem Anteil zwischen 34,9 und 46,3 % am jeweiligen Gesamtumfang entspricht. Damit nehmen wirtschaftliche Angelegenheiten im GW-Unterricht einem dem Lehrplan entsprechendes Ausmaß ein (vgl. Tabelle 5).

Vom Aufbau her ist ein Grundschema zu erkennen, wobei ein thematisches Unterkapitel jeweils auf zwei Textseiten behandelt wird und nach dem Konzept Text plus Bild angeordnet ist. Im Rahmen der Wissensvermittlung kommen unterschiedliche Zugänge zum Einsatz, wobei auffällig ist, dass sehr stark auf den Kommunikationskanal LehrerIn-SchülerIn und die Erarbeitung der Lehrinhalte auf die einzelnen Lernenden fokussiert wird. Folgende Ansätze kommen darüber hinaus zum Einsatz:

- Interview,
- Internetrecherche,
- Präsentation,
- Blog verfassen und
- Gruppenarbeit.

Zu erkennen ist, dass die – in einem nur sehr geringen Ausmaß feststellbaren – Erweiterung der Kommunikationskanäle fast ausschließlich auf das Senden von Informationen ausgerichtet ist. Die Erarbeitung der Lehrinhalte in Gruppen oder der Austausch mit anderen SchülerInnen ist nur in Ausnahmefällen als Methode vorgesehen. Beispielfhaft soll die häufige Verwendung von Lückentexten erwähnt werden, die in ihrer einfachen Ausführung förmlich als Antithese zu qualitativ hochwertigen Lehr- und Lernstrategien zu beurteilen ist. An diesem Punkt soll in weiterer Folge – im Rahmen des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit – angesetzt werden.

Tabelle 5: Zusammenfassung Lehrbücher Gesamt.

Schulstufe	VWL				BWL	Seiten	%	Methoden
	1.Sek.	2.Sek.	3.Sek.	4.Sek.				
1	x					30	34,9	• T/B • Lückentext • Gegensatzpaare • Kartenauswertung • Diagramm • Bildzuordnung • Sachtext erschließen
2		x	x	x		38	46,3	• T/B • Lückentext • Malen • Diskussion • Experiment • Bildzuordnung • Interview • Kreuzworträtsel

3	x	x	x	x	x	32	38,0	• T/B • Lückentext • Internetrecherche • Wörterbuch • Diskussion • Berechnung • Multiple Choice • Präsentation
4	x	x	x	x		36	45,0	• T/B • Lückentext • Internetrecherche • Statistiken/Grafiken/Karten auswerten • Diskussion • Textinterpretation • Atlas • Blog verfassen • Gruppenarbeit

Quelle: Eigene Darstellung (T=Text/B=Bild).

5 Erhebung und Auswertung der Empirie

Die Gegenstände des vorliegenden Kapitels sind die methodischen Grundlagen der qualitativen Forschung im Allgemeinen, das qualitative Experiment im Speziellen sowie die Durchführung des qualitativen Experiments im Rahmen eines Unterrichtsversuchs als Schwerpunkt der vorliegenden Diplomarbeit.

5.1 Qualitative Forschung

Allgemein werden qualitative Forschungsmethoden dann eingesetzt, wenn über die Fragestellung bzw. das Forschungsfeld noch wenig Informationen vorliegen. Diese Informationsdefizite wurden im Zusammenhang mit der behandelten Fragestellung anhand vorausgehender Recherchen festgestellt.⁹³

Qualitative Methoden ermöglichen es, ein neues Forschungsthema anhand wissenschaftlicher Kriterien strukturiert zu elaborieren. Auf der Basis neu gewonnener Informationen können in der Folge weitere Hypothesen abgeleitet werden, die auch im Rahmen einer quantitativen Analyse überprüft werden können.⁹⁴

Qualitative Forschung versucht zu beobachten und zu beschreiben. Flick et al. beschreiben das Ziel und den Anspruch qualitativer Forschung folgendermaßen:

„Qualitative Forschung hat den Anspruch ‚Lebenswelten‘, von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“⁹⁵

⁹³ Vgl. Flick et al. (2007): S. 14.

⁹⁴ Vgl. Flick et al. (2007): S. 14f.

⁹⁵ Flick et al. (2007): S. 14.

Qualitative Forschungsmethoden orientieren sich bei ihren Fragestellungen und bei der Herangehensweise sehr stark an der Praxis. Zudem sind sie in ihrer Art und Weise, an ein Thema heranzugehen, weitaus offener, als dies bei quantitativen Methoden der Fall ist.⁹⁶

Die Erkenntniserwartung quantitativer Methoden liegt darin, dass strukturierte Daten mit statistischer Aussagekraft vorliegen und somit allgemeine Schlussfolgerungen gezogen werden können. Qualitative Methoden haben die Aufgabe, mehr Beschreibungen als messbare Ergebnisse zu liefern. Eine Problem- bzw. Fragestellung kann somit viel differenzierter erarbeitet werden,⁹⁷ was allerdings zu Lasten allgemein gültiger Aussagen geht.

Mayring, einer der Begründer der qualitativen Inhaltsanalyse, beschreibt den Grundsatz des qualitativen Forschens folgendermaßen:

„(...) Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungssubjekte.“⁹⁸

5.2 Qualitätssicherung

Jede empirische Forschungsmethode muss entsprechende Gütekriterien aufweisen. So gelten auch für die qualitative Inhaltsanalyse die klassischen Kriterien, wie „Reliabilität“ und „Validität“. Die Reliabilität zielt auf die Genauigkeit der Vorgehensweise ab und folglich auch darauf, wie zuverlässig die Ergebnisse sind.⁹⁹

⁹⁶ Vgl. Flick et al. (2007): S. 14.

⁹⁷ Vgl. Flick et al. (2007): S. 14.

⁹⁸ Mayring (2005): S. 19.

⁹⁹ Vgl. Mayring (2016): S. 123.

Validität beschreibt die Übereinstimmung der Untersuchungsmethode mit den eingesetzten Methoden. Sie gibt die Gültigkeit der Ergebnisse an. Für qualitative Methoden müssen nach Mayring die klassischen Gütekriterien erweitert werden, da diese zu kurz greifen.¹⁰⁰

- Nähe zum Gegenstand: Ziel qualitativer Methoden ist es, möglichst nahe am Untersuchungsgegenstand zu agieren und diesen zu untersuchen. Qualitative Forschung setzt direkt an konkreten Problemen und Fragestellungen an, was eine Forschung im „Feld“ unbedingt notwendig macht. Gleichzeitig spielen dabei die Offenheit und Begegnung auf Augenhöhe mit den handelnden Akteuren und Partner eine essenzielle Rolle.¹⁰¹
- Regelgeleitetheit: Die Forschung muss nach bestimmten Analyseschritten durchgeführt werden, die vorher im Forschungsdesign festgelegt wurden. Das Vorgehen selbst muss dabei systematisch angelegt werden. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, Regeln vorher festzulegen, diese dann im Laufe der Analyse zu überprüfen, gegebenenfalls neu auszuarbeiten und anzupassen, um letztendlich die gesamte Analyse nach den festgelegten Regeln durchzuführen.¹⁰²
- Verfahrensdokumentation: Im Sinne der Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses ist es notwendig, alle Schritte des Vorgehens zu dokumentieren. So müssen diese dargestellt und dokumentiert werden. Wichtig ist auch, Probleme bei der gewählten Herangehensweise zu reflektieren und gegebenenfalls Einschränkungen transparent zu reflektieren.¹⁰³ Das bedeutet, sie erkennbar und nachvollziehbar zu machen.

¹⁰⁰ Vgl. Mayring (2016): S. 123f.

¹⁰¹ Vgl. Mayring (2005): S. 146.

¹⁰² Vgl. Mayring (2005): S. 146.

¹⁰³ Vgl. Mayring (2005): S. 142ff.

- Argumentative Interpretationsabsicherung: Vom Analysematerial abgeleitete Interpretationen müssen immer durch das Material selbst belegt und abgesichert werden. Die Argumente, warum und wie ein Forscher/eine Forschende zu Ergebnissen gekommen ist, müssen klar und deutlich nachvollzogen werden können. Aus diesem Grunde ist es wichtig, bei der Analyse selbst das Vorgehen permanent zu reflektieren und alternative Deutungsmöglichkeiten ausfindig zu machen und unter Umständen miteinzubeziehen.¹⁰⁴
- Kommunikative Validierung: Nach Abschluss der Datenerhebung- und Auswertung ist es unbedingt notwendig, dass sich Forschende mit den befragten Personen absprechen, um die gewonnenen Erkenntnisse validieren zu können. Dieser Schritt ist deshalb so wichtig, da es mitunter vorkommen kann, dass Aussagen und Ansichten missinterpretiert werden. Wird im Forscherteam gearbeitet, so ist es auch hier notwendig, dass im Team alle Ergebnisse und das Forschungsdesign besprochen und reflektiert werden. Nur so kann eine Gültigkeit der Ergebnisse erreicht werden.¹⁰⁵
- Triangulation: Die Qualität der Ergebnisse kann mittels Triangulation erhöht werden. So ist es möglich, verschiedene methodische Ansätze zur Bearbeitung derselben Fragestellung heranzuziehen. Es wird versucht, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Wichtig bei der Triangulation ist, dass eine Verknüpfung der Zugänge stattfindet und ein Zusammenhang hergestellt wird. Ein weiterer, essenzieller Punkt ist die gleichberechtigte Behandlung und im gleichen Maße konsequente Umsetzung der verschiedenen Methoden.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Vgl. Mayring (2005): S. 145.

¹⁰⁵ Vgl. Mayring (2005): S. 148.

¹⁰⁶ Vgl. Flick (2011): S. 324.

Die Triangulation sowie kommunikative Validierung werden aber differenzierter behandelt: Die kommunikative Validierung muss deswegen kritisch betrachtet werden, da Ungewissheiten über den Sinn einer Rückkopplung an den Forschungsgegenstand bestehen. Hinsichtlich der Triangulation bestehen insofern Probleme, als dass die Interpretationen von den Ergebnissen erheblich abweichen können. Aus diesem Grund ist eine sorgfältige Dokumentation wichtig, um die Argumentation nachvollziehbar zu gestalten.¹⁰⁷

5.3 Qualitatives Experiment

Das Ziel des qualitativen Experiments ist die Evaluierung von kausalen Zusammenhängen. Experten meinen dazu:

„Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen sozialen Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur, es ist die explorative heuristische Form des Experiments.“¹⁰⁸

Der Grundgedanke des qualitativen Experiments ist, dass nicht vorgefertigte Hypothesen, sondern das Aufdecken von Strukturen im Vordergrund steht. Damit wird der Gegenstand selbst verändert und anschließend hinsichtlich der Auswirkungen des Eingriffs überprüft. Von großer Bedeutung dabei ist, dass der Forschungsgegenstand nicht vollständig verändert werden oder gar neu konstruiert werden kann. Die Manipulation erfolgt dabei weitestgehend kontrolliert und gegenstandsadäquat.¹⁰⁹

Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass grundsätzlich verschiedene Techniken¹¹⁰ angewandt werden können:

¹⁰⁷ Vgl. Lamnek (2010): S. 132.

¹⁰⁸ Mayring (2016): S. 58.

¹⁰⁹ Vgl. Mayring (2016): S. 58f.

¹¹⁰ Vgl. Mayring (2016): S. 59f.

- **Kombination:** Forschungsbereiche werden hier neu zusammengesetzt. Anschließend wird evaluiert, inwieweit diese Teile widersprüchlich oder harmonisch aufeinander einwirken. Von Interesse ist dabei der jeweilige neue Effekt ausgelöst durch die Kombinationen.
- **Segmentierung:** Der Forschungsgegenstand wird hier unterteilt oder Teile voneinander völlig getrennt. Dabei wird evaluiert, wie sich der Forschungsgegenstand verändert.
- **Intensivierung:** Das Vorgehen besteht darin Funktionen oder Teile des Forschungsgegenstandes zu verstärken oder hinzuzufügen und die anschließenden Veränderungen zu evaluieren.
- **Abschwächung:** Hier gilt das Gegenteil der Intensivierung, wo Schritt für Schritt einzelne Funktionen oder Teile vom Forschungsgegenstand abgeschwächt oder entfernt werden. Anschließend erfolgt eine Überprüfung.
- **Transformation:** Darüber hinaus ist es auch möglich, den gesamten Forschungsgegenstand umzuwandeln. In diesem Fall gilt es aber zu berücksichtigen, dass dieser noch Merkmale der ursprünglichen Form enthält.
- **Substitution:** In diesem Fall werden einzelne Funktionen oder Teile des Forschungsgegenstandes entfernt und durch Alternativen ersetzt. Das Ziel bei dieser Technik ist es, eine optimale Balance zwischen Substitution und Wirkung zu erzielen. Vor allem dieser Punkt ist es, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevant ist.

Wichtig bei der Anwendung einer oder mehrerer der genannten Techniken ist eine möglichst exakte Beschreibung des Forschungsgegenstandes vor und nach dem Eingriff in die Struktur. Aus dieser Prämisse lässt sich auch der grundsätzliche Ablauf des qualitativen Experiments – wie folgt – abbilden:

Tabelle 6: Ablauf des qualitativen Experiments.

Schritt	Beschreibung
1	Deskription des Forschungsgegenstandes
2	Experimenteller Eingriff
3	Deskription des Forschungsgegenstandes
4	Schlussfolgerungen

Quelle: Eigene Darstellung nach Mayring (2016), S. 60.

Die Deskription vor und nach dem Eingriff erfolgt im Rahmen der vorliegenden Arbeit mittels eines standardisierten Fragebogens, der bei der Präferenzanalyse zum Einsatz kommt.

5.3.1 Präferenzanalyse

Die Präferenzuntersuchung gilt der Frage, ob von Lernenden in Bezug auf die Aneignung von Inhalten aus wirtschaftlichen Themengebieten eher der traditionelle Ansatz mittels Schulbücher oder ob ein alternativer didaktischer Zugang bevorzugt wird. Dies soll grundsätzlich verdeutlichen, wie die SchülerInnen die didaktischen Maßnahmen im Forschungskontext bewerten.¹¹¹

Um eine analytische Vergleichbarkeit gewährleisten zu können, wird bei ausgewählten Schritten der Erkenntnisfindung der vorliegenden Untersuchung eine quantitative gegenüber einer qualitativen Herangehensweise eingesetzt, da diese Form der Messung unmittelbar Daten liefert, welche auch eine dementsprechende überblicksorientierte Auswertung zulassen.¹¹²

¹¹¹ Vgl. Diekmann (2007): S. 3ff

¹¹² Vgl. Schnell et al. (2008): 5ff.

5.3.2 Ratingverfahren

Als quantitative Methode soll – wie bereits angesprochen wurde – ein Verfahren zur Darstellung von Ratings verwendet werden, da diese Vorgangsweise eine eindeutige und schnelle Beurteilung der Präferenzen der SchülerInnen zulässt. Unter Ratingverfahren wird diesbezüglich folgendes verstanden:

„(...) die Beurteilung von Merkmalen, im Allgemeinen auf einer Skala, mit der die Intensität (und nicht nur das Vorhandensein oder Fehlen) der Ausprägung dieser Merkmale erfasst werden soll.“¹¹³

Dabei werden unter anderem Skalen verwendet, welche als Messinstrumente definiert werden können, mit denen auf einem Kontinuum die gewünschten Ausprägungen von wissenschaftlich relevanten Messgrößen numerisch abgebildet werden können. Diese Ratingskalen werden – je nach Einsatzspektrum – in verschiedenen Varianten – wie folgt – angewandt:¹¹⁴

- Uni- und bipolare Skalen: Bewertung von Begriffen ohne und mit einem Gegenbegriff
- Numerische Marken: Bewertung durch Zahlenwerte
- Verbale Marken: Verbale Charakterisierung numerischer Abstufungen;
- Symbolische Marken: Visualisierung numerischer Abstufungen, zum Beispiel durch Smileys;
- Grafisches Rating: Verzicht auf Vorgabe von Merkmalsabstufungen, Bewertung auf einer Linie.

¹¹³ Vgl. Ilmes (2011).

¹¹⁴ Vgl. Bortz/Döring (2006): S. 177ff.

5.3.3 Fragebogenerstellung

Abbildung 6: Fragebogen Seite 1.

Fragebogen Nr.	Lehrstofforientierte Einheit				
Liebe Schülerinnen und Schüler, ich arbeite an einem Forschungsprojekt zum Stellenwert von Wirtschaftsthemen im GW-Unterricht. Dafür benötige ich Eure Unterstützung, indem ihr die nachfolgenden Fragen nach bestem Wissen und persönlicher Einschätzung beantwortet. Nur wenn wir Eure persönliche Meinung kennen, sind wir als Lehrende auch in der Lage den Unterricht zu verbessern. Ich bedanke mich für Eure Kooperationsbereitschaft.					
Richtlinien					
Fülle den Fragebogen unter Verwendung des folgenden Schlüssels aus: 1 = Stimme überhaupt nicht zu 2 = Stimme nur in sehr geringem Ausmaß zu 3 = Teils/Teils 4 = Stimme größtenteils zu 5 = Stimme vorbehaltlos zu					
1. Wirtschaft Allgemein					
1.1 Ich beschäftige mich gerne mit Wirtschaftsthemen	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐
1.2 Ich beschäftige mich nur in der Schule mit Wirtschaftsthemen	☐	☐	☐	☐	☐
1.3 Ich beschäftige mich auch privat mit Wirtschaftsthemen	☐	☐	☐	☐	☐
1.4 Ich unterhalte mich häufig mit Freunden über Wirtschaftsthemen	☐	☐	☐	☐	☐
2. Persönliche Einschätzung					
2.1 Ich kann gut mit Geld umgehen	(1) ☐	(2) ☐	(3) ☐	(4) ☐	(5) ☐
2.2 Ich spare, bevor ich mich entschieße etwas zu kaufen, was mehr kostet als 100 Euro	☐	☐	☐	☐	☐
2.3 Ich vergleiche Preise unterschiedlicher Anbieter, bevor ich etwas kaufe	☐	☐	☐	☐	☐
2.4 Ich weiß, was ein Kredit ist	☐	☐	☐	☐	☐
2.5 Ich bin mir bewusst, dass für einen Kredit Zinsen zu zahlen sind.	☐	☐	☐	☐	☐

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 7: Fragebogen Seite 2.

3. Persönliches Kaufverhalten					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.1 Ich kaufe nur beim günstigsten Anbieter	☐	☐	☐	☐	☐
3.2 Ich kaufe nur die beste Qualität	☐	☐	☐	☐	☐
3.3 Das Preis-Leistungs-Verhältnis muss stimmen	☐	☐	☐	☐	☐
3.4 Ich bin bereit, zugunsten meiner Familie finanzielle Kompromisse einzugehen	☐	☐	☐	☐	☐
3.5 Ich werde immer das kaufen, was ich haben will	☐	☐	☐	☐	☐

4. Einschätzung wirtschaftlicher Zusammenhänge					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.1 Amazon kann günstige Produkte anbieten, weil es Betriebskosten auslagert	☐	☐	☐	☐	☐
4.2 Persönliche Beratung hat seinen Preis	☐	☐	☐	☐	☐
4.3 Wenn ich regional einkaufe, stärke ich mein soziales Umfeld	☐	☐	☐	☐	☐
4.4 Der internationale Handel stärkt die heimische Wirtschaft	☐	☐	☐	☐	☐
4.5 KonsumentInnen profitieren vom internationalen Handel	☐	☐	☐	☐	☐
4.6 ArbeitnehmerInnen profitieren vom internationalen Handel	☐	☐	☐	☐	☐

5. Unterrichtseinheit					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.1 Die Unterrichtseinheit hat mein Wissen über wirtschaftliche Themen vergrößert	☐	☐	☐	☐	☐
5.2 Die Unterrichtseinheit hat mein Interesse an wirtschaftlichen Themen geweckt	☐	☐	☐	☐	☐
5.3 Ich weiß, was mit dem Ausdruck "Wirtschaft" gemeint ist	☐	☐	☐	☐	☐
5.4 Ich verstehe jetzt, was die behandelten wirtschaftlichen Fragestellungen mit meinem Leben zu tun haben	☐	☐	☐	☐	☐

Quelle: Eigene Darstellung.

5.4 Lehrstofforientierte Einheit

Abbildung 8: Lehrstofforientierte Einheit Seite 1.

Was heißt wirtschaften?

A Privater Haushalt – kleinste Wirtschaftseinheit

Lena wünscht sich das neueste Smartphone. Sie hilft der Nachbarin bei der Gartenarbeit, um so das Taschengeld aufzubessern. Nach dem Sommer kann Lena mit ihren Eltern das neue Smartphone kaufen. Erst durch die **Kaufkraft** (Geld) wird das **Bedürfnis** (Smartphone) zur **Nachfrage** (Einkauf).

B Konsum – wechselseitige Einflüsse

In der **Werbung** war ein tolles, aber teures Handy mit vielen Funktionen. Im Internet sind manche Handys billiger, und die Auswahl ist oft größer. Im Geschäft gibt es jedoch eine Beratung. Wenn das Smartphone nicht richtig funktioniert, kann sich Lena direkt an das Geschäft wenden. Die Werbung und die Angebote von Unternehmen beeinflussen die Konsumentinnen und Konsumenten bei ihrer Wahl. **Angebot** und **Nachfrage** sind wesentliche Bestandteile unserer **Marktwirtschaft**. Auf dem Markt treffen Angebot und Nachfrage aufeinander.

C Arbeitswelt – Menschen schaffen Werte

Für jeden Einzelteil von Handys müssen Menschen in verschiedenen **Volkswirtschaften** zusammenarbeiten. Die **Volkswirtschaft** ist die gesamte Wirtschaft eines Staates. Dazu zählen private Haushalte, Unternehmen und staatliche Einrichtungen. Durch Konsum und Produktion ist auch jeder Mensch Teil einer Volkswirtschaft. Alle erzeugten Güter und Dienstleistungen zusammen haben einen bestimmten Wert. Diesen gesamten Wert nennt man **Bruttoinlandsprodukt (BIP)**. Es ist ein Maß für den Wohlstand eines Landes.

Aufgaben

1. Erzähle, wie aus einem deiner Wünsche eine Nachfrage entstanden ist. Text **A** und **1** helfen dir.
2. Erkläre mithilfe von Text **B** und **5**, wie sich Angebote von Unternehmen und Konsumentinnen und Konsumenten gegenseitig beeinflussen.
3. Analysiere Text **B**: Welche Vorteile und welche Nachteile hat der Einkauf im Internet? Was ist deine eigene Erfahrung?
4. Erkläre mit eigenen Worten, was „Bruttoinlandsprodukt“ bedeutet. Verwende dazu Text **C** und **6**.
5. Arbeite mit **7**: Analysiere, wie Güter oder Dienstleistungen von Unternehmen dein Leben beeinflussen. Gib Beispiele an.
6. Wähle ein Produkt aus dem Alltag. Untersuche, unter welchen Bedingungen es erzeugt, transportiert, konsumiert und entsorgt wird. Präsentiere deine kritischen Überlegungen nach der Methode „Kurzreferate vortragen“ 🗣️ auf Seite 90.

1



Privater Haushalt: Lena hilft bei der Gartenarbeit

2



Konsum: Beratung im Geschäft

3



Arbeitswelt: Harte Arbeit in der Herstellung

Abbildung 9: Lehrstofforientierte Einheit Seite 2.



Quelle: Lehrbuch GW 3 „unterwegs“ (2014): S. 69.

5.5 Schülerorientierte Einheit

Tabelle 7: Ablauf der schülerorientierten Einheit „Was heißt Wirtschaften?“

Zeit	Inhalte	Material	Ziele	Vermittlungsinteress e	Methoden
5 min	Den SchülerInnen wird die Vorgangsweise erklärt und die Rollen zugeteilt. Sie bekommen etwas Zeit, sich die Kärtchen durchzulesen und sich Argumente zu überlegen. Dabei werden manche Rollen auch von zwei SchülerInnen gespielt.	Rollenkärtchen	Grundlage für das Rollenspiel schaffen.		Frontal Einzel / Partnerarbeit
10 min	Phase 1: Die Familienmitglieder diskutieren über ihre Bedürfnisse. Dabei versucht ein jeder, seine Präferenzen den anderen Teilnehmern nahe zu bringen und diese von der Notwendigkeit dieser zu überzeugen. Das Problem dabei ist, dass der frei verfügbare Teil des Haushaltsbudgets (500 € stehen zur Verfügung) nicht für alle Wünsche reicht. Abschließend werden die Ergebnisse der Diskussion auf die Tafel notiert und der Weg der Entscheidungsfindung reflektiert.	Rollenkärtchen	Die SchülerInnen sollen die Dringlichkeit der Bedürfnisse erkennen und aufgrund dessen Entscheidungen treffen. Die SchülerInnen sollen eine Art Kosten-Nutzen-Analyse machen. (Diese soll aufgrund der Rollenkärtchen ohne weitere Instruktionen erfolgen.)	Praktisch	Rollenspiel

15 min	Phase 2: Die Familie will nun die ausverhandelten Ergebnisse erwerben. Dabei stehen drei Erwerbsstellen zur Auswahl, die um die Einkäufe werben: • Amazon – günstigste Preise • MediaMarkt – teurer, dafür Beratung • Kleiner Fachhandel – am teuersten, gehört dem Onkel, der bei auftretenden Problemen weiterhilft Als Abschluss der beiden Rollenspiele werden die Erkenntnisse gesammelt.	Rollenkärtchen	Die SchülerInnen sollen sich über die „Regionalität“ Gedanken machen und über die Auswirkungen des Onlineverkaufs bewusst werden.	Praktisch Kritisch-emanzipatorisch	Rollenspiel
20 min	Die SchülerInnen sollen erfahren, dass wirtschaftliche Belange über die Haushaltsebene hinaus gehen. Dazu zeige ich ihnen ein geöffnetes iPhone. Dabei sollen die SchülerInnen erkennen, dass ein Handy aus vielen kleinen Teilen und aus unterschiedlichsten Materialien besteht. Im nächsten Schritt sollen die SchülerInnen in Partnerarbeit herausfinden, welche Länder bei der Herstellung eines iPhones beteiligt sind.	Handy Computerraum	Die SchülerInnen sollen erkennen, dass das Wirtschaften auch auf globaler Ebene stattfindet. Weiters soll ihnen bewusstwerden, wie viele Schritte bzw. Länder für die Produktion eines Handys notwendig sind und welche Wege die Rohstoffe und	Technisch Praktisch	Unterrichtsgespräch Partnerarbeit Unterrichtseinheit

	Dabei ist nicht die Vollständigkeit dieser Liste notwendig, sondern es genügt die Erkenntnis, dass eine unglaubliche Vielzahl an Ländern am Produktionsprozess beteiligt ist. Abschließend werden die Ergebnisse gesammelt und die gewonnenen Erkenntnisse von den SchülerInnen präsentiert.		Einzelteile dafür zurücklegen müssen.		
--	---	--	---------------------------------------	--	--

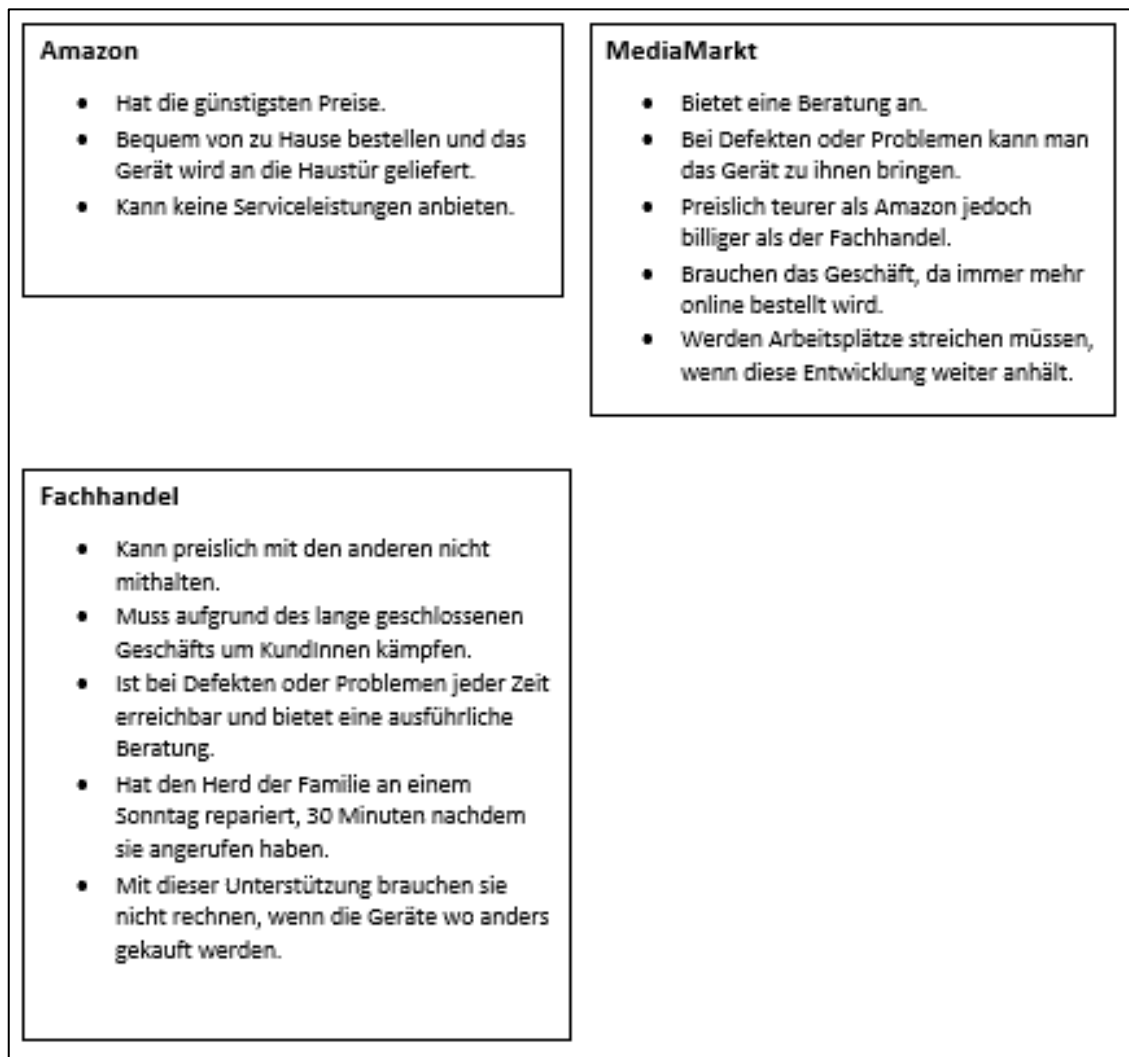
Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 10: Rollenkärtchen Familie.

Vater Bernd • Hätte gerne ein Tablet. Dann könnte er nach der Arbeit gemütlich auf der Couch sitzen und damit arbeiten. • Ist der Meinung, dass sowohl der Computer als auch Samuels Handy einwandfrei funktionieren. • Geht nicht gerne einkaufen und bestellt meist online. Kosten: • Amazon: 180€ • MediaMarkt: 210€ • Fachhandel: 250€	Mutter Sabrina • Würde beim Kochen gerne mehr Wert auf Frische und Bio legen. • Legt großen Wert auf Regionalität. • Verzichtet aus Liebe zur Familie meist auf ihre Wünsche. Dieses Mal soll das anders werden. Kosten: bis zu 80€ für die Einkäufe
Sohn Samuel (12 Jahre alt) • Findet sein altes Handy peinlich. • In der Schule lachen ihn seine Mitschüler deshalb aus. • Ist der Meinung, dass ein neues Handy nicht zu viel verlangt ist. • Bekommt meist was er will und gibt daher auch nicht nach. Kosten: • Amazon: 120€ • MediaMarkt: 140€ • Fachhandel: 170€	Tochter Lisa (14 Jahre alt) • Möchte einen eigenen Laptop für die Schule. • Der alte Familien-Computer ist ihr zu langsam. • Zusätzlich ist dieser häufig besetzt und nicht in ihrem Zimmer. • Sie hat das Gefühl, dass ihr Bruder immer alles bekommt und sie den Kürzeren zieht. • Versteht sich sehr gut mit ihrem Onkel, der einen Elektrofachhandel besitzt. Kosten: • Amazon: 250€ • MediaMarkt: 270€ • Fachhandel: 300€

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 11: Rollenkärtchen Verkaufsstellen.



Quelle: Eigene Darstellung.

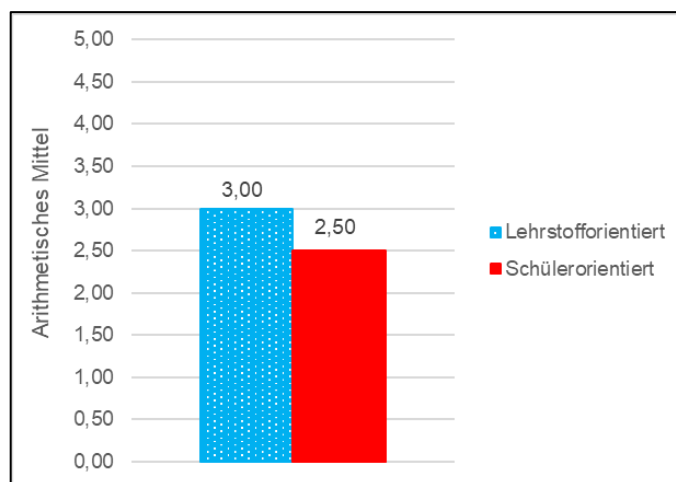
5.6 Testgruppen, Durchführung und Auswertung

Ausgehend vom dargestellten Ausgangsmaterial wurden mit 2 Testgruppen mit einer Größe von 10 SchülerInnen (schülerbezogene Einheit) und 11 SchülerInnen (lehrstoffbezogene Einheit) unabhängig voneinander in jeweils einer Unterrichtseinheit derselbe Lehrstoff mit den unterschiedlichen didaktischen Ansätzen vermittelt. Unmittelbar darauf mussten die Lernenden den Fragebogen ausfüllen, welcher nach den Merkmalen „arithmetisches Mittel“ (A.M.) sowie „prozentuale Normalverteilung“ (N.V. in %) ausgewertet und interpretiert wurde.

5.6.1 Wirtschaft Allgemein

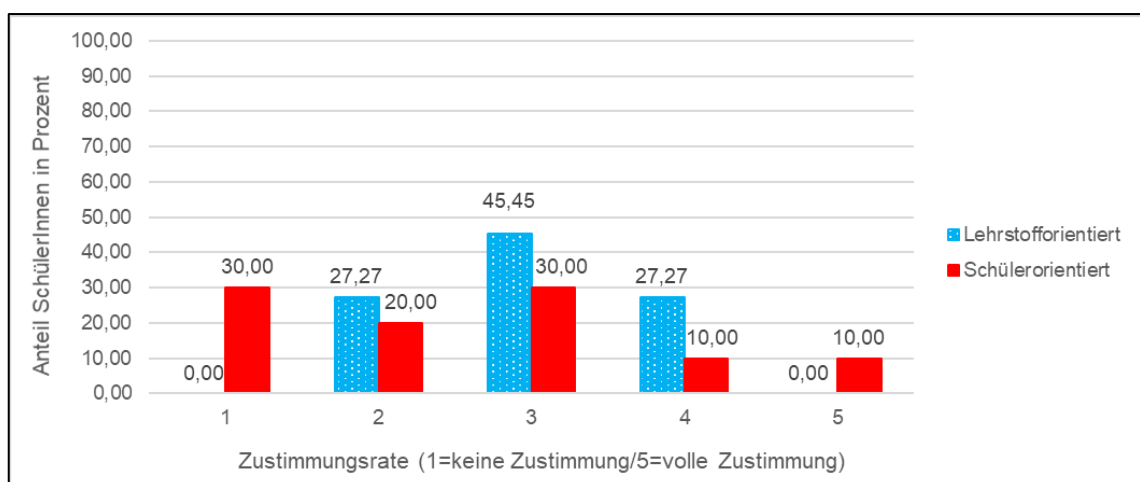
Auf die Frage hinsichtlich des Interesses an Wirtschaftsthemen zeigt sich bei der lehrstofforientierten Gruppe eine höhere durchschnittliche Zustimmungsrates, wenngleich bei der Betrachtung der Verteilung auffällt, dass bei Lernenden der schülerorientierten Gruppe die Antworten differenzierter ausfallen. Eine mögliche Erklärung ist, dass ein schülerorientierter Ansatz die individuelle Betrachtung in den Vordergrund stellt und damit vielfältigere Meinungen zulässt (vgl. Abbildung 12 und 13).

Abbildung 12: Ich beschäftige mich gerne mit Wirtschaftsthemen (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

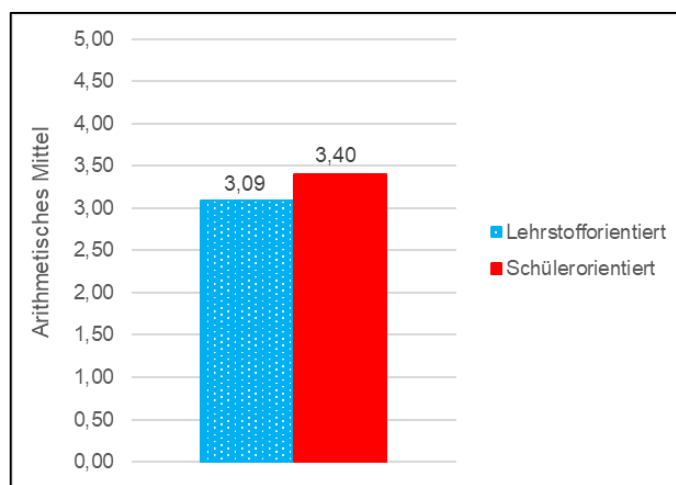
Abbildung 13: Ich beschäftige mich gerne mit Wirtschaftsthemen (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

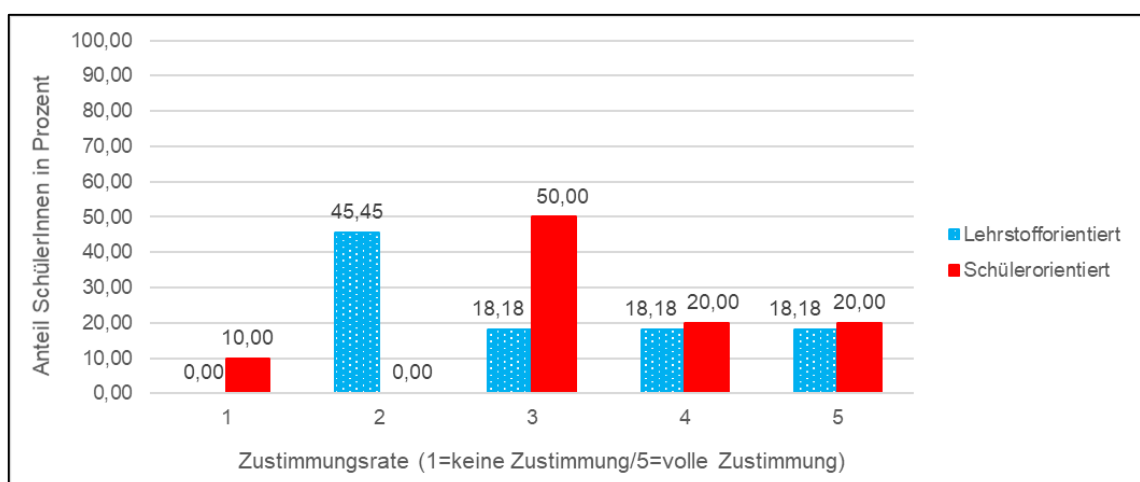
Bezüglich des Ortes der Beschäftigung mit Wirtschaftsthemen zeigen beide Gruppen überdurchschnittliche Zustimmungswerte zur Schule als Vermittlungsinstitution, wobei die schülerorientierte Gruppe im Mittel nur etwas zustimmt, bei der differenzierten Verteilung aber stärker polarisierte Ergebnisse vorweist. Neben dem Argument des individualisierten Zugangs bei dieser Gruppe, ist auch noch denkbar, dass dabei die Intensität der Wahrnehmung größer als beim lernstoffzentrierten Ansatz ist (vgl. Abbildung 14 und 15).

Abbildung 14: Ich beschäftige mich nur in der Schule mit Wirtschaftshemen (A.M.).



Quelle: Eigene Darstellung.

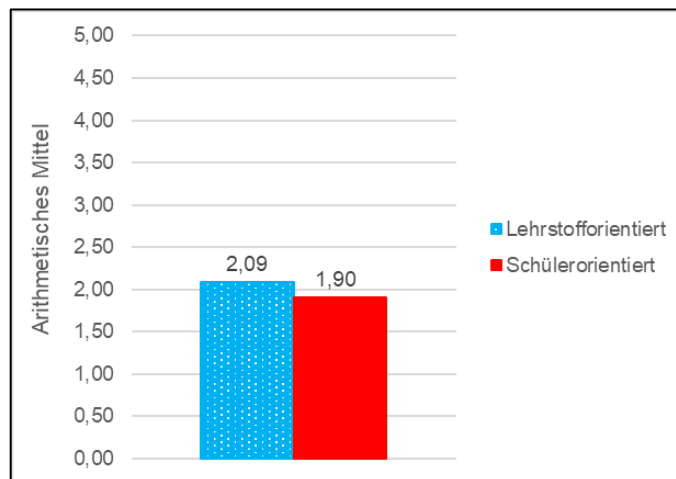
Abbildung 15: Ich beschäftige mich nur in der Schule mit Wirtschaftshemen (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

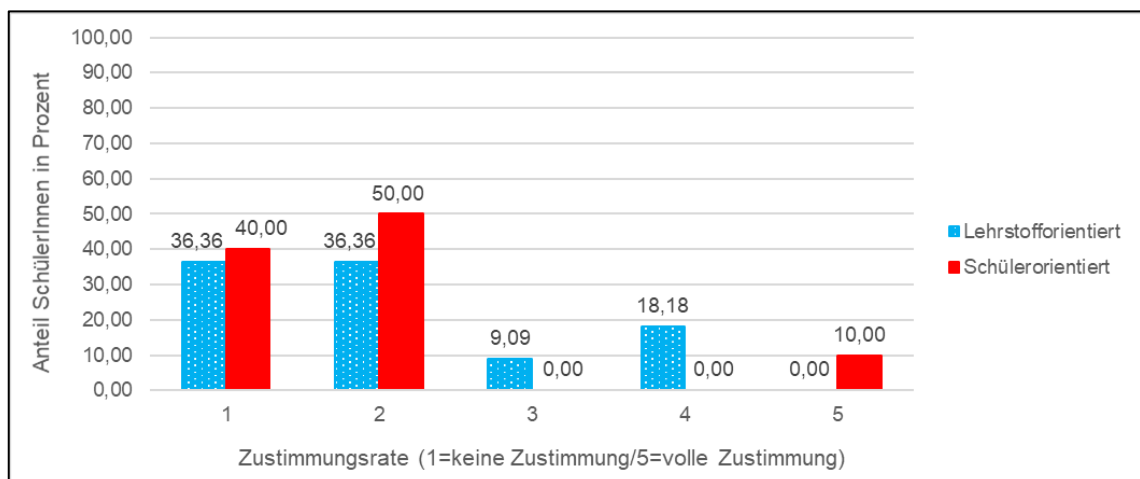
Die Frage zum Ort der Beschäftigung im privaten Umfeld beantworten beide Gruppen im Mittel nur mit einer unterdurchschnittlichen Stärke auf ähnlichem Niveau. Bezüglich der Ausprägung der Antworten kann aber auch bei diesem Punkt eine etwas stärkere Polarisierung bei der schülerorientierten Gruppe festgestellt werden (vgl. Abbildung 16 und 17).

Abbildung 16: Ich beschäftige mich auch privat mit Wirtschaftsthemen (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

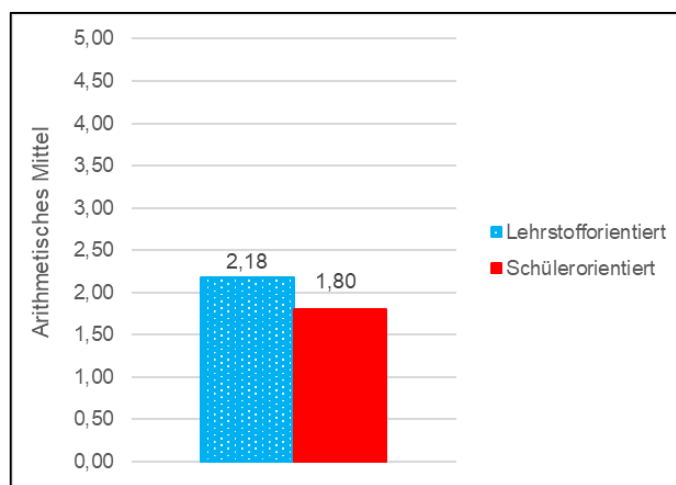
Abbildung 17: Ich beschäftige mich auch privat mit Wirtschaftsthemen (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

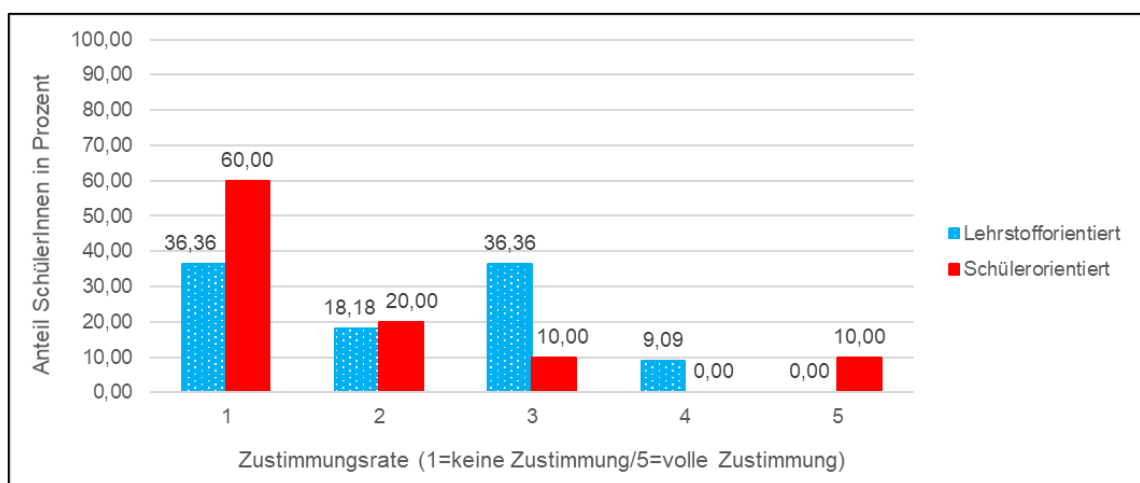
Ein ähnliches Muster wie bei der vorangegangenen Frage zeigt sich hinsichtlich der Thematisierung von Wirtschaftsthemen im Freundeskreis. Auf niedrigem durchschnittlichem Niveau bei geringen Unterschieden zwischen den Gruppen tendieren die SchülerInnen in der lernstofforientierten Gruppe stärker zur Mitte, wohingegen diejenigen der schülerorientierten Gruppe eine stärkere Streuung aufweisen (vgl. Abbildung 12 und 13), was im Rahmen des Frageblocks „Wirtschaft allgemein“ eine grundsätzliche Tendenz darstellt.

Abbildung 18: Ich unterhalte mich häufig mit Freunden über Wirtschaftsthemen (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 19: Ich unterhalte mich häufig mit Freunden über Wirtschaftsthemen (N.V. in %).

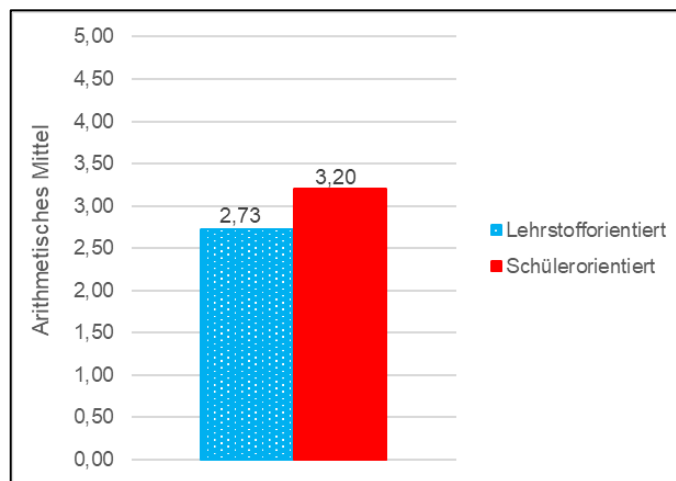


Quelle: Eigene Darstellung.

5.6.2 Persönliche Einschätzung

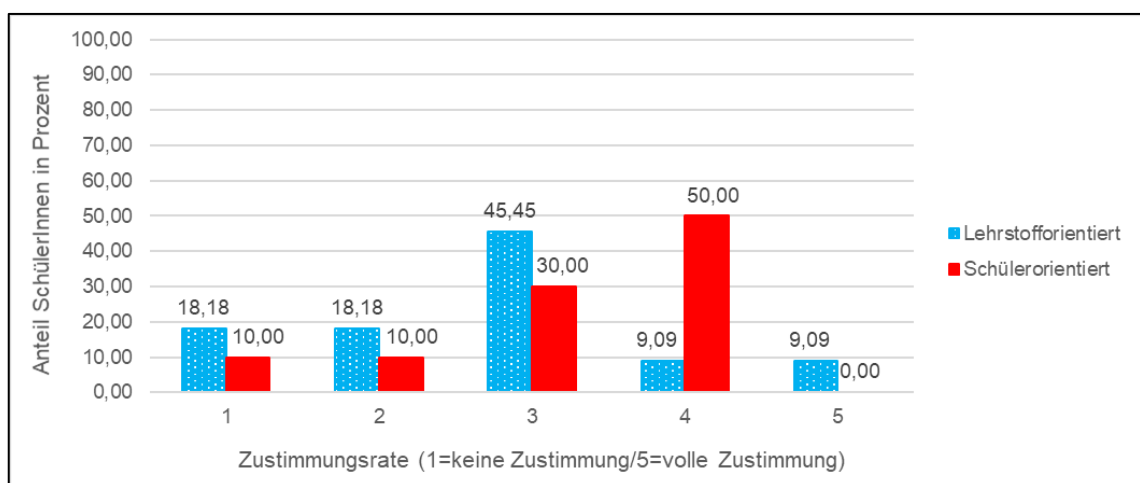
Ein etwas anderes Bild zeigt sich beim Vergleich der Antworten auf die Frage nach der Sorgfalt im individuellen Umgang mit Geld. Hier zeigen die Antworten der lehrstofforientierten Gruppe eine Verteilung in Form einer Glocke, während die schülerorientierten VersuchsteilnehmerInnen zwar ein höheres durchschnittliches Zustimmungsniveau aufweisen, aber auch zurückhaltender bei der Beantwortung der Frage mit dem höchsten Zustimmungswert sind. Schülerorientierter Unterricht stärkt demnach das Vertrauen in sich selbst, beugt aber auch einer allzu großen Selbstsicherheit vor (vgl. Abbildung 20 und 21).

Abbildung 20: Ich kann gut mit Geld umgehen (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

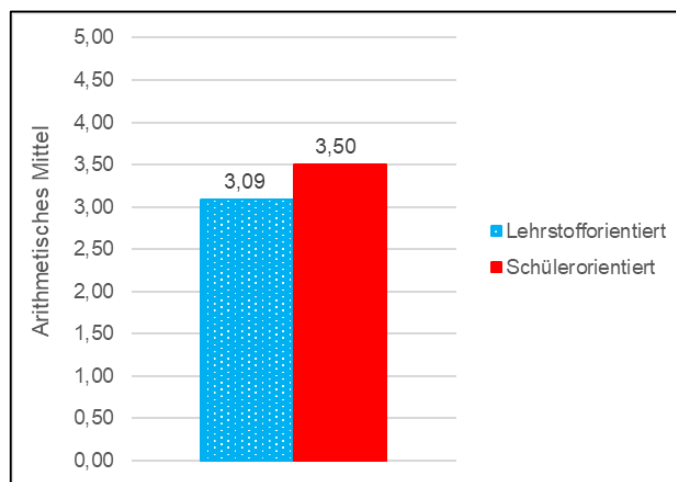
Abbildung 21: Ich kann gut mit Geld umgehen (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

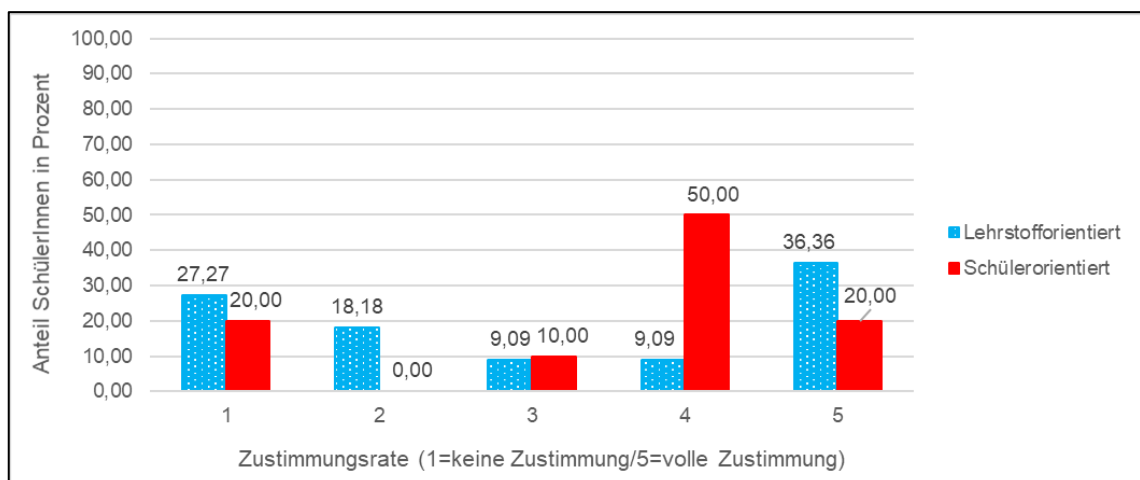
Der Eindruck, dass die Vorsicht im Umgang mit Geld bei der schülerorientierten Gruppe stärker ausgeprägt ist, bestätigt sich bei der Frage nach dem Sparverhalten vor größeren Anschaffungen. Hier ist die Summe der Zustimmungen mit 70 % gegenüber 45,45 % um 24,55 Prozentpunkte höher. Das bedeutet, dass ein praktischer Ansatz bei der Wissensvermittlung deutlich zu einem ausgewogenen und vorsichtigen Einsatz von finanziellen Mitteln beitragen kann (vgl. Abbildung 22 und 23).

Abbildung 22: Ich spare, bevor ich mich entschieße etwas zu kaufen, was mehr kostet als 100 Euro (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

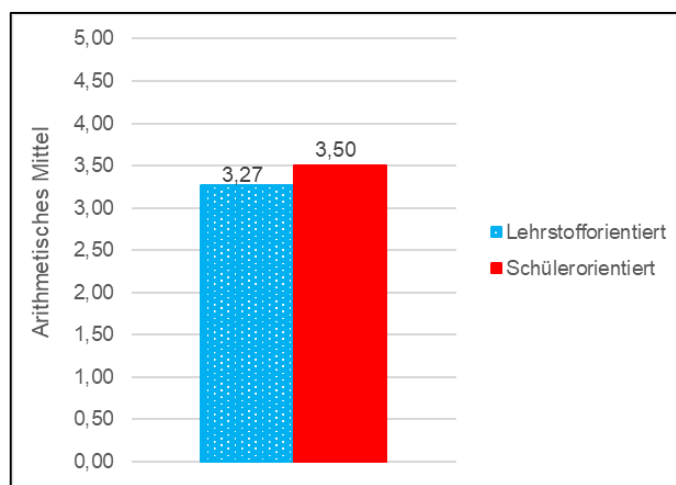
Abbildung 23: Ich spare, bevor ich mich entschieße etwas zu kaufen, was mehr kostet als 100 Euro (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

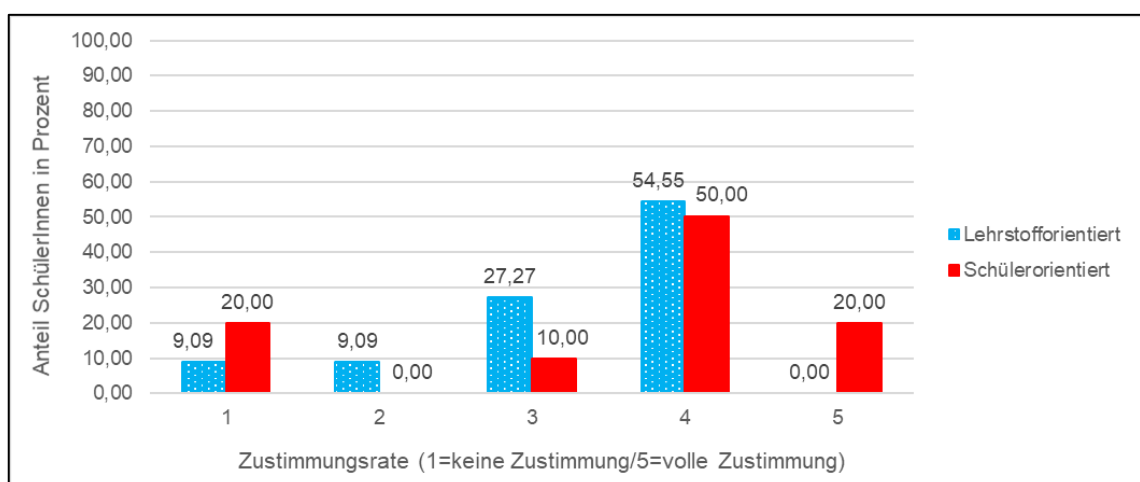
In das erwähnte Muster passen auch die Antworten auf die Frage, ob vor einem Kauf die Preise verglichen werden. Zwar sind, was die Mittelwerte betrifft, kaum Unterschiede auszumachen, die Verteilung auf die unterschiedlichen Rangstufen hingegen, zeigt deutliche Differenzen. Hinsichtlich dem immer wiederkehrenden Verteilungsmuster wäre es vorstellbar, dass in der schülerorientierten Gruppe die Antworten von der Zugehörigkeit zur Untergruppe „KonsumentIn“ oder „AnbieterIn“ abhängig sind (vgl. Abbildung 24 und 25).

Abbildung 24: Ich vergleiche Preise unterschiedlicher Anbieter, bevor ich etwas kaufe (A.M.).



Quelle: Eigene Darstellung.

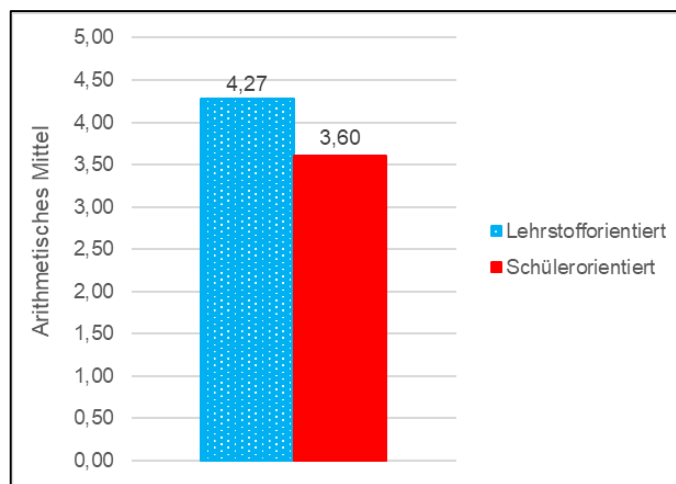
Abbildung 25: Ich vergleiche Preise unterschiedlicher Anbieter, bevor ich etwas kaufe (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

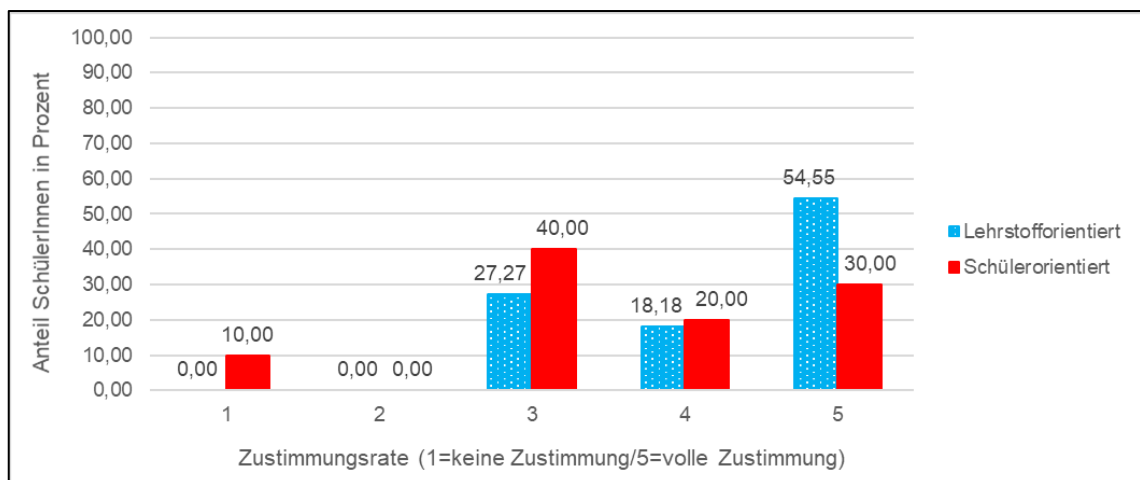
Etwas überraschend gestalten sich die Ergebnisse bezüglich der Frage, ob man weiß, was ein Kredit ist. Hier schätzt die lehrstofforientierte Gruppe ihr Wissen deutlich höher ein als die andere Testgruppe. Eine mögliche Erklärung diesbezüglich könnte sein, dass es sich hier um reines Faktenwissen handelt, das über traditionelle didaktische Ansätze gut vermittelbar ist. Vorstellbar ist aber auch, dass die lehrstofforientiert Lernenden dazu neigen, sich zu überschätzen. Inwieweit dieses Wissen tatsächlich vorhanden ist, wurde nämlich nicht überprüft (vgl. Abbildung 26 und 27).

Abbildung 26: Ich weiß, was ein Kredit ist (A.M.).



Quelle: Eigene Darstellung.

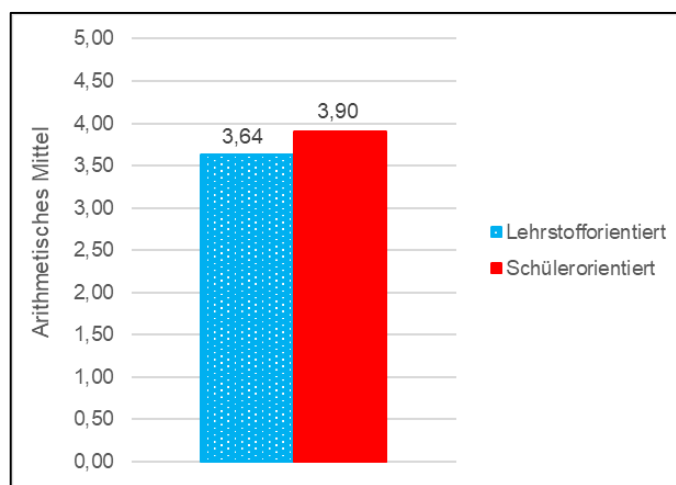
Abbildung 27: Ich weiß, was ein Kredit ist (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

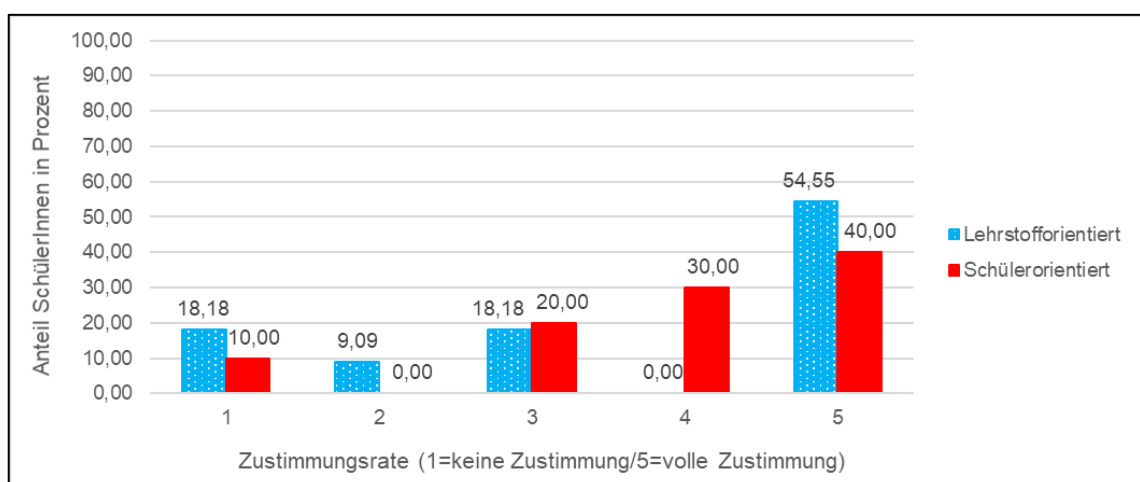
Die in der vorangegangenen Frage geäußerte Vermutung, dass sich die lehrstofforientierte Gruppe vermutlich besser einschätzt, als dies tatsächlich der Fall ist, erhärtet sich bei der Frage nach dem Kenntnisstand bezüglich der zu leistenden Zinsen für einen Kredit. Hier übertreffen die akkumulierten Werte der Zustimmung bei der schülerorientierten Gruppe diejenigen der Testgruppe in einem hohen Ausmaß (vgl. Abbildung 28 und 29), was in einer Gesamtbetrachtung des Frageblocks „persönliche Einschätzung“ generell gilt.

Abbildung 28: Ich bin mir bewusst, dass für einen Kredit Zinsen zu zahlen sind (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 29: Ich bin mir bewusst, dass für einen Kredit Zinsen zu zahlen sind (N.V. in %).

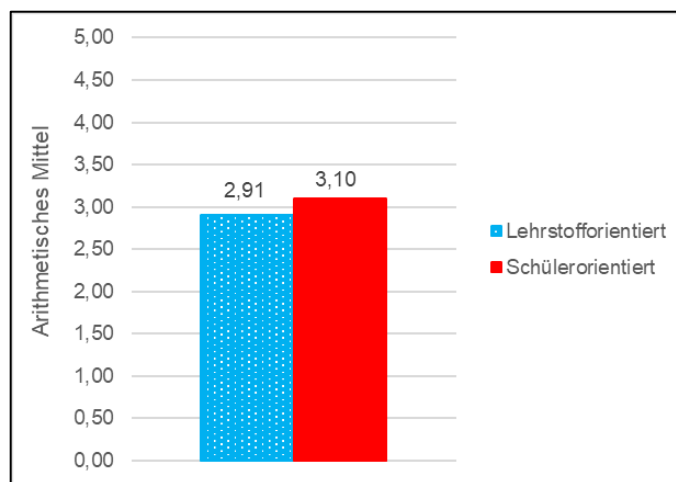


Quelle: Eigene Darstellung.

5.6.3 Persönliches Kaufverhalten

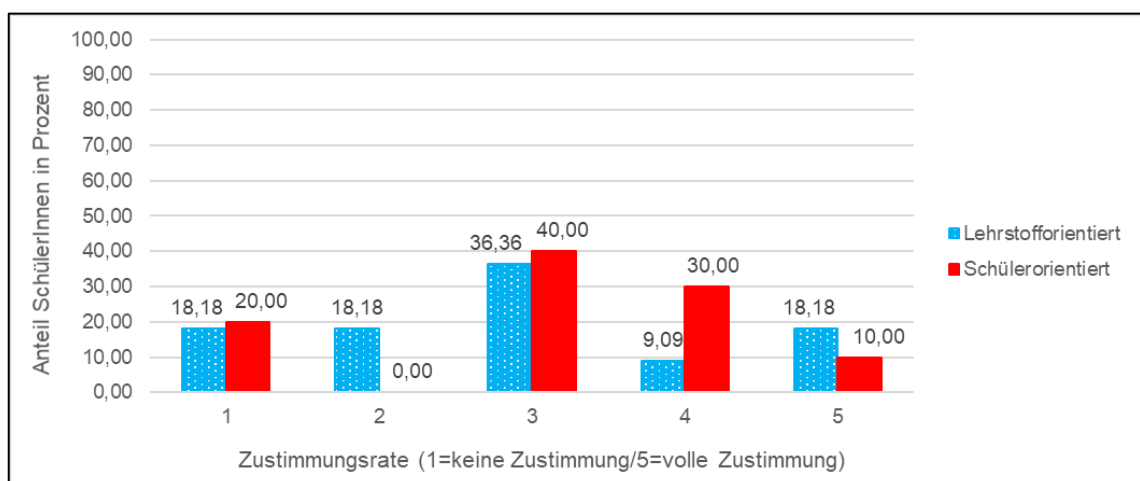
Die Gruppe der schülerorientierten Lerneinheit tendiert im Mittel stärker dazu, günstig einzukaufen, was ein Blick auf die aufsummierten Zustimmungsraten bestätigt. Hier ist anzunehmen, dass bei den Untergruppen „AnbieterIn“ und „KonsumentIn“ bei der schülerorientierten Gruppe wieder eine Polarisierung aufgetreten ist (vgl. Abbildung 30 und 31).

Abbildung 30: Ich kaufe nur beim günstigsten Anbieter (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

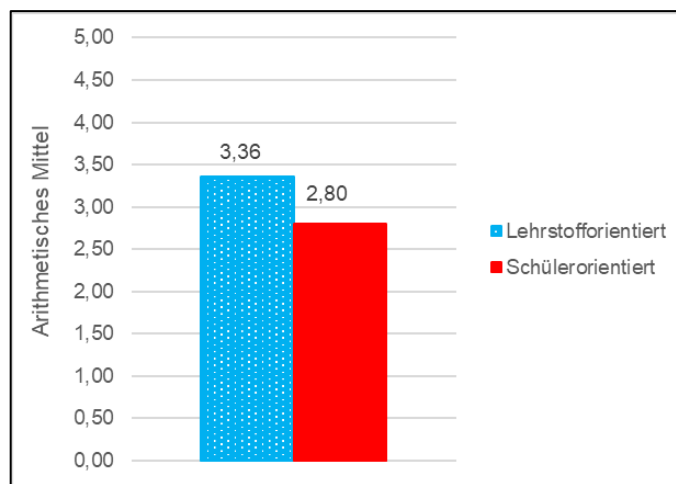
Abbildung 31: Ich kaufe nur beim günstigsten Anbieter (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

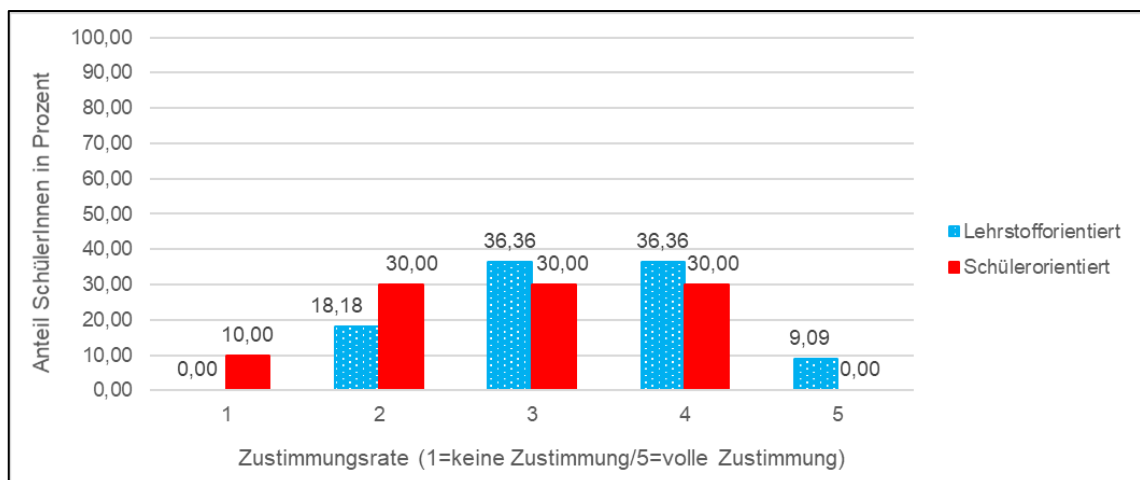
Bei der Frage nach der Präferenz der Qualität beim Einkauf zeigt die lernstofforientierte Gruppe im Mittel eine deutlich größere Zustimmung als dies bei der anderen Testgruppe der Fall ist. Ausschlaggebend ist hier unter anderem, dass speziell die absolute Zustimmung oder Ablehnung an den Rändern ausschließlich von den Gruppenmitgliedern einer Testgruppe besetzt sind. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass durch die schülerorientierte Vermittlung von Wirtschaftsthemen auch der Kostenfaktor eine größere Rolle spielt (vgl. Abbildung 32 und 33).

Abbildung 32: Ich kaufe nur die beste Qualität (A.M.).



Quelle: Eigene Darstellung.

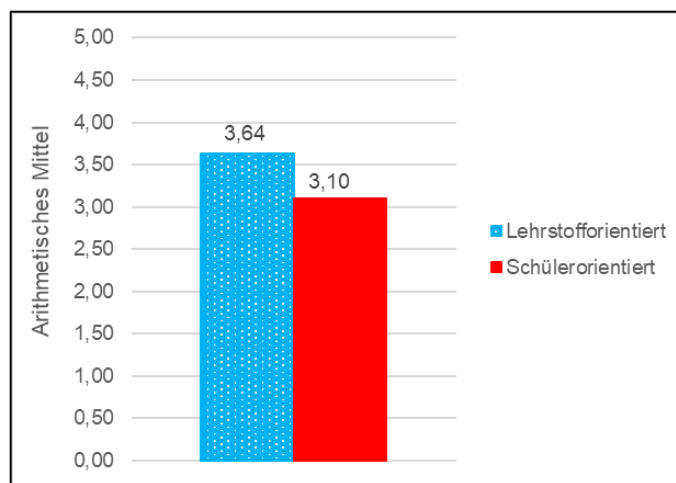
Abbildung 33: Ich kaufe nur die beste Qualität (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

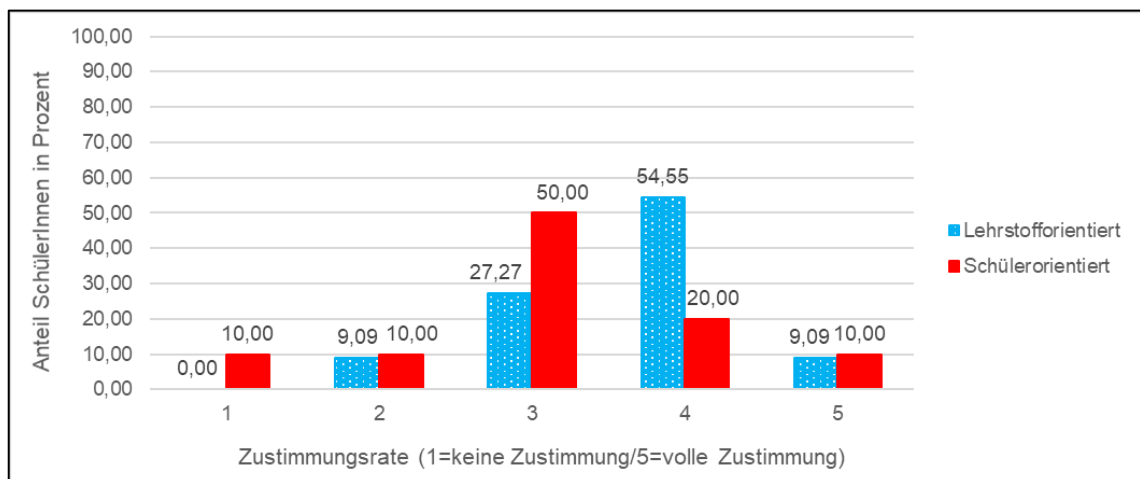
Die in der vorangegangenen Frage geäußerte Vermutung nach der stärkeren Kostenorientierung bei der schülerorientierten Gruppe erhärtet sich bei der Frage nach der Bedeutung des Preis-Leistungs-Verhältnisses. Hier nehmen die Mitglieder der schülerorientierten Gruppe eher den Blickwinkel der UnternehmerInnen (Kosten) und diejenigen der lehrstofforientierten Gruppen denjenigen von KonsumentInnen ein (vgl. Abbildung 34 und 35).

Abbildung 34: Das Preis-Leistungs-Verhältnis muss stimmen (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

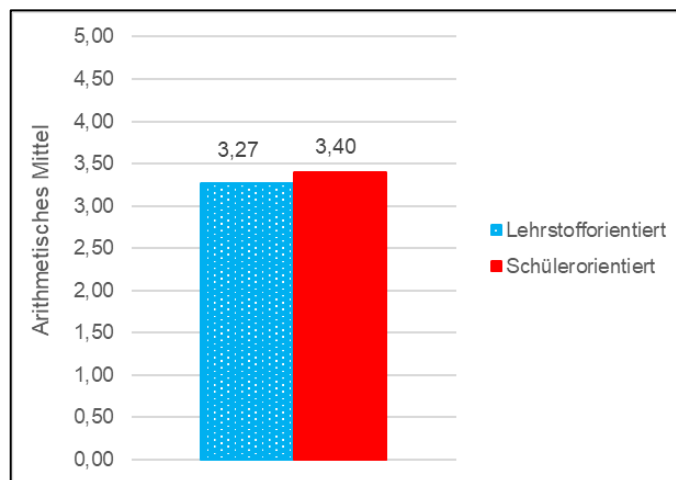
Abbildung 35: Das Preis-Leistungs-Verhältnis muss stimmen (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

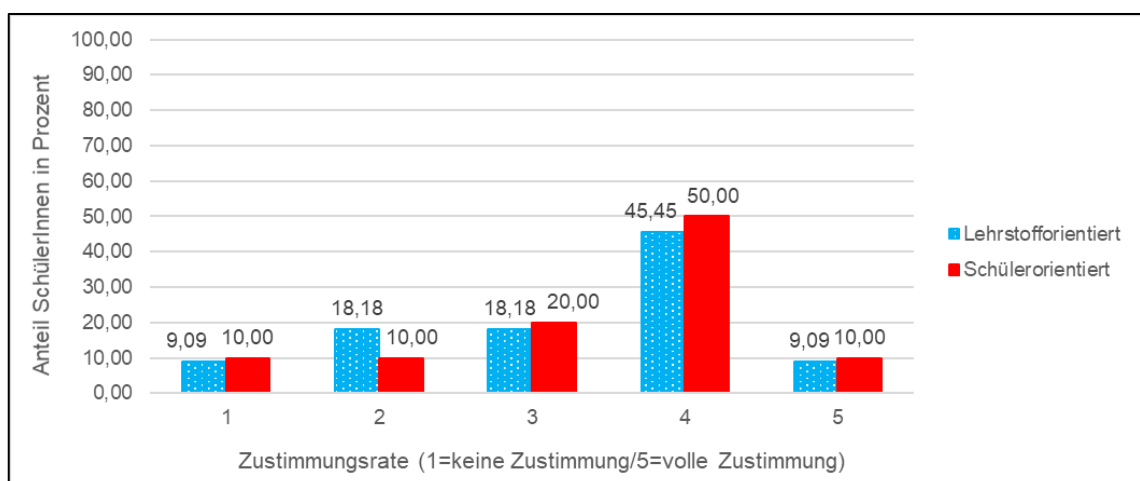
Hinsichtlich der Frage, inwieweit die SchülerInnen bereit sind, beim eigenen Kaufverhalten zugunsten der eigenen Familie Abstriche zu machen, sind kaum Unterschiede zwischen den Testgruppen auszumachen. Auf einem höheren durchschnittlichen Niveau stimmen hier sowohl Mitglieder der Lernstoff- als auch der schülerorientierten Gruppe rund 60 % grundsätzlich zu (vgl. Abbildung 36 und 37).

Abbildung 36: Ich bin bereit, zugunsten meiner Familie finanzielle Kompromisse einzugehen (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

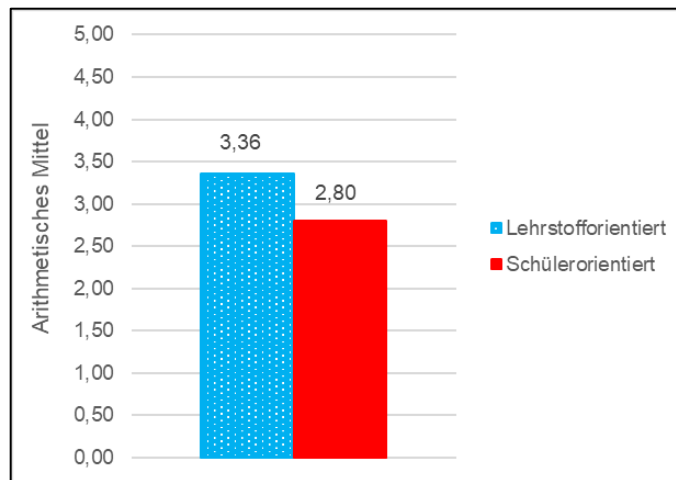
Abbildung 37: Ich bin bereit, zugunsten meiner Familie finanzielle Kompromisse einzugehen (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

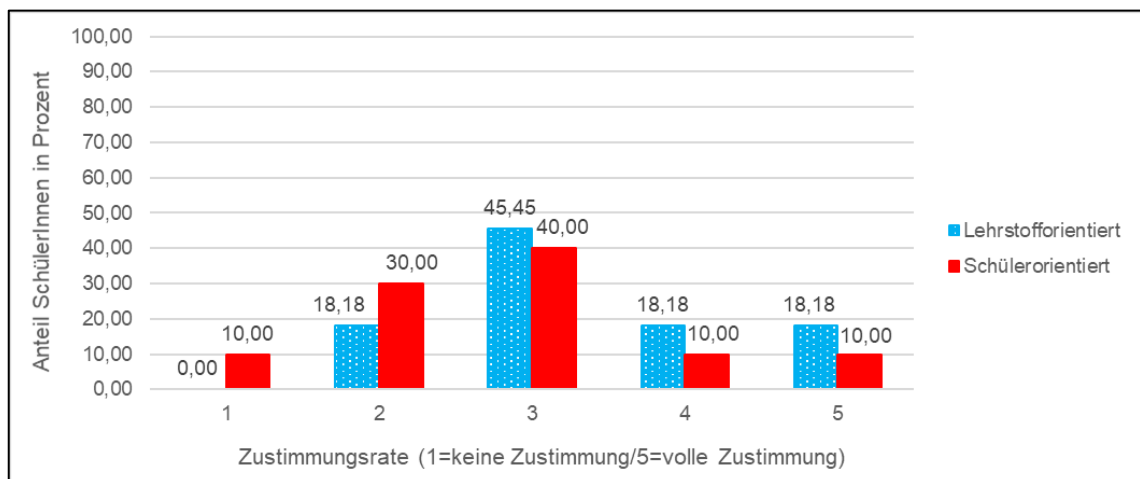
Interessant ist in Hinblick auf die Frage, ob man immer seinem Kaufwunsch nachgehen will, dass sich das Bild, dass sich aus der der vorherigen Frage ergeben hat, verfestigt. Allerdings fällt auf, dass die lehrstofforientierten SchülerInnen im Mittel und in den Ausprägungen deutlich stärker zu einem egoistischen Kaufverhalten neigen. Inwieweit hier ein Zusammenhang zum didaktischen Ansatz vorliegen könnte, ist unklar (vgl. Abbildung 38 und 39).

Abbildung 38: Ich werde immer das kaufen, was ich haben will (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 39: Ich werde immer das kaufen, was ich haben will (N.V. in %).

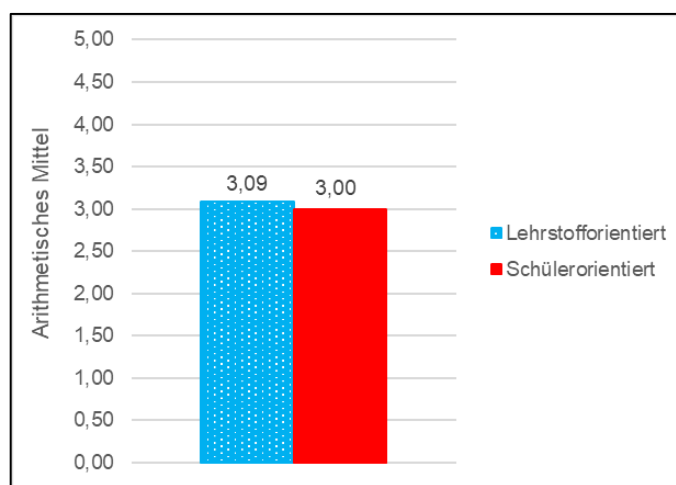


Quelle: Eigene Darstellung.

5.6.4 Einschätzung wirtschaftlicher Zusammenhänge

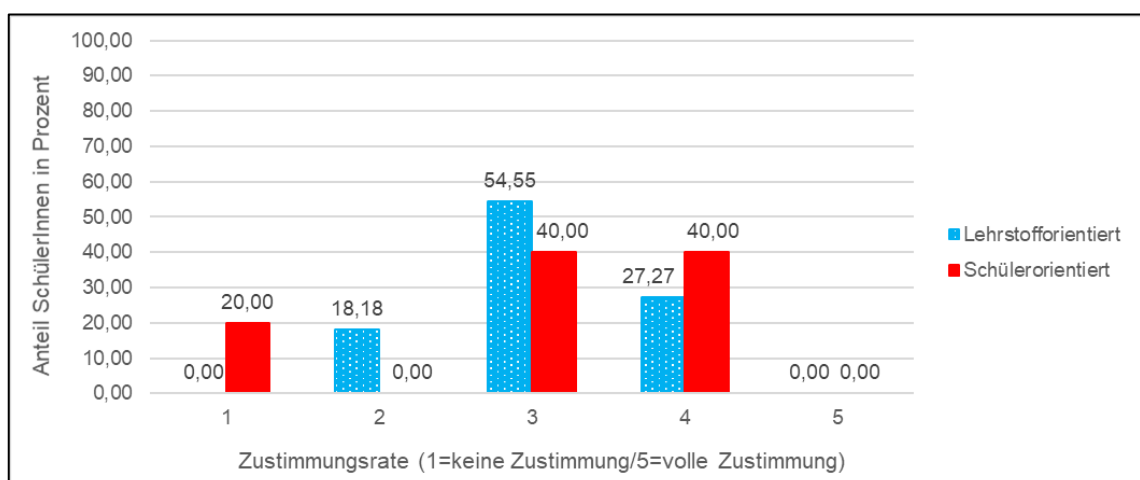
Diesbezüglich sind kaum Unterschiede beim Antwortverhalten der SchülerInnen beider Gruppen im Mittel feststellbar. Die Antworten der lehrstofforientierten Gruppe tendieren allerdings sehr stark zur Mitte, woraus geschlossen werden kann, dass hier kein eindeutiger Meinungsbildungsprozess stattgefunden hat, während die Mitglieder der schülerorientierten Gruppe eine größere Vielfalt erkennen lassen (vgl. Abbildung 40 und 41).

Abbildung 40: Amazon kann günstige Produkte anbieten, weil es Betriebskosten auslagert (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

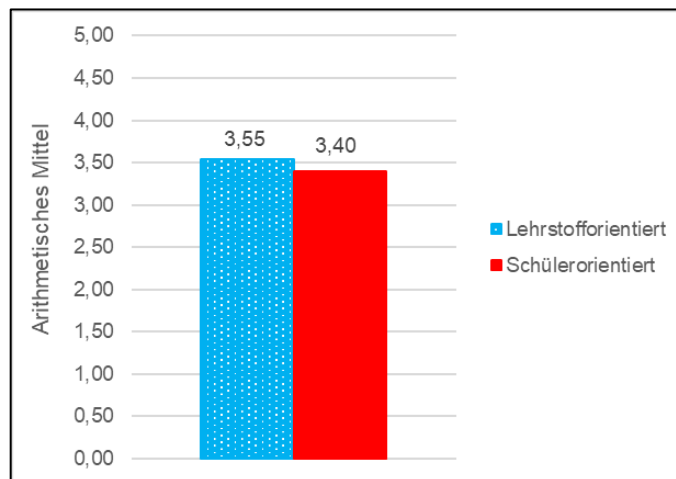
Abbildung 41: Amazon kann günstige Produkte anbieten, weil es Betriebskosten auslagert (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

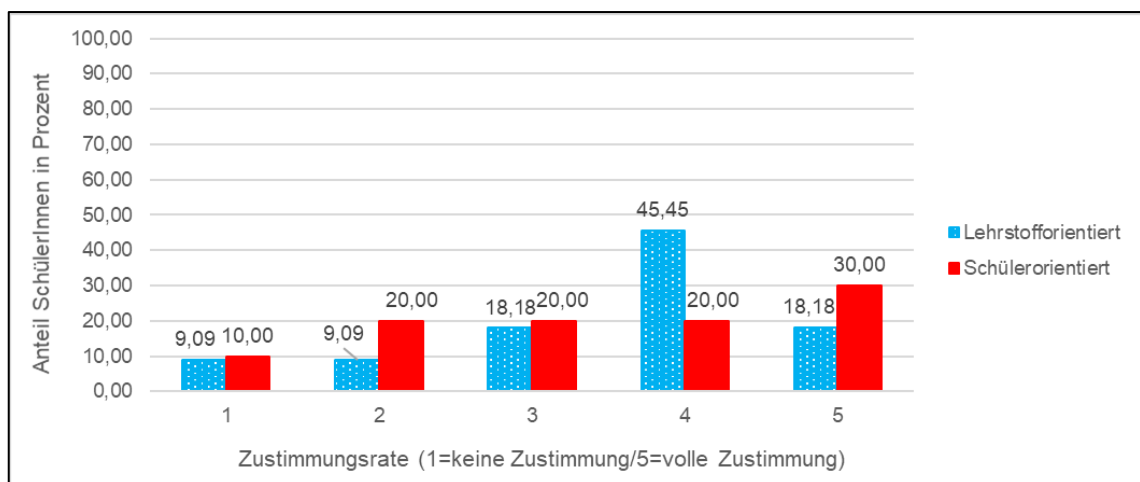
Deutlich ausgeglichener ist das Antwortverhalten bezüglich der Meinung, inwieweit persönliche Beratung mit Kosten verbunden ist. Hier sind die Mitglieder der lehrstofforientierten Testgruppe aber eher von dieser Aussage überzeugt. Gesamt betrachtet lassen sich aber kaum zusätzliche Schlüsse ziehen (vgl. Abbildung 42 und 43).

Abbildung 42: Persönliche Beratung hat seinen Preis (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

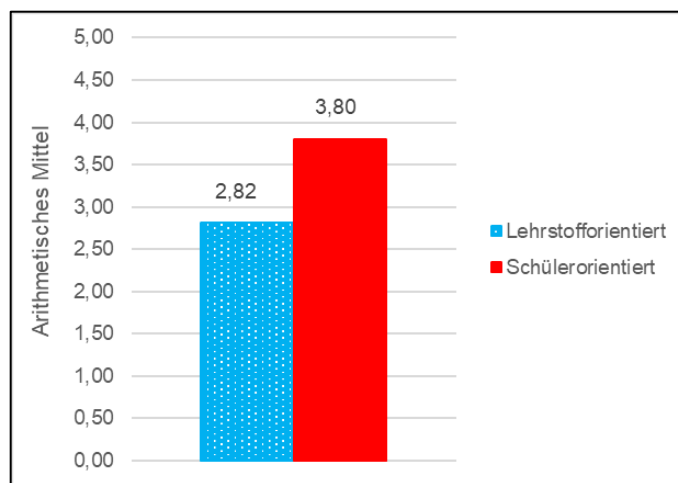
Abbildung 43: Persönliche Beratung hat seinen Preis (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

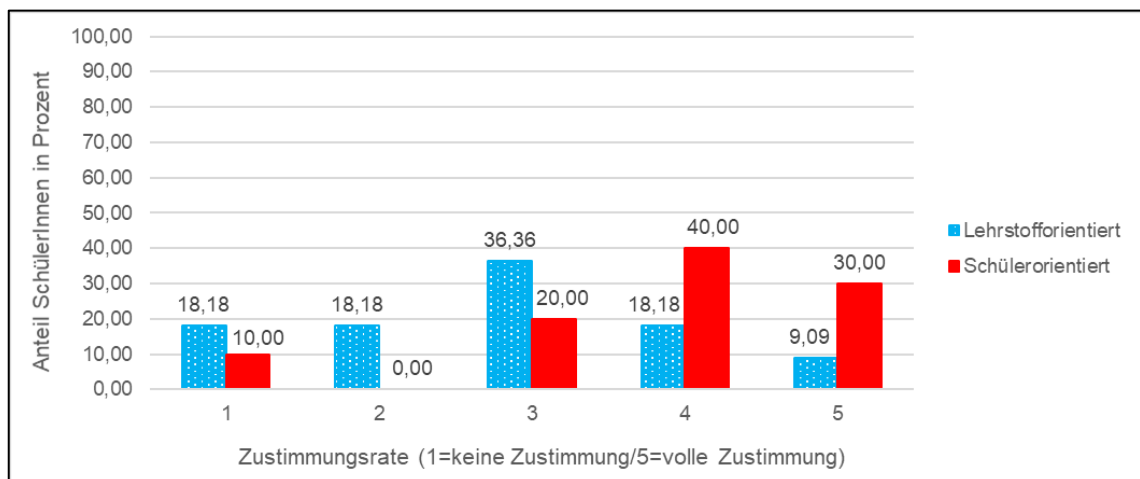
Ungleich stärkere Differenzen zeigen sich bei der Frage nach der Auswirkung der eigenen Konsumverhaltens auf die regionale Wirtschaft. So ist die schülerorientierte Gruppe deutlich mehr von dieser Aussage überzeugt als die lehrstofforientierte Gruppe. Das ist insofern interessant, da die Wirtschaft abhängig vom didaktischen Ansatz in einen positiven oder negativen persönlichen sozialen Bezug gesetzt wird (vgl. Abbildung 44 und 45).

Abbildung 44: Wenn ich regional einkaufe, stärke ich mein soziales Umfeld (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

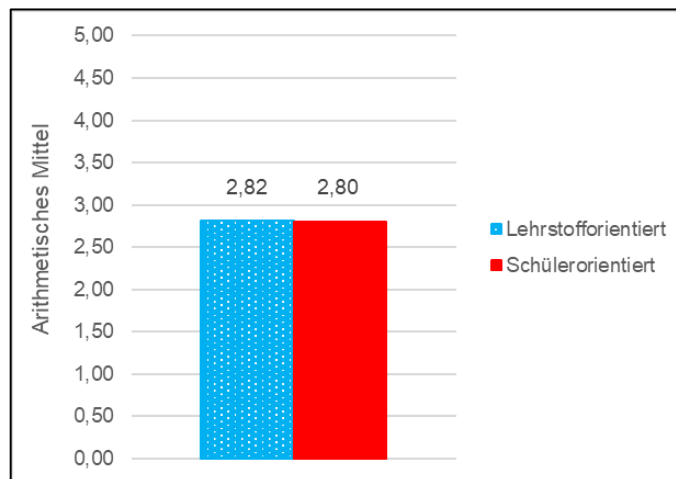
Abbildung 45: Wenn ich regional einkaufe, stärke ich mein soziales Umfeld (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

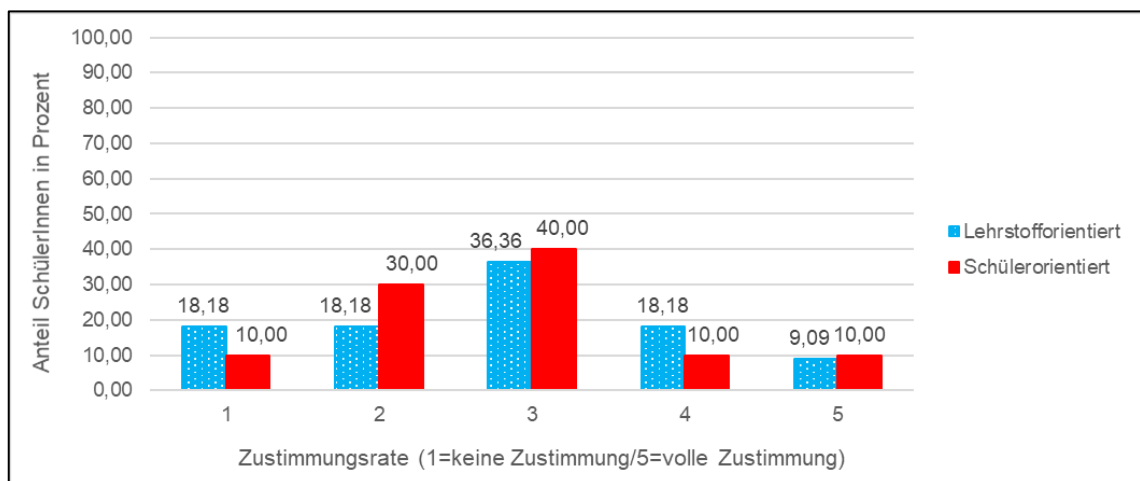
Inwieweit der internationale Handel einen positiven oder negativen Einfluss auf die heimische Wirtschaft hat, wird von den Mitgliedern beider Gruppen sehr unterschiedlich, aber im Gruppenvergleich fast ident gesehen. Die Rangverteilung sowie der Mittelwert weisen kaum Unterschiede auf (vgl. Abbildung 46 und 47).

Abbildung 46: Der internationale Handel stärkt die heimische Wirtschaft (A.M.).



Quelle: Eigene Darstellung.

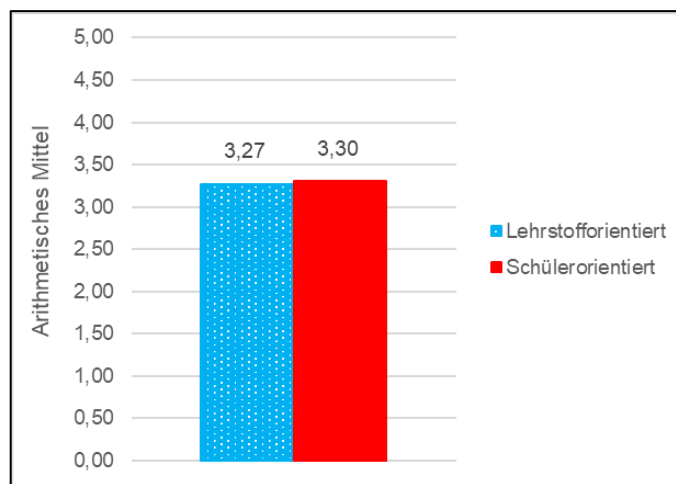
Abbildung 47: Der internationale Handel stärkt die heimische Wirtschaft (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

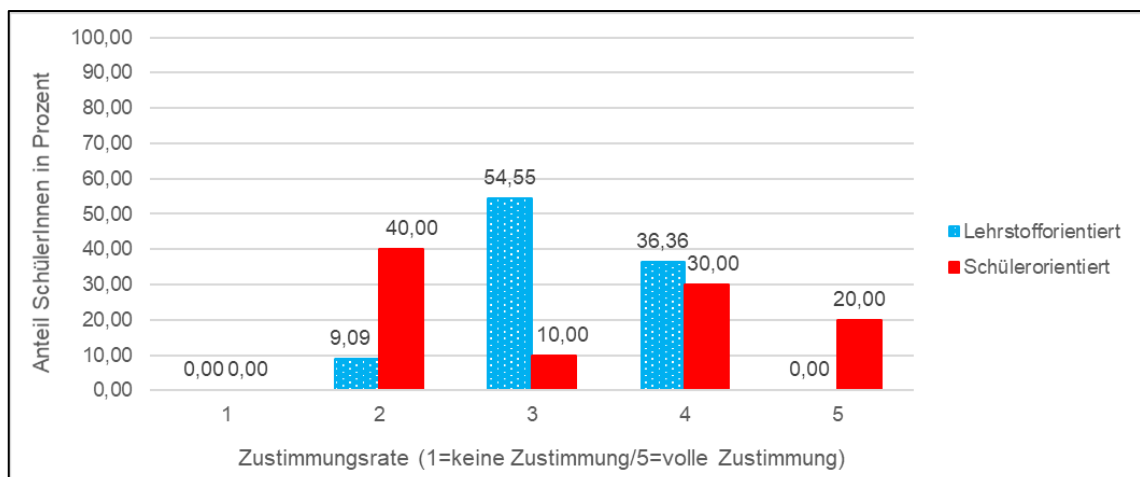
Ein viel interessanteres Bild zeigt sich hinsichtlich der Antworten auf die Frage, ob die KonsumentInnen vom internationalen Handel profitieren. Während die lehrstofforientierten Gruppemitglieder wieder stark zur Mitte der Rangskala tendieren, zeigt sich bei der Testgruppe, dass schülerorientierte Gruppenmitglieder viel stärker zu extremeren Meinungen neigen. Anzunehmen ist hier wieder eine Abhängigkeit, die im Zusammenhang mit der im Rahmen des Experiments übernommenen Rolle als KonsumentInnen oder AnbieterInnen steht (vgl. Abbildung 48 und 49).

Abbildung 48: KonsumentInnen profitieren vom internationalen Handel (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

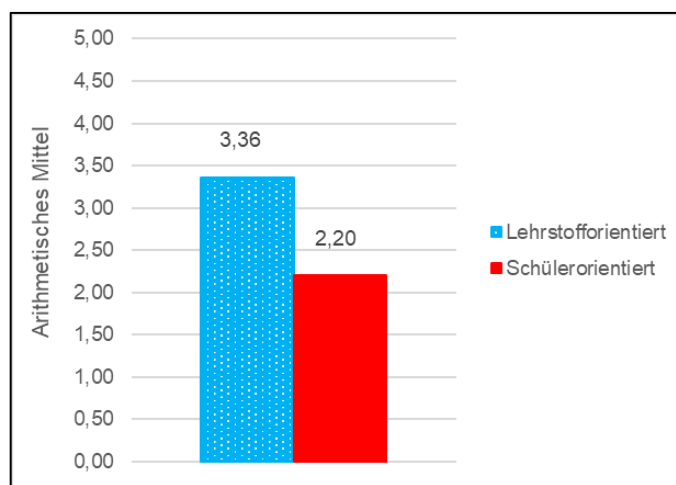
Abbildung 49: KonsumentInnen profitieren vom internationalen Handel (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

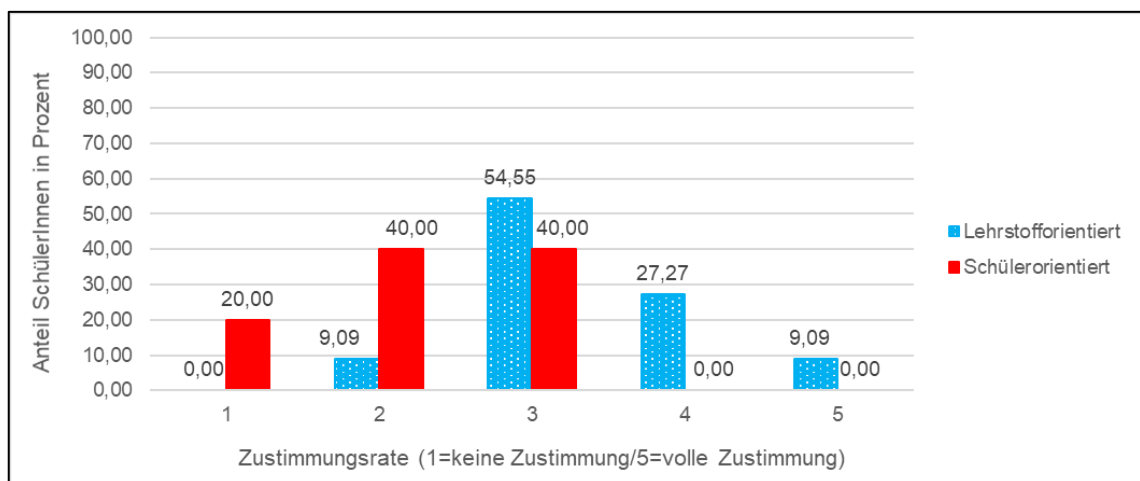
Noch viel spannender gestaltet sich aber das Antwortverhalten auf die Frage, ob die ArbeitnehmerInnen vom internationalen Handel profitieren oder nicht. Während lehrstofforientierte Gruppenmitglieder davon grundsätzlich überzeugt sind, trifft auf schülerorientierte Lernende exakt das Gegenteil zu. Es scheint so, als ob mit der aktiven Beteiligung an Wirtschaftsprozessen im GW-Unterricht auch die soziale Frage viel kritischer gesehen wird, als dies bei traditionellen Ansätzen der Fall ist (vgl. Abbildung 50 und 51).

Abbildung 50: ArbeitnehmerInnen profitieren vom internationalen Handel (A.M.).



Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 51: ArbeitnehmerInnen profitieren vom internationalen Handel (N.V. in %).

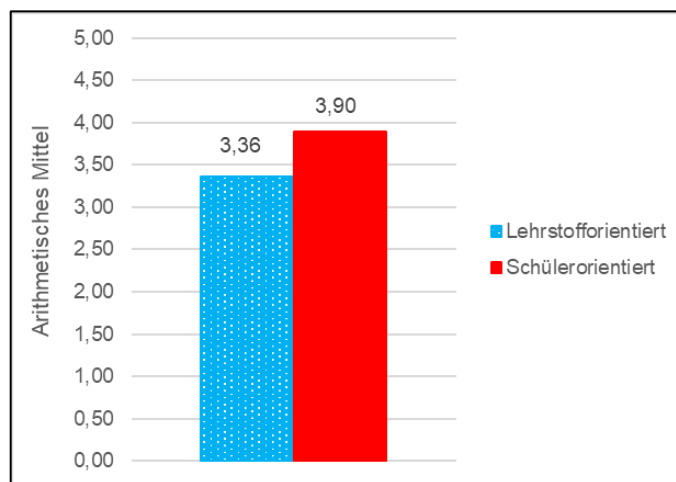


Quelle: Eigene Darstellung.

5.6.5 Unterrichtseinheit

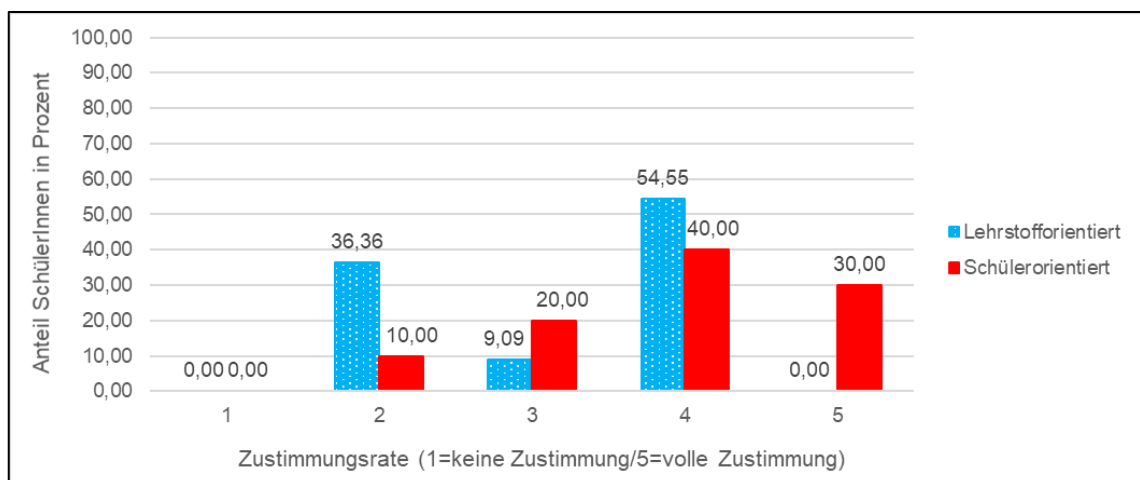
Eine ähnliche Verteilung der Antworten wie bei der vorherigen Frage zeigt sich bei der Einschätzung, ob die jeweilige Unterrichtseinheit das eigene Wissen bezüglich wirtschaftlicher Themen vergrößert hat. In diesem Zusammenhang sind SchülerInnen der schülerorientierten Gruppe deutlich überzeugter als diejenigen der „blauen“ Testgruppe (vgl. Abbildung 52 und 53).

Abbildung 52: Die Unterrichtseinheit hat mein Wissen über wirtschaftliche Themen vergrößert (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

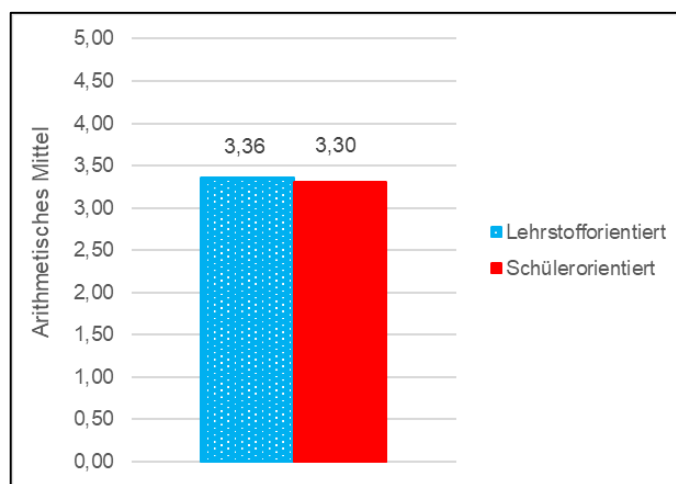
Abbildung 53: Die Unterrichtseinheit hat mein Wissen über wirtschaftliche Themen vergrößert (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

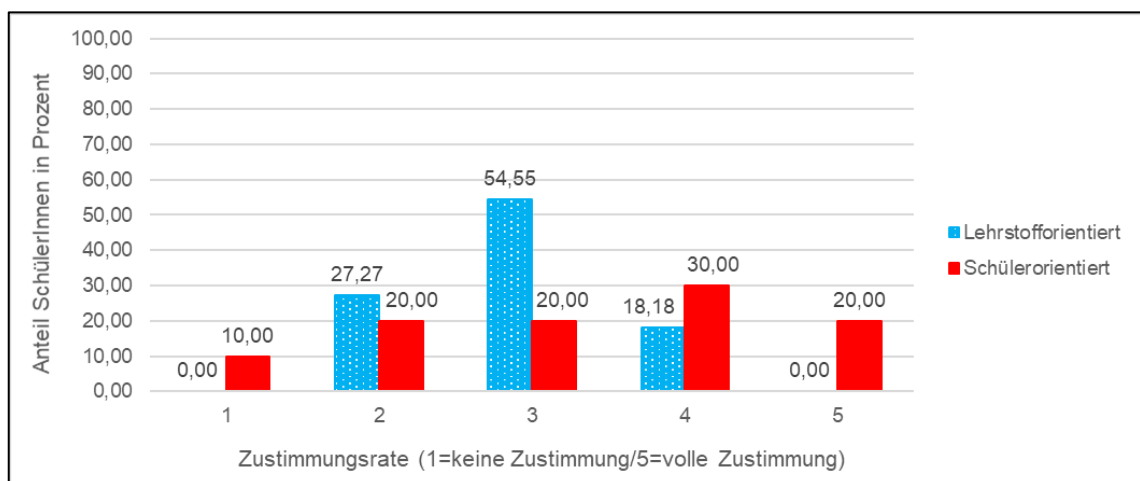
Weniger eindeutig fällt das Urteil zum Wecken des Interesses an Wirtschaftsthemen aus. Mitglieder der lehrstofforientierten Gruppe tendieren wieder stark zur Mitte, während sich bei denjenigen der schülerorientierten Gruppe ein differenzierteres Bild zeigt. Das arithmetische Mittel ist annähernd gleich (vgl. Abbildung 54 und 55). Allerdings muss festgehalten werden, dass bei der Rangverteilung im Vergleich zur Eingangsfrage, ob man sich gern mit Wirtschaftsthemen auseinandersetzt (vgl. Abbildung 13), hier ein positiveres Urteil bei der schülerorientierten Gruppe gefällt wird.

Abbildung 54: Die Unterrichtseinheit hat mein Interesse an wirtschaftlichen Themen geweckt (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

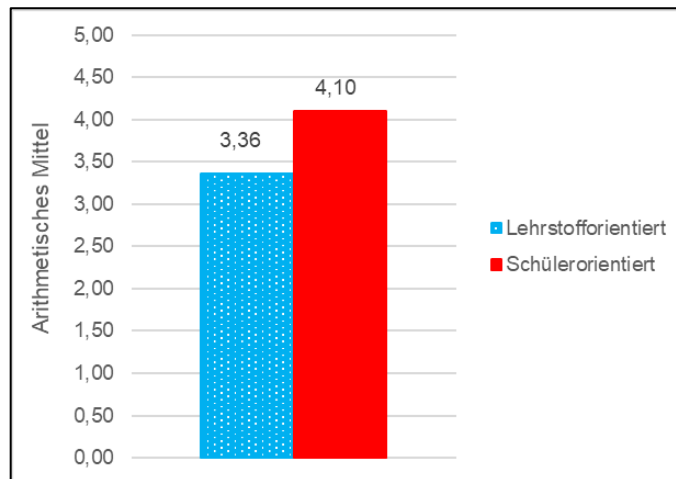
Abbildung 55: Die Unterrichtseinheit hat mein Interesse an wirtschaftlichen Themen geweckt (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

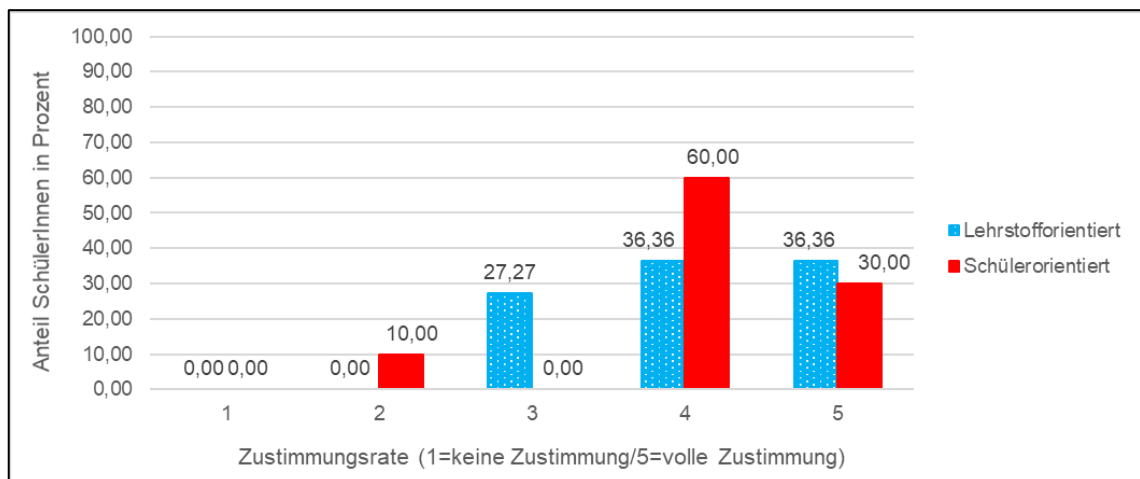
Bei der individuellen Einschätzung nach dem Kenntnisstand rund um den Begriff „Wirtschaft“ sind ebenfalls die Mitglieder der schülerorientierten Gruppe – unabhängig von einer objektiven Überprüfung – positiver gestimmt (vgl. Abbildung 56 und 57)

Abbildung 56: Ich weiß, was mit dem Ausdruck “Wirtschaft” gemeint ist (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung.

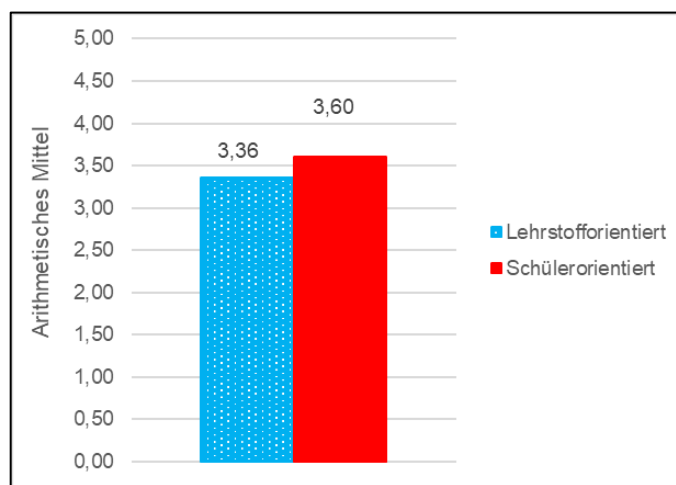
Abbildung 57: Ich weiß, was mit dem Ausdruck “Wirtschaft” gemeint ist (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

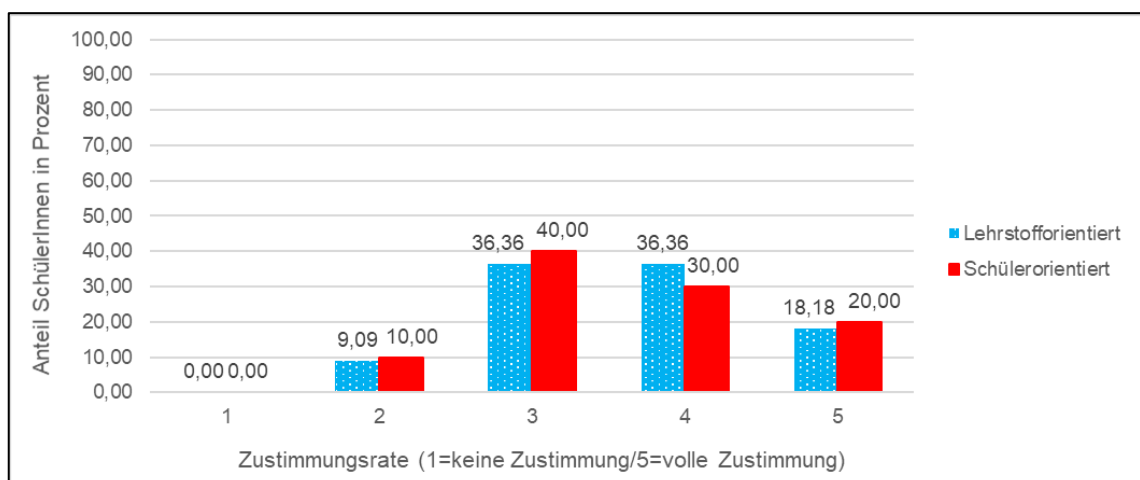
Angesichts der zuvor gewonnenen Erkenntnisse sind die Antworten hinsichtlich der individuellen Einschätzung bezüglich des Einflusses von Wirtschaftsthemen auf das eigene Leben etwas überraschend. Beide Gruppen zeigen höhere mittlere Werte, was durch eine generell stärkere Verteilung zugunsten jener Rangstufen, die eine höhere Zustimmung signalisieren, erklärbar ist. Zwischen den Gruppen ist kaum ein relevanter Unterschied festzustellen (vgl. Abbildung 58 und 59).

Abbildung 58: Ich verstehe jetzt, was die behandelten wirtschaftlichen Fragestellungen mit meinem Leben zu tun haben (A.M).



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 59: Ich verstehe jetzt, was die behandelten wirtschaftlichen Fragestellungen mit meinem Leben zu tun haben (N.V. in %).



Quelle: Eigene Darstellung.

5.7 Interpretation

An dieser Stelle soll eine Zusammenfassung und Vernetzung der Themenblöcke erfolgen, sowie weiterführende Interpretationen der Ergebnisse durchgeführt werden. So kann beim ersten Themenblock „Wirtschaft allgemein“ festgestellt werden, dass bei beiden Gruppen ein grundsätzliches Interesse an Wirtschaftsthemen erkennbar ist, diese jedoch im privaten oder freundschaftlichen Kreis kaum thematisiert werden. Diese Aufgabe kommt damit eindeutig der Schule zu.

Auffällig bei den Antworten ist zudem, dass die ProbandInnen der schülerorientierten Gruppe vergleichsweise deutlich stärker in den Extrempositionen (1 und 5) vertreten sind, als dies bei den SchülerInnen der lehrstofforientierten Gruppe der Fall ist. Deren Antworten liegen eher auf einem mittleren Zustimmungsniveau. Eine mögliche Erklärung ist, dass ein schülerorientierter Ansatz die individuelle Betrachtung in den Vordergrund stellt und damit vielfältigere Meinungen zulässt. Neben dem Argument des individualisierten Zugangs bei dieser Gruppe, ist auch noch denkbar, dass dabei die Intensität der Wahrnehmung größer als beim lernstoffzentrierten Ansatz ist.

Beim Themenblock „Persönliche Einschätzung“ kann ein größerer Unterschied beim Antwortverhalten zwischen den Testgruppen festgestellt werden. Schülerorientierter Unterricht stärkt demnach das Vertrauen in sich selbst, beugt aber auch einer allzu großen Selbstsicherheit im Umgang mit Geld (Sparverhalten, Preisvergleich) vor. Das zeigt zudem, dass ein praktischer Ansatz bei der Wissensvermittlung deutlich zu einem ausgewogenen und vorsichtigen Einsatz von finanziellen Mitteln beitragen kann.

Wenngleich ein lernstofforientierter Zugang zwar Vorteile in der Wissensvermittlung harter Fakten haben kann, muss das so erlernte Wissen aber unbedingt in einer schülerorientierten Form weiterverarbeitet werden, da ansonsten die Gefahr besteht, dass das Gelernte nicht richtig eingeordnet werden kann.

Beim „persönlichem Kaufverhalten“ treten ebenfalls Unterschiede zwischen den Testgruppen auf. So tendiert die Gruppe der schülerorientierten Lerneinheit vermehrt dazu, günstig einzukaufen und zeigt damit auch ein besseres Verständnis für ein (unternehmerisches) Handeln, während die lernstofforientierte Gruppe eine deutlich größere Zustimmung zu Qualität und einem akzeptablen Preis-Leistungs-Verhältnis sowie zu einem eher egoistischen Kaufverhalten zeigt. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass durch die schülerorientierte Vermittlung von Wirtschaftsthemen auch der Kostenfaktor eine größere Rolle spielt und mehrere Blickwinkel eingenommen werden.

Obwohl die Gruppen in vielen Fragestellungen zuvor deutliche Unterschiede im Antwortverhalten zeigen, werden wirtschaftliche Zusammenhänge (Ursachen billigere Angebote, Kosten persönlicher Beratung, Einfluss des internationalen Handels auf die heimische Wirtschaft) relativ ähnlich beurteilt. Eine mögliche Erklärung dafür ist die durchaus schwierige Vermittlung der Zusammenhänge, weshalb hier jedenfalls die Notwendigkeit für weiterführende Recherchen vorliegt.

Erstaunliche Differenzen in den Antwortstrukturen konnten aber bezüglich der Einschätzung der Profiteure des internationalen Handels auf Produktions- und Nachfrageseite ermittelt werden: Während die lernstofforientierten SchülerInnen eher unentschlossen oder dem internationalen Handel positiv gegenüber eingestellt sind, so ist bei den schülerorientierten Lernenden eine stärkere Skepsis oder differenziertere Antwortstruktur zu erkennen. Dies kann wohl auf die stark ausdifferenzierte Aufteilung innerhalb der Gruppe – und damit auf einen methodischen Faktor – zurückgeführt werden.

Im Rahmen der Einschätzung, ob die jeweilige Unterrichtseinheit das eigene Wissen oder der Kenntnisstand bezüglich wirtschaftlicher Themen vergrößert hat, zeigen sich Mitglieder der schülerorientierten Gruppe deutlich überzeugter und interessierter als diejenigen der lernstofforientierten Testgruppe. Aus dem individuellen Blickwinkel der SchülerInnen ist – ohne eine objektive Überprüfung der tatsächlichen Lernerfolge – die schülerorientierte Herangehensweise derjenigen der lehrstofforientierten vorzuziehen.

6 Beantwortung der Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Arbeit wurde zu Beginn mit der Beantwortung von zwei Forschungsfragen – wie folgt – festgelegt:

- ***Wie werden wirtschaftliche Themen im Rahmen der GW in den Lehrbüchern der Sekundarstufe I vermittelt/angeboten?***

Wirtschaftliche Themen werden in den untersuchten Lehrbüchern mit einem Anteil zwischen 34,9 und 46,3 % am jeweiligen Gesamtumfang, zu jeweils 2 Seiten pro Thema nach dem Konzept Text plus Bild, behandelt.

Die Wissensvermittlung erfolgt über unterschiedliche Zugänge, wobei die mediale Unterstützung eines einseitigen Kommunikationskanals: LehrerIn-SchülerIn überwiegt. Das heißt, die Erarbeitung der Lehrinhalte ist auf die einzelnen Lernenden fokussiert und die folgenden Ansätze werden nur punktuell angeboten.

- Interview,
- Internetrecherche,
- Präsentation,
- Blog verfassen und
- Gruppenarbeit.

Die Kommunikationskanäle sind damit fast vollständig auf das Senden von Informationen durch die Lehrkraft ausgerichtet. Eine selbstständige Erarbeitung der Lehrinhalte in Gruppen oder in Form einer Interaktion mit anderen SchülerInnen ist lediglich in Ausnahmefällen vorgesehen.

Beispielhaft dafür ist die häufige Verwendung von Lückentexten, welche in ihrer einfachen Ausführung förmlich als Antithese zu qualitativ hochwertigen Lehr- und Lernstrategien zu beurteilen ist. Aus diesem Grund erscheint es zielführend zu sein, sich einem alternativen Ansatz der Wissensvermittlung zuzuwenden.

- ***Kann eine stärkere Schülerorientierung zur Erhöhung der Attraktivität wirtschaftlicher Themen im Rahmen der GW der Sekundarstufe I beitragen?***

Wenngleich die explizite Frage nach der Attraktivität der jeweils angebotenen Lernmethode im Rahmen der Erhebung nicht gestellt wurde, so lässt sich festhalten, dass die Anwendung eines schülerorientierten Ansatzes das Erkennen wirtschaftlicher Zusammenhänge fördert, den eigenen Umgang mit finanziellen Mitteln unterstützt und damit einem lernstofforientierten Ansatz vorzuziehen ist.

So wird das eigene Wissen oder der Kenntnisstand bezüglich wirtschaftlicher Themen bei den ProbandInnen, die an einem schülerorientierten Unterricht teilhaben durften, höher eingestuft, als dies bei der lernstofforientierten Gruppe der Fall ist. Zudem zeigen sich Mitglieder der schülerorientierten Gruppe deutlich überzeugter in ihrer Ansicht und interessierter als diejenigen der lernstofforientierten Testgruppe.

Weiters stärkt der schülerorientierte Unterricht das Selbstvertrauen der Lernenden und fördert einen kritischen Umgang mit Geld (Sparverhalten, Preisvergleich). Das verdeutlicht, dass ein praktischer Ansatz bei der Wissensvermittlung deutlich zu einem ausgewogenen und vorsichtigen Einsatz von finanziellen Mitteln beitragen kann.

Unterschiede hinsichtlich der Ergebnisse zwischen den Gruppen sind auch in Zusammenhang mit der Einschätzung der Profiteure des internationalen Handels auf Produktions- und Nachfrageseite feststellbar: Während die lernstofforientierten SchülerInnen eher unentschlossen oder dem internationalen Handel positiv gegenüber eingestellt sind, so ist bei der schülerorientierten Gruppe eine kritischere Antwortstruktur zu erkennen. Dies kann wohl auf die stark ausdifferenzierte Aufteilung innerhalb der Gruppe – und damit auf einen methodischen Faktor – zurückgeführt werden. Im Rahmen der Beantwortung dieser Forschungsfrage kann damit zusammenfassend eine stärkere Schülerorientierung im GW-Unterricht empfohlen werden.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von der Problemstellung, dass eine mangelnde Thematisierung wirtschaftlicher Themen in den Schulen beklagt wird, verdeutlicht eine Analyse der Lehrpläne für das Fach GW, dass diese eigentlich als verpflichtender Lehrstoff im Unterricht der Sekundarstufe I vorgesehen sind. Daher stellt sich die Frage nach einer Attraktivierung des GW-Unterrichts auf der Basis der vorhandenen Ressourcen.

Eine Analyse der Lehrbuchreihe „unterwegs“, die für den GW-Unterricht der 1. bis zur 4. Schulstufe eingesetzt werden können, verdeutlicht, dass sich die durch die Schulbücher unterstützten Kommunikationskanäle fast vollständig auf eine einseitige Aussendung von Informationen durch die Lehrkraft an die SchülerInnen reduzieren lassen. Eine selbstständige Erarbeitung der Lehrinhalte in Gruppen oder in Form einer Interaktion mit anderen SchülerInnen ist nur in Ausnahmefällen vorgesehen.

Ein qualitatives Experiment in Form eines praktischen Vergleichs, bei dem zwei Gruppen von SchülerInnen ein und derselbe wirtschaftliche Themenbereich einmal mittels lehrstofforientierter Methoden (Schulbuch) und einmal auf der Grundlage eines schülerorientierten Ansatzes vermittelt wurde, erbrachte aussagekräftigen Daten, die dem schülerorientierten Ansatz eine klar höhere Bildungsrelevanz zubilligten.

So wird das individuelle Wissen oder der Kenntnisstand bezüglich wirtschaftlicher Themen selbst höher eingestuft, als dies bei der lernstofforientierten Gruppe der Fall ist. Zudem zeigen sich Mitglieder der schülerorientierten Gruppe deutlich überzeugter in ihrer Ansicht und interessierter als diejenigen der lernstofforientierten Testgruppe. Darüber hinaus stärkt der schülerorientierte Unterricht das Selbstvertrauen der Jugendlichen und fördert einen kritischen Umgang mit finanziellen Mitteln.

In einem Ausblick wird daher empfohlen, den Einsatz schülerorientierter Methoden im GW-Unterricht zu forcieren. Dieser müsste allerdings mit klaren Änderungen in der Struktur des Unterrichts (Blocken von Einheiten) einhergehen und auch auf eine rigorose Neuorientierung der konventionellen Lehrstoffvermittlung in Richtung eigenständige Wissenserarbeitung abzielen. Empfohlen werden zudem weitere vergleichende Forschungen (z.B. Veränderung der Aufgaben, Altersgruppen, Gruppengrößen oder Abfragetechniken)

Literatur

Atteslander, P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: ESV.

Bamberger, R. (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt: Peter Lang Verlag, S. 46-94.

Bergmeister, F.M./Liebhart, C. (2014): Der Willkür ein Ende setzen – Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in einer professionellen Unterrichtsumgebung. In: GW-Unterricht. 136 (4), S. 19-27.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.

Bundeszentrale für politische Bildung (2021): Lexikon der Wirtschaft. Abgerufen unter <https://m.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/19052/dienstleistungssektor> am 03.01.2021.

Brümmerhoff, D./Grömling, M. (2011): Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung. 9. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.

Danielli, G./Backhaus, N./Laube, P. (2002): Wirtschaftsgeografie und globalisierter Lebensraum. Zürich: Compendio Bildungsmedien.

Dickel M. (2006): TatOrte – Zur Implementierung neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: Dickel, M./Kanwischer, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Praxis neue Kulturgeographie. Band 3. Berlin: LIT Verlag, S. 7-20.

Diekmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 18. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Diercke (2010): Deutschland – Wirtschaftsstruktur. Download unter <https://diercke.westermann.de/content/deutschland-wirtschaftsstruktur-%C3%BCbersicht-978-3-14-100800-5-70-1-1> am 28.12.2020.

Duer, M./Reiner, C./Vielhaber, C. (2016): Familienleben zwischen prekären Arbeitswelten und Konsumerwartungen: Ein Beitrag zur sozioökonomischen Bildung im GW-Unterricht. In: GW-Unterricht, 144 (2016), S. 36-45.

Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Flick, U. (2011): Triangulation. In: Oelerich, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): Empirische Forschung und soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 323-328.

Fridrich, C. (2012): Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht, 125 (2012), S. 21-40.

Fuchs, E. (2011): Aktuelle Entwicklungen der schulbuchbezogenen Forschung in Europa. In: Bildung und Erziehung (64), S. 7-22.

Götz, K. (1995): Wirtschaftskunde - Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Dissertation. Wien: Universität Wien.

Gruschka, A. (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Horney, W./Ruppert, J.P./Schultze, W. (1970): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag.

Ilmes (2011): Rating-Verfahren. Verfügbar unter: http://www.lrz.de/~wlm/ein_voll.htm am 02.01.2021.

Kaiser, F.J./Kaminski, H. (2011): Methodik des Ökonomieunterrichts. 4. Auflage. Stuttgart: UTB Verlag.

Klappacher, K.O. (2002): Sinnvoll GW: Vom Wissen und Handeln. Fachdidaktische Überlegungen zum Geografie- und Wirtschaftskundeunterricht der 10- bis 14-jährigen. Linz: Veritas Verlag.

Klappacher, K.O. (2008): Sinnvoll GW: Modell einer synergetischen Geographiedidaktik für die Sekundarstufe 1 in Österreich. In: Grazer Schriften der Geographie und Raumforschung, (44), S. 9-48.

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6, S. 10-13.

Krause, B./Krause, R. (2014): Betriebswirtschaft für Wirtschaftsschulen. 3. Auflage. Haan-Gruiten: Verlag Europa Lehrmittel.

Kruber, K.-P. (2005): Hinführung zu „Denken in ökonomischen Kategorien“ als Aufgabe des Wirtschaftsunterrichts. In: B.O. Weitz (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung, S. 203-223.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Lehrbuch GW 1 (2014): Unterwegs. Geografie und Wirtschaftskunde SB1. 1.Auflage. Wien: ÖBV Verlag.

Lehrbuch GW 2 (2014): Unterwegs. Geografie und Wirtschaftskunde SB2. 1.Auflage. Wien: ÖBV Verlag.

Lehrbuch GW 3 (2014): Unterwegs. Geografie und Wirtschaftskunde SB3. 1.Auflage. Wien: ÖBV Verlag.

Lehrbuch GW 4 (2014): Unterwegs. Geografie und Wirtschaftskunde SB4. 1.Auflage. Wien: ÖBV Verlag.

Lenz, T. (2003): Handlungsorientierung im Geographieunterricht. In: Geographie heute, (210). S. 2-7.

- Matthes, E. (2014): Aktuelle Tendenzen der Schulbuch- bzw. der Bildungsmedienforschung. In: Wrobel, D./Müller, A. (Hrsg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 17-26.
- Mayring, P. (2005): Einführung in die qualitative Sozialforschung. München/Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Olechowski, R. (1995): Schulbuchforschung. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Pichler, H./Fridrich, C./Vielhaber, C./Bergmeister, F. (2018): Fachdidaktischer Grundkonsens der Fachdidaktik-Lehrenden im Lehramtsstudium Geographie- und Wirtschaftskunde in der Verbundregion Nordost. In: AK (Hrsg.): Reader Wirtschaftsdidaktik, S. 18.
- Pietsch, M./Fischer, W. (2008): Was interessiert Schülerinnen und Schüler am GW-Unterricht? In: Unser Weg, 3, S. 107-114.
- Rinschede, G. (2007): Geographiedidaktik. 3. Auflage. Stuttgart: UTB Verlag.
- Ruf, U. (2003): Lerndiagnostik und Leistungsbewertung in der Dialogischen Didaktik. In: Pädagogik (4), S. 10-16.
- Schilling, J. (2020): Didaktik/Methodik und soziale Arbeit. 8. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Schnell, R./Hill P. B./Esser, E. (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage. München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- Steindorf, G. (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Thommen, J.P./Achleitner, A.K./Gilbert, D.U./Hachmeister, D./Jarchow, S./Kaiser, G. (2018): Allgemeine Betriebswirtschaftslehre Arbeitsbuch. 8. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.

- Vielhaber, C. (1999a) Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht. In: Vielhaber, C. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Band 15. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, S. 9-26.
- Vielhaber, C. (1999b): Über die (Un)Wichtigkeit des Raums in der Schulgeographie. In C. Vielhaber (Hrsg.). Geographiedidaktik kreuz und quer. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, S. 47-66.
- Vielhaber, C./Schmidt-Wulffen W.-D. (1999): Braucht die Erdkunde den Raum? In: Schmidt-Wulffen, W.D./Schramke, W. (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Gotha/Stuttgart: Klett-Perthes Verlag, S. 97-127.
- Weber, B. (2010): Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 1. S. 91-114.
- Weinbrenner, P. (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. In: Olechowski, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt: Peter Lang, S. 21-45.
- Wiater, W. (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 11-22.

Anhang

Tabelle 8: Ergebnisse schülerorientierte Gruppe.

N=10	1	2	3	4	5
1.1 Ich beschäftige mich gerne mit Wirtschaftsthemen	3	2	3	1	1
1.2 Ich beschäftige mich nur in der Schule mit Wirtschaftsthemen	1	0	5	2	2
1.3 Ich beschäftige mich auch privat mit Wirtschaftsthemen	4	5	0	0	1
1.4 Ich unterhalte mich häufig mit Freunden über Wirtschaftsthemen	6	2	1	0	1
2.1 Ich kann gut mit Geld umgehen	1	1	3	5	0
2.2 Ich spare, bevor ich mich entschieße etwas zu kaufen, was mehr als 100 Euro kostet	2	0	1	5	2
2.3 Ich vergleiche Preise unterschiedlicher Anbieter, bevor ich etwas kaufe	2	0	1	5	2
2.4 Ich weiß, was ein Kredit ist	1	0	4	2	3
2.5 Ich bin mir bewusst, dass für einen Kredit Zinsen zu zahlen sind.	1	0	2	3	4
3.1 Ich kaufe nur beim günstigsten Anbieter	2	0	4	3	1
3.2 Ich kaufe nur die beste Qualität	1	3	3	3	0
3.3 Das Preis-Leistungs-Verhältnis muss stimmen	1	1	5	2	1
3.4 Ich bin bereit, zugunsten meiner Familie finanzielle Kompromisse einzugehen	1	1	2	5	1
3.5 Ich werde immer das kaufen, was ich haben will	1	3	4	1	1
4.1 Amazon kann günstige Produkte anbieten, weil es Betriebskosten auslagert.	2	0	4	4	0

4.2 Persönliche Beratung hat seinen Preis	1	2	2	2	3
4.3 Wenn ich regional einkaufe, stärke ich mein soziales Umfeld	1	0	2	4	3
4.4 Der internationale Handel stärkt die heimische Wirtschaft	1	3	4	1	1
4.5 KonsumentInnen profitieren vom internationalen Handel	0	4	1	3	2
4.6 ArbeitnehmerInnen profitieren vom internationalen Handel	2	4	4	0	0
5.1 Die Unterrichtseinheit hat mein Wissen über wirtschaftliche Themen vergrößert	0	1	2	4	3
5.2 Die Unterrichtseinheit hat mein Interesse an wirtschaftlichen Themen geweckt	1	2	2	3	2
5.3 Ich weiß, was mit dem Ausdruck "Wirtschaft" gemeint ist	0	1	0	6	3
5.4 Ich verstehe jetzt, was die behandelten wirtschaftlichen Fragestellungen mit meinem Leben zu tun haben	0	1	4	3	2

Quelle: Eigene Darstellung.

Tabelle 9: Ergebnisse lehrstofforientierte Gruppe.

N=11	1	2	3	4	5
1.1 Ich beschäftige mich gerne mit Wirtschaftsthemen	0	3	5	3	0
1.2 Ich beschäftige mich nur in der Schule mit Wirtschaftsthemen	0	5	2	2	2
1.3 Ich beschäftige mich auch privat mit Wirtschaftsthemen	4	4	1	2	0
1.4 Ich unterhalte mich häufig mit Freunden über Wirtschaftsthemen	4	2	4	1	0
2.1 Ich kann gut mit Geld umgehen	2	2	5	1	1
2.2 Ich spare, bevor ich mich entschieße etwas zu kaufen, was mehr als 100 Euro kostet	3	2	1	1	4
2.3 Ich vergleiche Preise unterschiedlicher Anbieter, bevor ich etwas kaufe.	1	1	3	6	0
2.4 Ich weiß, was ein Kredit ist	0	0	3	2	6
2.5 Ich bin mir bewusst, dass für einen Kredit Zinsen zu zahlen sind.	2	1	2	0	6
3.1 Ich kaufe nur beim günstigsten Anbieter	2	2	4	1	2
3.2 Ich kaufe nur die beste Qualität	0	2	4	4	1
3.3 Das Preis-Leistungs-Verhältnis muss stimmen	0	1	3	6	1
3.4 Ich bin bereit, zugunsten meiner Familie finanzielle Kompromisse einzugehen	1	2	2	5	1
3.5 Ich werde immer das kaufen, was ich haben will	0	2	5	2	2
4.1 Amazon kann günstige Produkte anbieten, weil es Betriebskosten auslagert.	0	2	6	3	0
4.2 Persönliche Beratung hat seinen Preis	1	1	2	5	2
4.3 Wenn ich regional einkaufe, stärke ich mein soziales Umfeld	2	2	4	2	1

4.4 Der internationale Handel stärkt die heimische Wirtschaft	2	2	4	2	1
4.5 KonsumentInnen profitieren vom internationalen Handel	0	1	6	4	0
4.6 ArbeitnehmerInnen profitieren vom internationalen Handel	0	1	6	3	1
5.1 Die Unterrichtseinheit hat mein Wissen über wirtschaftliche Themen vergrößert	0	4	1	6	0
5.2 Die Unterrichtseinheit hat mein Interesse an wirtschaftlichen Themen geweckt	0	3	6	2	0
5.3 Ich weiß, was mit dem Ausdruck "Wirtschaft" gemeint ist	0	0	3	4	4
5.4 Ich verstehe jetzt, was die behandelten wirtschaftlichen Fragestellungen mit meinem Leben zu tun haben	0	1	4	4	2

Quelle: Eigene Darstellung.