



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Der Unternehmerführerschein aus der Perspektive einer zeitgemäßen sozioökonomischen Bildung

verfasst von | submitted by

Sebastian Vera Barriga BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the student record sheet:

UA 199 510 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Geographie und wirtschaftliche Bildung Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von | Supervisor:

HS-Prof. Mag. Dr. habil. Christian Fridrich, BEd

Abstract

Diese Masterarbeit untersucht den *Unternehmerführerschein* (UF) der *Wirtschaftskammer Österreich* (WKO) aus der Perspektive des sozialwissenschaftlich fundierten Paradigmas der sozioökonomischen Bildung. Der UF ist ein Zusatzangebot, das wirtschaftliche Inhalte ergänzend zum integrativ ausgerichteten Unterrichtsfach *Geographie und wirtschaftliche Bildung* (GwB) vermitteln soll. Vor dem Hintergrund bildungspolitischer Forderungen nach einem stärker wirtschaftswissenschaftlich orientierten Unterricht – und damit einer verstärkten Orientierung am Paradigma der ökonomistischen Bildung, das idealtypisch der sozioökonomischen Bildung gegenübersteht – analysiert die Arbeit, inwiefern der UF mit den Prinzipien einer integrativen, kritischen, pluralen und schülerorientierten ökonomischen Bildung vereinbar ist. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Curricula des UF sowie Experteninterviews zeigt, dass der UF zwar Anknüpfungspunkte an das sozialwissenschaftliche Bildungsverständnis von GwB bietet, teilweise jedoch im ökonomistischen Paradigma verbleibt. Zugleich wird deutlich, dass der UF das Potenzial besitzt, das Bildungsanliegen der WKO mit dem integrativen Anspruch von GwB zu verbinden – vorausgesetzt, seine Inhalte und didaktischen Leitlinien werden weiterentwickelt. Das sozioökonomische Curriculum nach Hedtke kann hierfür eine zentrale Orientierung bieten und Impulse für eine zukünftige Reform des UF setzen.

Abstract (english)

This master's thesis examines the *Entrepreneur's Skills Certificate* (ESC) of the *Austrian Economic Chamber* (WKO) from the perspective of the socio-economically oriented, social-science-based paradigm of economic education. The ESC is an additional programme designed to complement the integrative school subject *Geography and Economic Education* (GwB) by providing further economic content. Against the backdrop of educational policy demands for a more mainstream economics-oriented curriculum—and thus for an increased alignment with the paradigm of economistic education, which stands in ideal-typical contrast to socio-economic education—the thesis analyses the extent to which the ESC is compatible with the principles of integrative, critical, pluralistic, and student-centred economic education. Based on a qualitative content analysis of the ESC curricula and expert interviews, the empirical findings show that the ESC offers certain points of connection to the social-science-oriented educational understanding of GwB, yet in parts remains embedded in the economistic paradigm. At the same time, the analysis reveals that the ESC has the potential to bridge the educational aims of the WKO with the integrative aspirations of GwB—provided that its content and didactic guidelines are further developed. Hedtke's socio-economic curriculum can serve as a central point of orientation and offer impulses for a future reform of the ESC.

Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. habil. Christian Fridrich für die kompetente und zuverlässige Betreuung während des gesamten Schreibprozesses bedanken. Seine wertvollen Impulse und Ideen haben wesentlich zur Qualität dieser Arbeit beigetragen.

Mein Dank gilt außerdem meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, die bereitwillig einem Gespräch zugestimmt haben. Ihrer Expertise ist es zu verdanken, dass diese Arbeit in dieser Form entstehen konnte.

Des Weiteren möchte ich der Universität Wien danken, die eine gut funktionierende Infrastruktur bereitgestellt hat und damit sowohl meinen Studienalltag als auch die Erstellung dieser Arbeit wesentlich erleichtert hat.

Ein besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mich von Anfang an geduldig in meiner Studien- und Berufswahl unterstützt haben. Ihnen verdanke ich, dass ich diesen Punkt in meinem Leben erreichen konnte. Wann immer ich ihre Hilfe benötige, kann ich auf sie zählen. Dafür bin ich sehr dankbar.

Auch meiner restlichen Familie, insbesondere meiner Großmutter und meinem Bruder, möchte ich danken. Sie haben mir auf vielfältige Weise Unterstützung angeboten. Ohne sie wäre vieles in den letzten Monaten deutlich schwieriger gewesen.

Meinem Freundeskreis, insbesondere meiner Partnerin, gilt ebenfalls mein Dank. Sie haben mir nicht nur stets ein offenes Ohr geschenkt, sondern mich während meines gesamten Studiums und auch beim Schreiben dieser Arbeit bestmöglich unterstützt. Teile dieser Arbeit wurden insbesondere von meiner Partnerin korrekturgelesen und durch wertvolles Feedback verbessert.

Zu guter Letzt möchte ich mich auch bei mir selbst bedanken. Trotz meiner beruflichen Tätigkeit an einer Schule ist es mir gelungen, eine Arbeit zu schreiben, mit der ich zufrieden bin. Aus dem Arbeitsprozess kann ich zudem einige wertvolle Lehren für meine zukünftige berufliche und persönliche Entwicklung mitnehmen.

Inhalt

1.	Einleitung.....	11
2.	Über allgemeine Bildung	13
2.1.	Grundpfeiler der allgemeinen Bildung	13
2.2.	Allgemeine Bildung im österreichischen Schulwesen	15
3.	Wirtschaftliche Bildung	18
3.1.	Der Gegenstandsbereich Wirtschaft	18
3.2.	Ökonomische Bildung und ihre Traditionslinien	20
3.3.	Wirtschaftliche Bildung im österreichischen Lehrplan	22
3.4.	Mangelndes wirtschaftliches Wissen?	26
4.	Die ökonomistische Bildung.....	29
4.1.	Charakteristika ökonomistischer Bildung	29
4.2.	Kritik an der ökonomistischen Bildung.....	31
4.3.	Legitimationsversuche	34
5.	Die sozioökonomische Bildung als Gegenpol zur ökonomistischen Bildung	36
5.1.	Etymologische und historische Einordnung	37
5.2.	Die sozioökonomische Bildung.....	38
5.2.1.	Der Objektbezug in Form des Gegenstandsbereichs.....	39
5.2.2.	Problemorientierung zwischen Objekt- und Subjektbezug	41
5.2.3.	Die Lernenden im Zentrum des Subjektbezugs	42
5.2.4.	Wissenschaftsbezug der sozioökonomischen Bildung	46
5.3.	Die ökonomistische im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung	48
6.	Das sozioökonomische Curriculum von Hedtke als Bezugsrahmen für diese Arbeit	49
7.	Der Unternehmerführerschein als Untersuchungsgegenstand	51
7.1.	Grundlegendes.....	52
7.2.	Der Lehrplanbezug der Curricula	54
7.3.	Die Lehrbücher	55
8.	Forschungsfragen und Begründung	56
8.1.	Bestehende Literatur zur Thematik.....	56
8.2.	Forschungsfragen und Annahmen dieser Arbeit	57
9.	Methodik	58
9.1.	Die Datenerhebung.....	58
9.1.1.	Leitfadeninterviews.....	58
9.1.1.1.	Der Interviewleitfaden	59
9.1.1.2.	Die Stichprobe – Auswahl der Befragten	62
9.1.1.3.	Die Transkription	64

9.1.1.4.	Die ethischen Aspekte	64
9.1.2.	Datenerhebungsmethode: Dokumentenanalyse der Unternehmerführerschein-Curricula 65	
9.2.	Die Datenanalyse	66
9.2.1.	Mayrings Qualitative Inhaltsanalyse	66
9.2.2.	Qualitative Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Arbeit	67
9.2.3.	(Daten-)triangulation	69
10.	Ergebnisse	70
10.1.	Die Ergebnisse aus der Curriculum-Analyse	70
10.1.1.	K1 Kompetenzfelder, eigene Zuordnung	71
10.1.2.	K2 Kompetenzfelder, WKO	75
10.1.3.	K3 Vermittlungsinteressen	77
10.2.	Die Ergebnisse aus der Analyse der Experteninterviews	80
10.2.1.	K4 Sozioökonomische Bildung	82
10.2.2.	K5 Ökonomistische Bildung.....	97
10.2.3.	K6 Sonstige relevante Aspekte	106
10.3.	Fazit aus der Curriculum-Analyse.....	107
10.4.	Fazit aus den Experteninterviews	110
10.5.	Datentriangulation.....	112
11.	Diskussion	114
11.1.	Beantwortung der Forschungsfragen	114
11.1.1.	Welche Prinzipien sozioökonomischer sowie ökonomistischer Bildung lassen sich im Unternehmerführerschein verorten?	115
11.1.2.	Inwiefern kann der Unternehmerführerschein mit dem Bildungskonzept des geltenden Lehrplans aus Geographie und wirtschaftliche Bildung verknüpft werden?	117
11.1.3.	Welche Aspekte einer kritischen, pluralen, integrativen sowie schüler- und schülerinnenzentrierten ökonomischen Bildung werden im Unternehmerführerschein umgesetzt?	119
11.1.4.	Fazit	121
11.2.	Limitationen dieser Arbeit	123
11.3.	Ausblick.....	124
12.	Literatur	126
13.	Abbildungsverzeichnis.....	136
	Anhang A - exemplarischer Interviewleitfaden.....	137
	Anhang B – Interviewtranskripte	138

Abkürzungsverzeichnis

AHS	.....	Allgemeinbildende Höhere Schule
ARGE	.....	Arbeitsgemeinschaft
BWL	.....	Betriebswirtschaftslehre
ESC	.....	Entrepreneur´s Skills Certificate
GwB	.....	Geographie und wirtschaftliche Bildung (Schulfach)
GWK	.....	Geographie und Wirtschaftskunde (Schulfach)
IBW	.....	Institut der Bildungsforschung in der Wirtschaft
IV	.....	Industriellenvereinigung
IV1	.....	Interview + Interviewnummer
RIS	.....	Rechtsinformationssystem des Bundes
SchOG	.....	Schulorganisationsgesetz
SDG	.....	Sustainable Development Goals
UF	.....	Unternehmerführerschein
VMI	.....	Vermittlungsinteresse
VWL	.....	Volkswirtschaftslehre
WKO	.....	Wirtschaftskammer Österreich

1. Einleitung

Wirtschaftliche Bildung ist in der Öffentlichkeit und in der Bildungspolitik seit Langem ein intensiv diskutiertes Thema. Die österreichische Tagespolitik bildet dabei keine Ausnahme und widmet sich aktuell vor allem Fragen der wirtschaftlichen Bildung in der AHS (vgl. „Bildungsminister Wiederkehr startet Umfrage zu ‚Plan Zukunft‘“: 2026). Schon aus diesem Grund erscheint eine Auseinandersetzung mit Aspekten der wirtschaftlichen Bildung lohnenswert.

Neben einem allgemeinen Interesse an Wirtschaftsbildung entsteht diese Arbeit vor allem aus persönlichen Gründen. Seit drei Jahren unterrichte ich als Lehrkraft für Spanisch und GwB in einer AHS. In meinem zweiten Dienstjahr wurde ich damit beauftragt, das Wahlpflichtfach GwB zu übernehmen, in dem – wie an vielen anderen Schulen – der Unternehmerführerschein (UF) unterrichtet wird. Ich durfte dieses Fach von einer Kollegin übernehmen, die es nach vier Jahren abgeben wollte. In einer Schule, in der es üblicherweise schwierig ist, an zusätzliche Stunden zu kommen, überraschte mich dieses Angebot, das ich dennoch gerne annahm.

Ich begann also mit viel Elan, den UF auf Basis der vorgesehenen Materialien zu unterrichten, musste jedoch bereits nach wenigen Wochen feststellen, dass es mir nur schwer gelang, die Schülerinnen und Schüler für die Inhalte zu motivieren. Obwohl mir die behandelten Themen im UF immer spannend erschienen, sprang der Funke selten auf die Lernenden über – und das, obwohl ich tief in meine didaktische und methodische Trickkiste griff, um den Unterricht möglichst interessant zu gestalten. Erst jetzt wurde mir bewusst, dass die Weitergabe dieses Faches kein Zufall war und viele Lehrpersonen es meiden, den UF zu unterrichten.

Die Frage, warum das so ist, beschäftigte mich lange. Schließlich beschloss ich, mich eingehend mit der Thematik zu befassen. Mit einer ersten Darstellung des Untersuchungsgegenstands wandte ich mich an Professor Fridrich, der sich rasch bereit erklärte, meine Arbeit zu betreuen. Er brachte die sozioökonomische Bildung als theoretischen Anknüpfungspunkt ein – ein Umstand, der dazu führt, dass die Untersuchung des UF aus der Perspektive des Paradigmas der sozioökonomischen Bildung analysiert wird. Nach ihm werden in Österreich die GwB-Lehrpläne an allgemeinbildenden Schulen gestaltet und umgesetzt (vgl. Hedtke 2015a: 19).

Das allgemeine Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht daher in der Betrachtung des UF aus dieser Perspektive des Paradigmas der sozioökonomischen Bildung. Wie viel dieser kritischen, pluralen, integrativen und schüler- und schülerinnenzentrierten ökonomischen Bildung kann im Unternehmerführerschein verortet werden?

Mit Hilfe der sozioökonomischen Bildung und ihres theoretischen Überbaus wird in der folgenden Arbeit meiner einleitenden Frage systematisch nachgegangen. Dazu werden zunächst die zentralen

Begriffe *allgemeine Bildung* (Kap. 2) und *wirtschaftliche Bildung* (Kap. 3) erläutert sowie deren Verankerung in den österreichischen Lehrplänen dargestellt.

Nach der Klärung der wichtigsten Begriffe wird erörtert, nach welchen Paradigmen wirtschaftliche Bildung stattfinden kann. Dabei werden zunächst die ökonomistische (Kap. 4) und anschließend die sozioökonomische Bildung (Kap. 5) vorgestellt. Diese Paradigmen stehen einander idealtypisch gegenüber und bilden die beiden Pole eines Kontinuums wirtschaftlicher Bildung (vgl. Kap. 5.3).

Anschließend wird der Untersuchungsgegenstand der Arbeit – der UF mit seinen Zielen und seiner Struktur – vorgestellt (Kap. 7). Die Überzeugung, dass der UF sich als Angebot wirtschaftlicher Bildung auf dem Kontinuum zwischen sozioökonomischer und ökonomistischer Bildung verorten lässt, führt zum Forschungsinteresse und seiner Begründung (Kap. 8).

Die Methodik, anhand derer der UF hinsichtlich seines ökonomistischen bzw. sozioökonomischen Gehalts untersucht wird, ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2020). Diese wird sowohl auf Expertinnen- und Experteninterviews als auch auf die Modulcurricula des UF angewendet (Kap. 9).

Schließlich werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse präsentiert (Kap. 10) bevor zum Schluss Antworten auf die Forschungsfragen formuliert, die Ergebnisse kontextualisiert und ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschung gegeben wird (Kap. 11).

2. Über allgemeine Bildung

2.1. Grundpfeiler der allgemeinen Bildung

Die Frage nach der allgemeinen Bildung und nach dem gebildeten Menschen stellt sich schon lange. Bei dem Versuch, den Bildungsbegriff inhaltlich zu klären, ergeben sich Mehrdeutigkeiten und Spannungen. Im Folgenden sollen daher einige Grundpfeiler eines Bildungsverständnisses aufgegriffen werden, um einen Bildungsbegriff abzuleiten, der der Arbeit zugrunde liegt. Um den Begriff *Bildung* zugänglich zu machen, ist es notwendig, sich mit Theorietraditionen einerseits und mit gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Bedingungen andererseits zu befassen (vgl. Schwertl 2022: 113). In diesem Sinne sollen zunächst einige theoretische Überlegungen im Vordergrund stehen.

Die Quellen, die sich seit der Antike mit der Frage nach Bildung und ihren Charakteristika beschäftigt haben, sind mannigfaltig. Der Begriff ist historisch gewachsen und daher nicht frei von Widersprüchen. Das Bildungsanliegen ist und war immer vom jeweiligen Zeitgeist geprägt, weshalb eine abschließende Definition eines Bildungsbegriffs nicht möglich ist. Es soll aber ein kurzer Einblick in die Komplexität des Begriffes gegeben werden (vgl. Schwertl 2022: 111).

Schwertl (2022: 111ff.) versucht im Kontext dessen den Bildungsbegriff zunächst etymologisch herzu-leiten. Er stammt vermutlich aus dem althochdeutschen *bildunga* oder dem mittelhochdeutschen *bil-dunge*. Übersetzen kann man diese Begriffe mit „Ebenbild, Nachbild, Nachahmung“; später mit Schöp-fung, Gestalt oder Gestaltung. Erwähnenswert ist hierbei, dass für den Begriff *Bildung* kein Äquivalent aus einer anderen Sprache bekannt ist (vgl. Schwertl 2022: 111). Anzumerken ist weiters, dass der Be-griff *Bildung* erst im 18. Jahrhundert aufkommt (vgl. Sattler 2023: 60).

Eine Eingrenzung, was mit *Bildung* gemeint sein kann, kann mit Hilfe des Begriffs *Lernen* erfolgen. Sehr allgemein liegt der Unterschied laut Hedtke (2023: 70) darin, dass es bei *Bildung* um die „Transforma-tion und selbstbestimmte, reflektierte Veränderung der persönlichen Verhältnisse“ geht, während *Ler-nen* an der Alltäglichkeit ansetzt und „individuellen Zuwachs an Wissen und Können ausdrückt“. Zwi-schen *Lernen* und *Bildung* verläuft hierbei ein Kontinuum. Während sich Lernen besser institutionali-sieren lässt, kann Bildung per se nicht von außen initiiert werden (vgl. Hedtke 2023: 68ff.).

Wenn man den Bildungsbegriff mit einer Chronologie versehen möchte, könnte man bei Aristoteles beginnen. Dieser verknüpft Bildung in seiner *Nikomachischen Ethik* mit den Zielen menschlichen Han-delns. Er schreibt: „[...] das Gut für den Menschen [ist] eine Tätigkeit der Seele gemäß der Vernunft [...]“ (Aristoteles, EN I 7, 1098a10–20). Mit dem *Gut* meint Aristoteles jenes, was zum höchsten Glück des Menschen führt – zur *Eudaimonia*. Sie bezeichnet ein dauerhaft erfülltes Leben und verweist auf eine tugendhafte Tätigkeit der Seele. Tugend jedoch entsteht nicht von selbst, man muss zu ihr erzogen

werden (Aristoteles, EN II 1, 1103a14–17). Als Ziel der Bildung kann daher ein gutes, gar das bestmögliche, Leben gelten.

Comenius (1592–1670) fordert als einer der Ersten, Bildung für alle Menschen zugänglich zu machen, nachdem sie im Humanismus und der Renaissance zu einem elitär-aristokratischen Anliegen geworden war (Sattler 2023: 60). Bei ihm findet sich auch ein deutlicher Anspruch auf Allgemeinheit in der Bildung, indem er eine Bildung fordert, die „alle, alles auf allseitige Weise“ lehrt (vgl. Voigt 2008: 85). Er orientiert sich weiters am Prinzip der Anschaulichkeit und strebt bei der Bildung eine Nähe zu sinnlichen Erfahrungen an. Lebenslanges Lernen ist bei ihm zentral (vgl. Stieve 2013: 54).

Eine Person, die das Bildungsverständnis insbesondere im deutschsprachigen Raum stark beeinflusst hat, ist Johann Heinrich Pestalozzi. Er hatte die Überzeugung im Bildungs- und Erziehungsbegriff verankert, dass Menschen in der Entwicklung ihrer natürlichen Anlagen so gefördert werden sollten, dass sie sich selbst helfen können. Die Grundkräfte des Menschen liegen in Kopf, Herz und Hand und sollen gleichermaßen im Fokus von Bildung liegen (vgl. Weimer 1974: 127f.). Daraus lässt sich ein ganzheitliches Bildungskonzept ableiten, das bis heute relevant ist. Das zentrale Bildungsanliegen von Pestalozzi war die Vermittlung von Fertigkeiten zur Bewältigung des gemeinsamen Lebens (vgl. Stieve 2013: 54).

Erst im Zuge der Aufklärung setzte sich der eigentliche Begriff *Bildung* durch und gewann an pädagogischer und idealistischer Bedeutung. Bildung im aufklärerischen Sinn kann als offene und prozesshafte Welt- und Selbstaneignung betrachtet werden. Ein gebildetes Individuum ist in diesem Sinne vernünftig, autonom und mündig und setzt sich für ein gelungenes und besseres Leben ein (vgl. Stieve 2013: 52).

Wilhelm von Humboldt erweiterte den Bildungsbegriff um eine entscheidende Dimension: Für ihn ist der Mensch kein austauschbares Element innerhalb gesellschaftlicher Strukturen, sondern ein einzigartiges Individuum. Humboldt appelliert dafür, den Menschen unabhängig von äußeren Zwängen – etwa durch Religion, Gesellschaft oder Wirtschaft – zu betrachten. Im Zentrum seines Bildungsverständnisses steht die Idee, dass der Mensch nicht von außen geformt, sondern aus sich selbst heraus gebildet werden soll. Bildung bedeutet für Humboldt die freie Entfaltung der individuellen Kräfte im Wechselspiel mit der Welt. Der Mensch soll sich selbst zu dem machen, was er sein kann – nicht zu dem, was andere aus ihm machen wollen (vgl. Menze 1972: 7).

Diese Vorstellung gerät in ein Spannungsfeld mit der schulischen Realität, in der Kinder unter pädagogischem Zwang unterrichtet werden. Daraus ergibt sich Humboldts neuhumanistischer Anspruch an Bildung. Auch unter strukturellen Vorgaben soll die Schule den Kindern ermöglichen, zu selbstständigem, sachlich fundiertem Denken und Verstehen zu gelangen (vgl. Hünig 2016: 626). Friedrich Wilhelm August Fröbel formuliert dazu den Anspruch: „Das pädagogische Geschehen [...] muss befreiend sein,

vom ersten Blick des Lebens an, weil Freiheit die existenzielle Grundbestimmung humaner Existenz ist“ (Stieve 2013: 56).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Bildungsverständnisses dieser Arbeit stammt von Friedrich Nietzsche. Aus seiner Sicht wird beim Bildungsprozess seiner Zeit ein viel zu großes Augenmerk auf die Anhäufung von Wissen gelegt. Er stellt sich gegen den Erwerb von Wissen um seiner selbst willen. Bildung beschränkt sich bei ihm nicht auf die Anhäufung von Wissen, sondern muss Wirkung und Erfahrung entfalten. Der Wissensbestand alleine reicht für Nietzsche nicht, um von *Bildung* zu sprechen. Vielmehr geht es um die Prozesse, die Lernen in den Menschen auslöst, und um Wissen, das den Menschen beim Entfalten unterstützt (vgl. Wolbring 2014: 265).

Eng mit dieser Forderung verbunden ist der Ruf einer Bildung hin zur *Mündigkeit*. Dieser schwer fassbare Begriff ist in der Zeit der Aufklärung zu verorten und bis heute im Bildungsdiskurs verankert. Eine abschließende Bestimmung vom Konzept der Mündigkeit erscheint jedoch unmöglich. Jede Anstrengung, den Begriff zu fassen – beispielsweise eine Bestimmung von Mündigkeit als Kompetenz –, ist notwendigerweise verkürzend (vgl. Steffel 2018: 452f.). Nichtsdestotrotz wird hier versucht, das Konzept allgemein zu umreißen. Immanuel Kant sieht das Ziel der Aufklärung als einen „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ und liefert zugleich eine negative Definition von *Mündigkeit*, indem er schreibt: „Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 2015: 4). Folglich heißt das, dass sich mündige Menschen ohne Hilfe anderer ihres Verstands bedienen können.

2.2. Allgemeine Bildung im österreichischen Schulwesen

Das führt uns zur zweiten großen Ebene zur Feststellung eines Bildungsbegriffes, der für diese Arbeit relevant ist. Neben theoretischen Überlegungen zum Bildungsbegriff sind auch die eingangs genannten gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und sozialen Dimensionen zu berücksichtigen. Gesellschaft manifestiert sich über Normen, Konventionen und Gesetze (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung o.J.). Über Gesetze soll somit der Einstieg in obige Dimensionen des Bildungsbegriffes erfolgen.

Die übergeordnete Aufgabe der Schule in Österreich wird im SchOG §2 Abs 1 festgehalten. Dort heißt es, dass die Jugendlichen mit dem notwendigen Können und Wissen auszustatten sind, die für die Ausübung eines Berufes und dem selbstständigen Wissenserwerb notwendig sind. Weiters wird in diesem Gesetz festgelegt (§6 Abs 2), dass die Bildungsziele, die Lehraufgaben und didaktischen Grundsätze sowie der Lehrstoff in den Lehrplänen enthalten sein müssen.

In den Lehrplänen ist der Begriff *Bildung* allgegenwärtig. In der AHS¹ wird im ersten Anhang das allgemeine Bildungsziel ausgewiesen, welches einige der genannten theoretischen Überlegungen in sich vereint. Im dritten Abschnitt werden die Leitvorstellungen der Schule hervorgehoben. Schülerinnen und Schüler sind, ganz im Sinne Humboldts, in ihrer Individualität zu fördern. Weiters wird nochmals unterstrichen, dass Fähigkeiten zu erwerben sind, um selbstständig Bildung erlangen zu können (vgl. RIS 2026).

Ein zentraler Begriff ist jener der *Kompetenzen*, der für das österreichische Schulwesen folgendermaßen bestimmt wird:

Kompetenz besteht aus dem Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen. [...] Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zur selbstständigen, aktiven Aneignung, aber auch zu einer kritisch-prüfenden Auseinandersetzung mit dem verfügbaren Wissen befähigt und ermutigt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in altersadäquater Form mit Problemstellungen auseinandersetzen, Gegebenheiten kritisch hinterfragen, Probleme erkennen und definieren, Lösungswege eigenständig suchen und ihr eigenes Handeln kritisch betrachten. (SchOG Anl. 1)

Laut der Webseite des Bildungsministeriums wurde das ursprünglich verfolgte Vermitteln von Inhalten und Faktenwissen im österreichischen Schulwesen von obigen Kompetenzen abgelöst. Es fördert zeitgemäße Pädagogik. Der Kompetenzerwerb wird als individuell, aktiv und konstruktivistisch verstanden (vgl. Bundesministerium für Bildung o.J.a.).

Im Lehrplan heißt es weiter, dass man sich am *4K-Modell* orientiert, welches vier Kompetenzen enthält, die für das 21. Jahrhundert für Schülerinnen und Schüler von „herausragender Bedeutung“ sind. Diese vier Kompetenzen sind Kommunikation, Kollaboration, kritisches Denken und Kreativität (vgl. RIS 2026). Dabei handelt es sich um die Basis zeitgemäßen und selbstgesteuerten Lernens. Durch die überfachliche Formulierung der Kompetenzen ist eine Zielformulierung unabhängig der Fächer möglich. Die vier Kompetenzen sind untrennbar miteinander verbunden. Der Umgang mit Wissen wird in dieser Bildungsauffassung nicht mehr darin begriffen, dass Lehrende Wissen speichern und weitergeben (vgl. Rolff et al. 2025: 13f.). Vielmehr soll das Denken der Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand des Unterrichts werden. Das setzt eine Lernkultur voraus, in die sich jeder und jede im Rahmen seiner und ihrer Möglichkeiten ins Unterrichtsgeschehen einbringt (Wysocki et al. 2021: 15).

Kritik am 4K-Modell bezieht sich darauf, dass dieses nicht breit genug ausgerichtet ist und in der Formulierung der Kompetenzen viel zu kurz greift. Zum Beispiel werden digitale Kompetenzen, die Fähigkeit, Probleme zu lösen, aber auch intrapersonale Fähigkeiten nicht thematisiert (vgl. Rolff et al. 2025: 14).

¹ Anmerkung: Der AHS-Lehrplan wird deshalb gewählt, weil die Hauptzielgruppe des UF Schülerinnen und Schüler in den AHS sind. Weiters orientiert sich die AHS an allgemeiner Bildung, die im Zentrum dieses Kapitels steht.

Damit ergibt sich wieder eine Verbindung mit dem AHS-Lehrplan, der explizit auf die Problemlösekompetenz verweist. Die Schülerinnen und Schüler sollen diese im Rahmen des Unterrichts erlangen (vgl. RIS 2026). Allgemein didaktisch ist diese *Problemorientierung* als strukturgebendes Element im Bildungsprozess nichts Neues. Ein prominenter Vertreter, der eine Problemorientierung im Schulunterricht fordert, ist der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki. Mit seinem Konzept der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* ist er einer der bekanntesten Fürsprecher, Probleme als Auswahlkriterium für Unterrichtsinhalte heranzuziehen:

Meine Kernthese lautet: Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. (Klafki 2007: 56)

Eine weitere Forderung, die der Lehrplan an die allgemeine Bildung richtet, ist, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, eine aktive Rolle hinsichtlich ökonomischer und ökologischer Herausforderungen einzunehmen. Damit sollen auch das *Nachhaltigkeitsziel 4 (SDG4)* der Vereinten Nationen aufgegriffen werden. Laut dem *SDG4* soll Bildung allen zugänglich gemacht werden und Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen schaffen (vgl. United Nations 2015: 14). Das erweitert den Bildungsbegriff um eine Nachhaltigkeitsperspektive (vgl. RIS 2026).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Bildungsbegriff mannigfaltig und unmöglich abschließend definierbar ist. Folgende Aspekte sollten in einem zeitgemäßen Bildungsbegriff aber jedenfalls beachtet werden: Die Schülerinnen und Schüler stehen als Individuen im Mittelpunkt des Bildungsprozesses. Anhäufung von Wissen alleine reicht nicht. Lernende sollen mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgestattet werden, an der Bearbeitung relevanter Schlüsselprobleme unserer Zeit teilzuhaben. Dafür ist es notwendig, möglichst Aspekte aller Bereiche in den Bildungsprozess einfließen zu lassen und Bildung ganzheitlich zu verstehen. Die erlernten Fähigkeiten sollen nachhaltig verankert werden und die Möglichkeit bieten, sich selbstständig weiterzubilden. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten können unter dem Begriff *Kompetenzen* zusammengefasst werden. Lernanlässe sollten im Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler stattfinden und anschaulich dargestellt werden. Ein gebildetes Individuum handelt im Sinne eines aufgeklärten Bildungsbegriffes autonom und mündig. Das heißt, es bedient sich ohne Leitung anderer seines Verstandes. Jeder und jede sollte in diesem Sinne dazu befähigt werden, sich in der Gesellschaft einzubringen und seinen Beitrag zu seinem guten Leben und zu einem guten Leben aller zu leisten.

3. Wirtschaftliche Bildung

3.1. Der Gegenstandsbereich Wirtschaft

Von der allgemeinen Bildung geht es nun zu wirtschaftlicher Bildung. Ein Begriff, der zunächst zu klären ist, ist *Wirtschaft*². Im Rahmen wirtschaftlicher Bildung spricht sich Reinhold Hedtke dafür aus, den Gegenstandsbereich genau zu definieren auf den sich wirtschaftliche Bildung bezieht. Dies nennt er *Objektbezug* (Hedtke 2018a: 47). Auch hier gibt es einige Annäherungen, die im Folgenden ohne Anspruch auf Vollständigkeit aufgeführt werden. Jede Annäherung kann als eine Art „Brille“ betrachtet werden, durch die man den Gegenstandsbereich betrachtet.

Der Begriff kann nicht (alleine) aus den Wirtschaftswissenschaften heraus definiert werden, weil Wirtschaft die Basis der Wirtschaftswissenschaften bildet (vgl. Faber und Manstetten 2019: 22f). Nichtsdestotrotz gibt es solche Definitionen. Oliver Bendl zum Beispiel beschreibt im Gabler Wirtschaftslexikon den Begriff *Wirtschaft* sehr eng und aus der Sicht einer „orthodoxen Ökonomie“.

Die Wirtschaft, auch Ökonomie genannt, besteht aus Einrichtungen, Maschinen und Personen, die Angebot und Nachfrage generieren und regulieren. Einrichtungen sind Unternehmen bzw. Betriebe und Haushalte. Maschinen unterstützen und ersetzen auf Produktion, Transformation, Konsumation und Distribution von Gütern zielende Aktivitäten von Arbeitskräften, Mittelsmännern und Endkunden. Diese erhalten oder entrichten Geld für Erstellung, Vermittlung und Anforderung respektive Erwerb oder tauschen ihre Eigentümer und Leistungen aus. (Bendl 2025)

Angelehnt an die obige Definition, kann Wirtschaft phänomenologisch betrachtet werden. Der Begriff *Wirtschaft* wird hierbei über äußere Abläufe beschrieben. Dabei ist alles, was man an wirtschaftlicher Aktivität wahrnehmen kann, der Wirtschaft zuordenbar. Dazu können zum Beispiel Abläufe wie die Förderung von Rohstoffen, Herstellung von Produkten oder der Transport von Waren zählen. Alle Fragestellungen in diesem Wirtschaftsverständnis können unter dem *Mengenproblem* – orientiert an der Produktionsmenge im Verhältnis zu den Kosten – zusammengefasst werden. Sie befassen sich mit Versorgungs- und Vorsorgeprozessen (vgl. Faber und Manstetten 2019: 26; Nelson 1997: 160). Den Blick auf Wirtschaft, der das Produzieren, Konsumieren und Verteilen von Gütern betrifft, nennt Hedtke *materiellen Wirtschaftsbegriff* (vgl. Hedtke 2018b: 56).

Die Annahme, dass wirtschaftliche Phänomene Resultat menschlichen Wirtschaftens sind, eröffnen einen weiteren Wirtschaftsbegriff. Menschliches Wirtschaften bedeutet, dass es sich um Phänomene handeln muss, denen Entscheidungen von Menschen zu Grunde liegen, die aus einer Situation der Knappheit heraus getroffen werden. Das heißt, eine Aktivität geschieht unter gleichzeitigem Verzicht auf eine andere gewünschte Aktivität. „Nur im Schlaraffenland muss man nicht wirtschaften [...]“ schreiben dazu Faber und Manstetten (2019: 26). In diesen unter Knappheit begründeten

² In diesem Kapitel ist *Wirtschaft* gleichbedeutend mit *Ökonomie*, wie es auch Schneider und Toyka Seid (2025) nahelegen.

Entscheidungen sehen sie auch den Ursprung der Arbeitsteilung und Fragen zur Verteilung von Gütern in einer Gesellschaft. Fragen aus der Wirtschaft, die damit verbunden sind, sind Allokations- und Distributionsfragen. Den Wirtschaftsbegriff, der sich aus am Wirtschaftlichkeitsprinzip orientierten Knappheitsentscheidungen ergibt, nennt Hedtke *formalen Wirtschaftsbegriff*. Dieser Wirtschaftsbegriff ist eine der Grundannahmen der Neoklassik (vgl. Hedtke 2018b: 56, 248).

Einen weiteren Wirtschaftsbegriff kann man als *praktisch* bezeichnen. Damit bezieht man sich auf Wissen und Können, das die Schülerinnen und Schüler jetzt oder später innerhalb des Gegenstandsbereiches anwenden können sollen. Worin das Können und Wissen besteht, das als relevant gilt, unterscheidet sich je nach Institution, wirtschaftlicher Strömung oder auch einzelnen Personen. Ein praktischer Wirtschaftsbegriff beschreibt also eine Art Gebrauchswissen, das der Innenperspektive einer Wirtschaft entspringt. Dabei handelt es sich um Wissen, das eine größere Anzahl an Wirtschaftssubjekten teilt. Bauern etwa könnten als Gebrauchswissen das Wissen über Böden gemeinsam haben, Steuerberater über Steuern, etc. (vgl. Faber und Manstetten: 30; Hedtke 2018a: 48).

Der Innenperspektive gegenüber steht die Außenperspektive auf das wirtschaftliche Geschehen. Besser vorstellen kann man sich diese Perspektive, indem man einen unbeteiligten Beobachter annimmt, der der Wirtschaft von außen betrachtet. Es entsteht dabei Wissen über Wirtschaft, das zunächst nicht für den Gebrauch bestimmt ist, sich aber im Verständnis von Zusammenhängen als brauchbar erweisen kann (vgl. Faber und Manstetten: 31).

Eine weitere Brille auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft, ist an der kollektiven, aber auch subjektiven Erfahrung orientiert. Jede Erkenntnis, so auch wirtschaftliche, beinhalten eine subjektive Komponente (vgl. Haarmann 2015: 479). Das eröffnet einen *erfahrungsorientierten Wirtschaftsbegriff*. Vereinfacht gesagt, kann all das in den Gegenstandsbereich der Wirtschaft fließen, was aus unterschiedlichen Perspektiven als „wirtschaftlich“ erscheint oder konstituiert wird (vgl. Hedtke 2018b: 55).

Eine letzte Annäherung an den Gegenstandsbereich ist ein *wissenschaftsorientierter Wirtschaftsbegriff*. Sehr allgemein kann darunter all das als wirtschaftlich gelten, was in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen im Kontext von Wirtschaft untersucht, als wirtschaftlich bezeichnet und von anderen Objektbereichen abgegrenzt wird. Je nach Bezugswissenschaft variiert hierbei der Gegenstandsbereich (vgl. Hedtke 2018b: 55f.).

Welche Dinge als *wirtschaftlich* gelten, und damit den Gegenstandsbereich *Wirtschaft* berühren, unterscheidet sich also je nach paradigmatischer „Brille“. Insbesondere in den Sozialwissenschaften konstituiert sich dieser Gegenstandsbereich aus Elementen unterschiedlicher Wirtschaftsbegriffe und wird nicht nur auf wenige Begriffe verengt. Ein Offenlegen der angewandten Wirtschaftsbegriffe für den Unterricht ist daher jedenfalls essenziell (vgl. Hedtke 2018b: 245–254).

3.2. Ökonomische Bildung und ihre Traditionslinien

Es wurde zunächst umrissen, was im Bildungsinteresse der wirtschaftlichen Bildung stehen kann. Wie lässt sich ein Begriff von *Wirtschaft* überhaupt mit Bildung zusammenführen? Dieser Frage geht unter anderem Reinhold Hedtke (2023: 40, 44) nach und formuliert als oberstes Gebot für eine Wirtschaftsdidaktik einen wichtigen Grundsatz. Wirtschaftsdidaktische Ansätze sollten immer mit einem bildungstheoretischen Fundament ausgestattet sein und nicht vorwiegend fachwissenschaftliche oder bildungspolitische Intentionen ins Zentrum stellen. Dabei gründet er auf Hans-Jürgen Albers. Schon Ende der 1980er meinte dieser, dass wirtschaftliche Inhalte nur dann für die Schule geeignet sind, wenn sie anhand einer Verknüpfung mit der Bildungstheorie einen Beitrag zur Schulbildung leisten können. Dabei stellt er wirtschaftliche Bildung in eine funktionalistische Bildungstradition, denn Menschen sollen nach Albers' Bildungsbegriff dazu befähigt werden, ihr Leben zu bewältigen (vgl. Hedtke 2023: 42). Dabei ist der Problemansatz nützlich, insbesondere, wenn dargestellte Probleme die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler berühren. Im Kontext wirtschaftlicher Bildung implizieren problembasierte Ansätze, dass Schülerinnen und Schülern nicht nur Verfahren und Methoden zum Problemlösen vermittelt werden, sondern dass ihnen nahegebracht wird, was Forschen, Denken und Erfahren wirklich bedeuten (vgl. Rehm und Sollbach 2025: 164).

Im Folgenden werden unterschiedliche Beiträge aufgeführt, die sich allesamt mit der Frage beschäftigen, wie eine solche wirtschaftliche Bildung gelingen kann. Seit Dekaden ist diese Frage Teil einer sehr lebendigen Diskussion, sowohl bildungspolitisch als auch wirtschaftsdidaktisch. Die Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich Wirtschaft zählt unbestritten zur schulischen Allgemeinbildung (vgl. Fridrich und Hofmann-Schneller 2017: 54). Wirtschaft ist für Hedtke ein Gegenstandsbereich, der sich im deutschsprachigen Raum auf Augenhöhe mit Gesellschaft, Recht oder Politik befindet (Hedtke 2015a: 19). Es lassen sich sehr allgemein zwei Pole formulieren, die unter wirtschaftlicher Bildung verstanden werden können. Sie stehen sich idealtypisch diametral gegenüber und bilden jeweils ein Ende eines Kontinuums. Auf diesem Kontinuum lassen sich die meisten Ansätze wirtschaftlicher Bildung verorten, so die Annahme dieser Arbeit in Anlehnung an das *Sozioökonomische Curriculum* (vgl. Fridrich 2022: 32; Hedtke 2018b: 103f.). Von einer Bewertung dieser beiden Paradigmen wird zunächst abgesehen.

Der erste Bildungsansatz zielt überwiegend darauf ab, Schülerinnen und Schüler darauf vorzubereiten, im wirtschaftlichen Gefüge definierte Rollen einzunehmen. Dafür muss wirtschaftliche Bildung einer strengen Systematik unterworfen werden, die das Denken in ordnungspolitischen Kategorien, Kreislaufzusammenhängen und Kategorien ökonomischer Verhaltenstheorien fordert (kritisch Haarmann 2014: 206f.). Das Erkenntnisinteresse ist die Verbesserung der wirtschaftlichen Situation von Individuen. Der wichtigste Beurteilungsmaßstab ist hierbei die Effizienz und damit einhergehende Optimierung. Die ökonomistische Fachdidaktik stellt die Wirtschaft unter eben diesen Maßstab (vgl. Hedtke

2023: 41). Lernende sollen mit knappen Mitteln möglichst effizient umgehen. Daraus leitet sich ein Kompetenzbegriff ab, der effizientes Denken meint. Unter dieses Bildungsverständnis zählen Jekel und Stieger (2018: 8) die (neo-)institutionenökonomischen, ordnungstheoretischen, handlungstheoretischen und kategorialen Konzeptionen ökonomischer Bildung. Als relevante Bezugswissenschaften und Beurteilungsmaßstäbe werden innerhalb dieser Ansätze einzig die Methoden und Sichtweisen der Standardökonomik gesehen (kritisch Haarmann 2014: 206f.; Jekel und Stieger 2018: 7).

Das zweite Paradigma begreift Wirtschaft als in die Gesellschaft eingebettet. Der wirtschaftliche Bereich unterliegt in diesem Bildungsverständnis einer permanenten Veränderung (vgl. Fridrich & Hofmann-Schneller 2017: 55). Reinhold Hedtke (2018a: 9) beschreibt diese Konzeption ökonomischer Bildung als Teil der Allgemeinbildung, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge als zentralen Bestandteil allgemeiner Bildung versteht. Der Begriff *ökonomisch* erscheint in diesem Kontext präziser als *wirtschaftlich*, da er die Vielschichtigkeit dieser Bildung – etwa ihre gesellschaftlichen Bezüge und die Ausrichtung auf mündiges Handeln – deutlicher hervorhebt (vgl. Fridrich 2012: 35). Dieser Bildungsansatz fußt auf den Sozialwissenschaften und zielt darauf ab, die kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Anlagen der Lernenden zu fördern. Dies setzt eine reflektierte Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen voraus. Grundlage hierfür sind zentrale fachdidaktische Prinzipien wie Problem-, Situations-, Konflikt-, Lebenswelt- und Subjektorientierung, die eine lebensweltlich verankerte, handlungsorientierte und problemorientierte Selbst-, Sozial- und Weltaneignung ermöglichen (vgl. Engartner et al. 2021: 11–14; Fridrich 2025: 105). Übergeordnetes Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in gesellschaftlich und insbesondere wirtschaftlich geprägten Lebenssituationen selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu handeln (Engartner et al. 2021: 14). Dieser sozialwissenschaftliche Strang ökonomischer Bildung umfasst demnach grob zwei Ebenen: Auf der individuellen Ebene sollen junge Menschen befähigt werden, ihre Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse durch reflektierte Handlungsoptionen aktiv zu gestalten und verantwortungsvoll zu handeln. Auf der gesellschaftlichen Ebene werden sie darauf vorbereitet, soziale und ökonomische Rahmenbedingungen demokratisch mitzugestalten. Demokratische Gesellschaften sind auf „mündige Bürgerinnen und Bürger“ angewiesen (vgl. Engartner et al. 2021: 14; Fridrich 2025: 105).

Hedtke (2015a: 18f.) greift sechs unterschiedliche wirtschaftsdidaktische Traditionslinien auf, welche innerhalb dieses zweiten, sozialwissenschaftlichen Paradigmas ökonomischer Bildung stehen und seit Jahrzehnten parallel zueinander bestehen. Sie zielen zunächst allesamt darauf ab, den Schülerinnen und Schülern wirtschaftliche Phänomene, Probleme oder Themen auf die oben beschriebene Weise näherzubringen. Außerdem haben sie alle gemein, dass sie Wirtschaft als integrativ verstehen. Das heißt, Wirtschaft wird mit anderen gesellschaftlichen Ebenen und Disziplinen in Verbindung gebracht.

Im deutschsprachigen Raum haben sich von diesen multidisziplinären Traditionslinien vor allem zwei hervor getan. Einerseits die arbeitsorientierte Ausrichtung, die an Schulen mit Berufsschwerpunkt Anwendung findet und die ökonomische Bildung curricular mit der Arbeitswelt verknüpft. Andererseits die sozioökonomische Bildung. Sie führt die sozialwissenschaftlich geprägte Traditionslinie fort, die Wirtschaft in den Kontext von Politik, Gesellschaft und Recht stellt. In diese Tradition stellt Hedtke auch österreichische allgemeinbildende Schulen und ihren derzeitigen Zugang zu wirtschaftlicher Bildung (vgl. Hedtke 2015a: 19).

3.3. Wirtschaftliche Bildung im österreichischen Lehrplan

Aus diesem Grund wird zunächst der österreichische Weg wirtschaftlicher Bildung ausgeführt, wo wirtschaftliche Inhalte in unterschiedlichen Teilen des Lehrplans auszumachen sind. Hierbei dient wiederum der Lehrplan der AHS als Beispiel, wobei zu betonen ist, dass je nach Schultyp der Umfang an Wochenstunden mit wirtschaftlichen Bezügen stark variiert. Insbesondere in der Sekundarstufe 2 (vgl. Jekel und Stieger 2018: 9).

Bei den AHS findet sich im allgemeinen Bildungsziel (Absatz 2) ein übergeordnetes Ziel mit wirtschaftlichem Charakter. Es soll den Schülerinnen und Schülern bei der Ausbildung allem voran eine Teilhabe am österreichischen Wirtschaftsleben ermöglicht werden (vgl. Bundesministerium für Bildung o.J.b; RIS 2026).

Der vierte Teil des Curriculums beschäftigt sich mit übergreifenden Themen. Dabei soll eine fächerübergreifende Kompetenzentwicklung erzielt werden. Allgemein orientieren sich (fächer-)übergreifende Themen und die damit verbundenen Kompetenzen an konkreten Lebenssituationen und gehen über das Wissen aus nur einem Fach hinaus. Sie greifen gesellschaftlich oder individuell relevante Fragestellungen und Probleme auf. Ziel ist es, Schülerinnen und Schülern Handlungsfähigkeiten zu vermitteln, die sie flexibel in unterschiedlichen Situationen anwenden können. Das ist essenziell beim Bestreben, Lernende bei der persönlichen Entwicklung zu unterstützen und hin zu einer Lebenskompetenz zu führen (vgl. Eder und Hofmann 2012: 71f. ; RIS 2026).

Als dreizehntes und letztes übergreifendes Thema wird Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucherbildung im Lehrplan angeführt. Das Ziel dieser übergreifenden Kompetenz ist es, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, an wirtschaftlichen Prozessen kompetent, verantwortungsbewusst und mündig mitzuarbeiten. Die Handlungsbereiche des privaten Haushalts, der Arbeitswelt, Interessensvertretungen und der Gesellschaft werden hierbei als relevant hervorgehoben (vgl. RIS 2026). Es sollen somit Kompetenzen erlangt werden, die nicht allein innerhalb der wirtschaftlichen Bildung verortet sind. Vielmehr geht es darum, auch Ansätze und Perspektiven anderer Fachbereiche in die Problemlösung einzubeziehen und so ein breiteres, integratives Verständnis für komplexe Zusammenhänge zu fördern

(vgl. Eder und Hofmann 2012: 71f., 99). Damit kann Handeln zur Überwindung komplexer Probleme gelingen, indem Lernende „lebendig, aktiv und selbstständig“ in den Lernprozess eingebunden sind (Partetzke 2024: 77).

Das österreichische Bildungsministerium sieht in diesem Kontext wirtschaftliche Aspekte insbesondere verflochten mit Politik und Umweltbildung, und unterstreicht auch die Rolle von ökonomischer Bildung für die Persönlichkeitsbildung. Dabei werden wirtschaftliche Kompetenzen als Voraussetzung gesehen, um Rollen im Wirtschaftsleben zu bewältigen. Es soll im Unterricht betont werden, dass unser Wirtschaften gesellschaftliche und ökologische Folgen mit sich bringt (vgl. Bundesministerium für Bildung o.J.b.).

Der Hauptteil der wirtschaftlichen Bildung ist jedoch im Fach GwB (vormals: GWK) verortet. In der Unterstufe sind dafür mindestens sieben Wochenstunden vorgesehen, in der Oberstufe sechs. Das Fach entstand in der heutigen Form in den 1980ern und impliziert ein integratives Wirtschaftsverständnis. Wirtschaft wird als gesellschaftlich und räumlich eingebettet betrachtet (vgl. Fridrich 2022: 21; Hedtke 2015a: 19).

GwB ist rund um den (mündig) handelnden Menschen sowie die räumlichen und wirtschaftlichen Folgen seines Tuns konzipiert. Die GwB-Lehrpläne der Unter- und Oberstufe unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bildungs- und Lehraufgabe sowie der didaktischen Grundsätze leicht. Allgemein sind aber die gleichen Aspekte zentral (vgl. RIS 2026).

Die im Lehrplan übergeordnete Fähigkeit im Fach GwB, die die Schülerinnen und Schüler erlangen sollen, wird als eine mündige Handlungsfähigkeit in komplexen Lebenssituationen aufgeführt. Diese Mündigkeit junger Menschen hat in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Kontexten zu erfolgen. Es wird an die Lebenswelten der Lernenden angeknüpft, und vermittelt, dass geographische und ökonomische Prozesse veränderbar sind. Globalen Herausforderungen wie Klimawandel und Migration muss mit innovativen Denk- und Handlungsansätzen begegnet werden. Nicht nur sollen die Schülerinnen und Schüler zu Handlungen befähigt werden, sondern im Unterricht ist weiters ein Fokus darauf zu legen, dass die Lernenden aktiv sind. Es sind Arbeitsweisen zu wählen, die eine „eigenständige und kritische Informationsverarbeitung“ (RIS 2026) fördern. Dadurch steht im Fach GwB auch die Frage im Mittelpunkt, wer von welcher konkreten (wirtschaftlichen) Entscheidung profitiert und wer nicht (vgl. Fridrich 2025: 100).

Das kann, so der Lehrplan weiter, mit der Entwicklung von Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz erreicht werden. Wie diese Kompetenzen im GwB-Lehrplan verstanden werden, kann Tabelle 1 entnommen werden. Diese Kompetenzbereiche sind ähnlich angelegt, wie es auch Moritz Peter Haarmann (2014: 208f.) und Günter Kutscha (2014: 74) für den wirtschaftlichen Unterricht

vorschlagen, um Schülerinnen und Schüler zu mündig handelnden Personen zu machen (siehe Kap. 5.2.3). Lediglich ein Aspekt hinsichtlich der Orientierungskompetenz weicht von Haarmann und auch Kutscha leicht ab. Während deren Auslegung der Orientierungskompetenz eine Einbettung aller wirtschaftlichen Phänomene in ihren sozialen und politischen Kontext fordert, erfordert die Definition der Orientierungskompetenz des Lehrplans das, genaugenommen, nicht. Nirgends wird explizit eine Einbettung aller Inhalte in Gesellschaft und Politik gefordert.

Für die Oberstufe gelten im Moment Anforderungsbereiche, die grob mit den Kompetenzbereichen der Unterstufe in Verbindung gebracht werden können. Wirtschaftliche Bildung sollte in jedem Fall alle drei Bereiche umfassen (vgl. Jekel und Stieger 2018: 8; RIS 2026).

Tabelle 1: Beschreibung der Kompetenzbereiche, respektive Anforderungsbereiche (eigene Darstellung auf Basis des RIS 2025).

	GwB-Unterstufe	GwB-Oberstufe
Bereich 1	Orientierungskompetenz: Umfasst das Wahrnehmen, Lokalisieren, Verstehen und Analysieren von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen sowie umweltbezogenen Strukturen, Prozessen, Kontroversen, Konflikten und deren Darstellungen.	Anforderungsbereich 1: Reproduktion und Reorganisation.
Bereich 2	Urteilskompetenz: Bezeichnet differenziertes, mehrperspektivisches Reflektieren und Bewerten der eigenen und der gesellschaftlichen Handlungsoptionen, Entscheidungen, Handlungen und von deren Folgen.	Anforderungsbereich 2: Anwendung und Transfer.
Bereich 3	Handlungskompetenz: entwickelt sich auf der Basis individueller Erfahrungen und sozial wie individuell konstruierter Einstellungen und Werthaltungen. Der Unterricht ermöglicht deren Weiterentwicklung über die gezielte Förderung relevanter Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Aneignung von Wissen sowie zur Reflexion fundierten Wissens. Diskutierte und schließlich getroffene Entscheidungen sollen kommuniziert, argumentiert und, wenn möglich, aktiv umgesetzt werden. RIS 2025	Anforderungsbereich 3: Reflexion und Problemlösung RIS 2025

Was die wissenschaftliche Ausrichtung des Faches betrifft, so werden explizit Erkenntnisse aus Geographie, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften in den didaktischen Grundsätzen berücksichtigt. Im Zuge dessen wird nochmals betont, dass im Lehrplan Wirtschaft als in Gesellschaft, Politik und Umwelt eingebettet betrachtet wird. Lernende sollen sich als relevanten Teil der Wirtschaft wahrnehmen, mit dem Wunsch, sich aktiv und reflektiert einzubringen. Aus unterschiedlichen fachlichen Richtungen und individuellen Einstellungen wird außerdem ein klares Bekenntnis zur Multiperspektivität abgeleitet (vgl. RIS 2026).

Als letzter allgemeiner Teil der GwB-Lehrpläne in Ober- und Unterstufe werden Basiskonzepte, bzw. zentrale fachliche Konzepte, ausgeführt. Auch diese Begriffe werden hier oberflächlich als verwandt betrachtet. Sie sind multi- und transdisziplinäres sozialwissenschaftliches Wissen, welches sich auf viele Problemlagen übertragen lässt (vgl. Hedtke 2018a: 13). Diese Konzepte sollen den Kern eines Faches darstellen und können immer wieder in unterschiedlichen Fallbeispielen in den Unterricht integriert werden. Fachliches Wissen soll entlang dieser Konzepte strukturiert und systematisch aufgebaut und für den Transfer verwertbar gemacht werden. Damit soll auch die Orientierung des Unterrichts an der Kompetenzorientierung erleichtert werden und die unübersichtliche, komplexe Welt greifbarer machen (vgl. Härtel 2021: 53; RIS 2026).

Es wird hier auf die einzelnen Konzepte aus Gründen des Umfangs nicht genau Bezug genommen. Als Beispiel kann aber hier das zentrale fachliche Konzept *Interessen und Macht* der Unterstufe dienen. Die Lernenden sollen hierbei verstehen, dass es oft unterschiedliche, gar widersprüchliche Interessen gibt. Diese können nicht alle realisiert werden. Handlungsspielräume variieren je nach Macht der Akteure und Akteurinnen. Diese Machtgefälle kann man dann auf unterschiedliche Themenbereiche projizieren. Das könne, so der Lehrplan, etwa politische Entscheidungen, Ressourcenverteilungen, Armut und Reichtum, usw. nachvollziehbarer machen (vgl. RIS 2026).

Die spezifischste Ebene des GwB-Lehrplans machen in der Unterstufe die einzelnen Kompetenzbereiche aus. Der übergeordnete Kompetenzbereich in der Unterstufe, an dem sich ein ganzes Lernjahr orientiert, enthält immer die Aspekte *Leben* und *Wirtschaften*. Weiters werden pro Lernjahr einige spezifischere Kompetenzbereiche angegeben. Unter diese spezifischeren Kompetenzbereiche werden konkrete Lernziele für die Schülerinnen und Schüler formuliert. Diese Lernziele bilden die kleinste inhaltliche Einheit, an der sich GwB-Unterricht orientieren kann (vgl. RIS 2026).

Die einzelnen Lernziele in der Unterstufe sind ähnlich strukturiert und bestehen aus den gleichen Elementen. Sie sind als *Kann-Beschreibungen* formuliert. Ursprünglich stammt diese Formulierung von Lernzielen aus der Fremdsprachendidaktik, insbesondere im Zusammenhang mit dem *gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* (vgl. Nezbeda und Annau 2009). Eine Formulierung von Lernzielen in dieser Form hat den Vorteil, dass schon zu Beginn im Mittelpunkt steht, was am Ende erreicht sein wird. Bildungstheoretisch ist dieses Wording daher begrüßenswert. Weiters ist eine Kann-Beschreibung eine positive Zielformulierung, die mit einer konstruktiveren Einstimmung auf den Unterricht einhergeht (vgl. Brühl und Meyerhoff 2017: 16f.). Kann-Beschreibungen halten fest, was Schülerinnen und Schüler konkret können sollen, um ein Ziel zu erreichen. Ein Beispiel für ein in dieser Form formuliertes Ziel wäre: „Die Schülerinnen und Schüler KÖNNEN eigene Wünsche und Bedürfnisse formulieren, vergleichen und reflektieren, deren Umsetzbarkeit überprüfen und erklären.“ (RIS 2026).

Ein weiteres Element, das bei der Lernzielgestaltung zum Tragen kommt, sind *Operatoren*. Dabei handelt es sich um Verben, die im Kontext einer Aufgabenstellung eine Handlungsanweisung beinhalten. Operatoren verbessern die ergebnisorientierte Formulierung von Lernzielen. Unterschiedliche Operatoren sind mit unterschiedlichen Kompetenzbereichen verbunden. In Anlehnung an das obere Beispiel kann etwa der Operator *formulieren* im Rahmen der Orientierungskompetenz verwendet werden, der Operator *vergleichen* der Urteilskompetenz zuträglich sein oder *anwenden* der Handlungskompetenz dienen. Anhand der in den Lernzielen verwendeten Operatoren, lässt sich daher eine Verbindung zu den Kompetenzbereichen, respektive Anforderungsbereichen, herstellen (vgl. Reitbrecht und Sorger 2018: 2f.).

In der Oberstufe sind die Lernziele (noch) nicht in dieser Form vorhanden. In den noch gültigen Curriculum aus dem Jahr 2016 wird statt des Begriffs *Kompetenzbereich* noch von *Bildungs- und Lehraufgabe* und *Lehrstoff* gesprochen (vgl. RIS 2026).

3.4. Mangelndes wirtschaftliches Wissen?

Das eben ausgeführte Verständnis von wirtschaftlicher Bildung im österreichischen Schulwesen bleibt nicht frei von Kritik. Das angestrebte kompetenzorientierte, lebensweltorientierte, integrative, kritische und plurale Verständnis von Wirtschaft, das im österreichischen Lehrplan angestrebt wird (vgl. Jekel und Stieger 2018: 7), sieht sich in den letzten Dekaden verstärkt mit Kritik von unterschiedlichen Akteuren aus Politik und Wirtschaft konfrontiert (vgl. Hedtke 2015a 19f.). Es vergehe in den letzten Jahren kaum eine Woche in Österreich, ohne dass aus Wirtschaftskreisen Forderungen nach mehr Finanz- und Wirtschaftswissen gestellt werden, so Hedtke (2023: 29).

Worauf aber fußt diese Forderung? Eine maßgebliche Grundlage der Kritik ist eine nicht ausreichende wirtschaftliche Bildung österreichischer Schülerinnen und Schüler. Empirische Studien sollen dies belegen. Jekel und Stieger (2018: 11) fassen veröffentlichte Studien überblicksartig zusammen. Sie kommen dabei auf 13 durchgeführte Studien zwischen 1992 und 2018 – alleine in Österreich.

Obige Studien bilden das Fundament für umfassende Kritik an den wirtschaftlichen Kompetenzen österreichischer Schülerinnen und Schüler. An eine der von Jekel und Stieger angeführten Studien der WU knüpft etwa die Kritik an, dass Lernende „keine Ahnung von Wirtschaft oder Finanzbildung“ haben (Gaulhofer 2015). Zurückführen lässt sich dieser Missstand auf das Fach Geographie und Wirtschaft (sic!), das eine „Fehlkonstruktion“ sei (vgl. Kompatscher 2011). Es handle sich deshalb um eine Fehlkonstruktion, weil Inhalte viel zu oft an der Geographie orientiert und daher nicht strukturiert in den Lehrplan eingebettet seien (vgl. Wieselmayr 2020: 13).

Vor dem Hintergrund, dass den Lernenden nur wenig wirtschaftliches Wissen attestiert wird, drängen unterschiedliche Akteure aus Politik und Wirtschaft darauf, in den allgemeinbildenden Schulen ein

Fach „Wirtschaft“ einzuführen. In Deutschland forderte etwa der Gemeinschaftsanschluss der deutschen gewerblichen Wirtschaft ein Fach *Ökonomie* (vgl. Jekel und Stieger 2018: 8). Vertreter und Vertreterinnen dieser Forderung sehen in einem Separatfach unter ausschließlicher Bezug auf die Wirtschaftswissenschaften die Möglichkeit von mehr ökonomischer Bildung für Schülerinnen und Schüler (vgl. Engartner 2023: 177f.). In Österreich spiegelt sich diese Forderung etwa in der gegenwärtigen Meinung zur Wirtschaftsbildung der Wirtschaftsuniversität Wien wider (vgl. WU für Schulfach Wirtschaftsbildung 2022).

Das heißt, dass ein Verständnis von wirtschaftlicher Bildung implementiert werden soll, das den Intentionen des Lehrplans fast diametral gegenübersteht. Es wird eine Wirtschaftsbildung angestrebt, die sich an den Prinzipien der Standardökonomik orientiert. Sieht man sich an, woher diese Forderungen stammen, nämlich aus der Argumentation, dass Lernende mangelndes Wirtschaftswissen haben, so erscheint es logisch, dieser Spur zu folgen. Handelt es sich tatsächlich um eine begründete Argumentationsgrundlage?

Zuallererst können Zahlen herangezogen werden, die von einer Stelle erhoben werden, die nicht unmittelbar mit dem österreichischen Bildungssystem in Verbindung steht. Die Europäische Kommission hat im Jahr 2023 Zahlen zur Finanzbildung europäischer Jugendlicher veröffentlicht. Dabei schnitt Österreich im Vergleich zum Schnitt der EU-27 solide im oberen Mittelfeld ab. Zumindest nach dieser Studie stand es um die Finanzbildung hierzulande also nicht schlecht (vgl. Europäische Kommission 2023). Dabei ist klar, dass wirtschaftliches Wissen nicht auf Finanzbildung verkürzt werden darf. Sie scheint aber in der Argumentation der Studienautorinnen und -autoren untersuchter Studien zentral zu sein und wird daher auch hier herangezogen (vgl. Jekel und Stieger 2018: 11; Fridrich 2023b: 79).

Auch bei Studien, die den Lernenden einen unzureichenden wirtschaftlichen Bildungsstand attestieren, tun sich bei genauer Betrachtung Fragen auf. Zunächst hält Birgit Weber (2014: 128) fest, dass Studien von vornherein dazu neigen, Defizite und Schwächen aufzudecken. Übertragen auf die Bildungsdebatte würde das heißen, dass Studien an Defiziten innerhalb der Schule orientiert sein könnten anstatt hervorzuheben, was bereits vorhanden ist.

Das bringt uns zur Schulforschung in Österreich. Auch hier findet eine Diskussion um ein Separatfach statt, dass auf ähnlichen Gründen fußt, wie die bereits dargestellten Argumentationen. Man neigt folglich dazu, sich auch hier am Effizienz- und Optimierungsgedanken zu orientieren. Studien wie PISA prägen hierzulande die Vorstellung von „guter Schule“, ohne ihre normativen Grundannahmen transparent zu machen (vgl. Hemetsberger 2023: 537f.). Diese Kultur setzt sich in der Bewertung wirtschaftlichen Wissens fort.

Dass Wirtschaftswissen von Schülerinnen und Schülern in Studien nur lückenhaft erhoben wird, wird von mehreren Autoren und Autorinnen kritisiert. Auch bei elf von Jekel und Stieger (2018: 11) untersuchten Studien soll erhoben werden, was österreichische Schülerinnen und Schüler wissen, um ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu bewältigen. Um Lebenssituationen geht es nach eingehender Untersuchung jedoch nicht. Sie dienen vielmehr als Deckmantel, hinter dem sich ökonomistische Perspektiven und deren Erhebung verbargen (vgl. Jekel und Stieger 2018: 5, 17). Christian Fridrich unterstreicht ähnliches bereits 2012 (24–27) anhand von fünf Studien, die Wirtschaftswissen erheben sollen. Schon damals stellte er fest, dass das Ermitteln wirtschaftlicher Zusammenhänge eine untergeordnete Rolle spielt und eine Wiedergabe wirtschaftlicher Fakten im Vordergrund steht. Daran hat sich in einer zweiten Untersuchung des Autors, über zehn Jahre später, nicht viel geändert. Auch hier weisen Wirtschaftswissenstests ähnliche Mängel auf. Probleme wie ein monoparadigmatischer Wirtschaftszugang, eine Trivialisierung wirtschaftlicher Realitäten oder das Ignorieren wichtiger Wissensbereiche verengen den Blick von Wirtschaftswissenschaftstests nach wie vor (vgl. Fridrich 2023b: 82f.). Das belegt auch Hedtke, der feststellt, dass Vergleichsstudien, wie etwa PISA, an einer funktionalistischen Bildungsidee festhalten. Dabei werden die relevanten Prüfungsinhalte „mehr oder weniger freihändig“ (Hedtke 2023: 35) festgelegt und die Ökonomisierung von Schule damit legitimiert. Das geschieht deshalb, weil diese normativen Erwartungen in Vergleichsstudien wirtschaftlicher Bildung weitgehend versteckt bleiben oder nicht hinterfragt werden. Es entsteht dabei eine Lücke zwischen dem wirtschaftlichen Programm solcher Studien und der gelebten Praxis (vgl. Hedtke 2023: 34–36).

Es zeigt sich also, dass die analysierten Studien zentrale Voraussetzungen vermissen lassen, um ökonomische Lebenssituationen überhaupt angemessen untersuchen zu können. So wurden entsprechende Situationen nicht aus den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler heraus entwickelt, sondern aus einem monoparadigmatischen, wirtschaftswissenschaftlich geprägten Bezugsrahmen abgeleitet. Die empirische Grundlage, auf der die Forderung nach einem eigenständigen Fach *Wirtschaft* oder *Ökonomie* basiert, wurde daher als „schwach fundiert und empirisch nicht valide“ eingestuft (vgl. Jekel und Stieger 2018: 18).

Zudem lässt sich ein wirtschaftsdidaktisches Separatfach nicht allein aus der Wirtschaftsdidaktik heraus legitimieren. Eine solche Forderung, die ausschließlich einer Interessengruppe zugeordnet werden kann und nur auf intern gültige Argumente zurückgreift, blendet andere Perspektiven, Gruppen und Begründungszusammenhänge von vornherein aus (vgl. Hedtke 2023: 44f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es um die wirtschaftliche Bildung in Österreich nicht so schlecht steht, wie es manche Akteure zu sehen meinen. Die herangezogene Datenlage aus Studien erscheint schlicht als ungeeignet für Forderungen nach mehr wirtschaftlichen Inhalten in der Schule, insbesondere weil grundlegende Annahmen und Definitionen häufig nicht offengelegt werden. Jekel

und Stieger (2018: 18) schließen mit dem Zitat: „Vermessen ist [...], mit Hinweis auf diese Ergebnisse nach einer monoparadigmatischen wirtschaftlichen Bildung zu verlangen“. Nichtsdestotrotz sind die Forderungen nach einem solchen Fach längst ein politisches Projekt (vgl. Greimel-Fuhrmann 2025: 156) und bildungspolitische Konflikte darüber, ob ökonomistisch-wirtschaftswissenschaftliche oder sozioökonomische Konzepte zu bevorzugen sind, sind sehr aktuell (vgl. Hedtke 2023: 253).

4. Die ökonomistische Bildung

Die Forderung nach einem monoparadigmatischen Fach *Wirtschaft*, die Jekel und Stieger (2018) kritisch kommentieren, wird auch von Hedtke (z.B. 2023: 276) behandelt. Neben den genannten integrativen Traditionslinien (siehe Kap. 3.2) gewinnt auch ein weiteres wirtschaftsdidaktisches Paradigma in den Schulen an Bedeutung. Innerhalb dieses Paradigmas dient nicht das weite wirtschaftswissenschaftliche Spektrum als Bezugswissenschaft, sondern ausschließlich die Disziplin der Ökonomik. In Teilen der Literatur, so auch bei Hedtke, findet sich für diesen monodisziplinären³ Ansatz der Begriff der *ökonomistischen Bildung* (vgl. Hedtke 2015a: 20). Auch im Rahmen dieser Arbeit wird für diesen Zugang zu wirtschaftlicher Bildung diese Bezeichnung gewählt. Andere Quellen sprechen etwa von neoklassischer Bildung, orthodoxer Wirtschaftsdidaktik oder von standardökonomischer Bildung (vgl. Hedtke 2023: 41; Ferschli und Kapeller 2019: 733f.). Im folgenden Kap. wird aufgeschlüsselt, worum es sich bei ökonomistischer Bildung handelt und ob sie geeignet sein kann, um die Forderungen nach mehr wirtschaftlicher Bildung zu erfüllen.

4.1. Charakteristika ökonomistischer Bildung

Zunächst kann man sich die Frage stellen, was die Grundzüge dieser Traditionslinie sind, die den integrativen Ansätzen im Allgemeinen und der sozioökonomischen Bildung im Speziellen diametral gegenübersteht, wie es auch Fridrich (2022: 32) formuliert.

Was ist die Innensicht auf ein Fach *Wirtschaft* nach den Vorstellungen ökonomistischer Bildung? Den größten Vorteil scheint man unter anderem darin zu sehen, auf einem dominanten Paradigma fußen zu können. Handelt ein Fach nur von Wirtschaft, hat man – im Gegensatz zu den Fächerkombinationen – die Möglichkeit, gesondert auf dieses Paradigma zurückzugreifen und ökonomische Themen und Fragestellungen aus der rein ökonomischen Perspektive zu sehen. Das heißt, es kann Bezug auf zentrale ökonomische Kategorien, Konzepte und Modelle genommen werden. Das zeichnet nach der ökonomistischen Sicht qualitativ echten Wirtschaftsunterricht aus und unterscheidet ihn von Unterricht in dem (auch) über wirtschaftliche Inhalte gesprochen wird (vgl. Greimel-Fuhrmann 2025: 156). Die ökonomistische Bildung grenzt damit von anderen Disziplinen innerhalb der

³ Genaugenommen handelt es sich bei der ökonomistischen Bildung um einen bi-disziplinären Ansatz, da in der Regel die Betriebs- und die Volkswirtschaftslehre die Basis bilden.

Sozialwissenschaften stark ab und zielt auf eine separate Domäne, die Hedtke *Wirtschaft und Recht* nennt (vgl. Ferschli und Kapeller 2019: 734; Hedtke 2014: 95).

Diese paradigmatische Ausrichtung bringt mehrere Implikationen für eine ökonomistische Bildung mit sich. Im Zentrum stehen dabei – ihrem Wissenschaftsbezug entsprechend – ökonomische Herausforderungen und Problemstellungen, die mit wirtschaftswissenschaftlichen Denkfiguren wie Kosten-Nutzen-Kalkülen, Nutzenmaximierung, dem Umgang mit knappen Ressourcen und darauf basierenden Entscheidungen verknüpft sind (vgl. Fridrich 2022: 32; Greimel-Fuhrmann 2025: 156). Praktisch findet diese paradigmatische Ausrichtung etwa in den genannten Wirtschaftswissenstests Anwendung (vgl. Fridrich 2023b: 84).

Diese Denkfiguren münden darin, dass Schülerinnen und Schüler im Kontext der Ökonomik mit dem Modell des *homo oeconomicus* vertraut gemacht werden. Hinter dem Begriff des *homo oeconomicus* steht ein Akteurmodell, das davon ausgeht, dass wirtschaftlich handelnde Subjekte den wirtschaftswissenschaftlichen Denkfiguren gemäß agieren, also nutzenmaximierend und vollständig rational. Wirtschaftliches Handeln folgt demnach gleichsam naturwissenschaftlichen Gesetzen. Wenn der *homo oeconomicus* als Modell konsequent angewandt wird, mündet dies in einer Art „sozialen Physik“, also dem Ursache-Wirkungs-Prinzip folgend (vgl. Haarmann 2014: 207). Dieses leitet Schülerinnen und Schüler dazu an, ihre knappen Ressourcen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Arbeitsteilung möglichst sinnvoll einzusetzen (Fridrich 2025: 104 nach Fuhrmann 2019).

All dies hat weitreichende Folgen für die ökonomistische Bildung, die im Kern die Ökonomisierung des Denkens und damit die Selbst-Ökonomisierung fördert (vgl. Hedtke 2014: 93). Der wichtigste Beurteilungsmaßstab für Handlungen oder Entscheidungen ist das Prinzip der *Effizienz* (vgl. Jekel und Stieger 2020: 7). Schülerinnen und Schüler werden dabei darauf vorbereitet, in einem definierten System Rollen einzunehmen, wie jene eines Konsumenten oder einer Investorin etwa (vgl. Hedtke 2014: 93).

Aus obigen Annahmen heraus dominiert in der ökonomistischen Bildung die Überzeugung, der Gesellschaft kann die Kompetenz vermittelt werden, rationale wirtschaftliche Entscheidungen zu treffen. All das setzt voraus, dass sich im Gegenstandsbereich Wirtschaft die besten Entscheidungen kalkulieren lassen. Kalkulierbarkeit wird dadurch zu einem Leitgedanken der ökonomistischen Bildungsbestrebungen. Der persönliche Handlungs- bzw. Entscheidungsspielraum wird innerhalb dieses Kalküls nicht berücksichtigt. Subjekte unterscheiden sich in der ökonomistischen Sichtweise daher lediglich durch ihre Präferenzen sowie die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel, um diesen Präferenzen nachzukommen (vgl. Famula 2023: 128; Hedtke 2014: 101, 109). Damit kann man der ökonomistischen Bildung zugestehen, dass sie kollektive Phänomene zu erklären vermag.

4.2. Kritik an der ökonomistischen Bildung

An diesem Punkt schließt jedoch auch nahtlos Kritik an der ökonomistischen Position an, denn ist das Ziel eine subjektorientierte ökonomische Bildung, reicht ein Erklären kollektiver Phänomene nicht aus (vgl. Hedtke 2014: 101). Subjektorientierung und andere Kernelemente des sozioökonomischen Curriculums sind der Ausgangspunkt der nachstehenden Kritik. Diese Kernelemente werden für den schulischen Kontext begründet (siehe Kap. 5.2).

Ein erster Kritikpunkt an der ökonomistischen Bildung stammt aus der Sozioökonomiedidaktik und betrifft das Bildungsanliegen. Allgemeindidaktisch konnte zwischen wirtschaftswissenschaftlichem Wissen und dem Bildungsbegriff noch kein belastbarer Bezug hergestellt werden. Daraus folgt, dass nicht nachgewiesen werden kann, dass dieses Wissen einen Beitrag zu Bildung leistet (vgl. Kahsnitz 2014: 312). Die reine Reproduktion isolierten Wissens, wie sie auch in den von Jekel und Stieger (2018: 11) angeführten Studien sichtbar wird, greift an den ökonomisch geprägten Alltagssituationen der Lernenden vorbei und bereitet sie nicht auf die Anforderungen vor, die nach der Schulzeit an sie gestellt werden. Und das ist letzten Endes das Hauptanliegen von Bildung (vgl. Hedtke 2023: 45f., RIS 2026).

Weiters steht rein wirtschaftswissenschaftlicher Fachunterricht im Widerspruch zur Persönlichkeitsbildung, die ein Leitziel allgemeinbildender Schulen ist. Auch daher überzeugt Disziplinismus als didaktisches Prinzip von vornherein nicht (vgl. Fridrich 2022: 27, 32f.; Haarmann 2014: 213). Wirtschaftswissenschaften kommen nicht umhin, Nebendisziplinen in ihre Überlegungen einzubeziehen, sehen das aber im Rahmen der ökonomistischen Bildung nicht vor (vgl. Jekel und Stieger 2020: 7; Kahsnitz 2014: 315).

Auch mit der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts hängt die Forderung nach der Orientierung des Unterrichts an Bildungszielen zusammen. Ohne Bildungsziele erscheint die Auswahl von fachlichen Inhalten zwangsläufig als willkürlich oder mündet in einer sehr allgemeinen Übersicht über die behandelten Themen ohne Mehrwert für die Lernenden (vgl. Kahsnitz 2014: 313). Dieser Zustand ist damit verbunden, dass in vielen Curricula die Orientierung der Inhalte anhand von Kategorienkatalogen geschieht, wie es Hedtke (2014: 97f.) ausführt. Damit ist nichts anderes gemeint als die Behandlung unterschiedlicher wirtschaftswissenschaftlicher Grundbegriffe um ihrer selbst willen. Diese typisch wirtschaftswissenschaftlichen Bilder scheinen willkürlich gewählt und lassen einen theoretischen Unterbau für die Auswahl von Inhalten vermissen. Es fehlt an einem belastbaren Bezug. In diesem Punkt sind die kompetenzorientierten Lehrpläne und die ökonomistische Bildung folglich unvereinbar.

Abgesehen von den allgemeindidaktischen Bedenken kann auch inhaltlich an der ökonomistischen Bildung Kritik geübt werden. Das Leitmodell dieses Ansatzes zur wirtschaftlichen Bildung ist der homo oeconomicus. Die Wirtschaftswissenschaften richten alle Modelle an ihm aus. Demnach stehen Subjekte in unserem Wirtschaftssystem insofern unter Druck, als dass sie ihre Ressourcen ökonomisieren, und wirtschaftlich rational handeln müssen. Das ist unweigerlich mit dem Glauben verbunden, dass die (wirtschaftliche) Welt rational beherrschbar ist und geordnet werden kann. Vor diesem Hintergrund zielt die ökonomistische Bildung darauf ab, die Lernenden dahingehend zu unterrichten, Handlungsrationale über Kalkulation zu erreichen (vgl. Hedtke 2014: 90f.). Es ist vielfach bestätigt, dass Modelle, wie der homo oeconomicus, weder Ziel noch alleinige Modellannahme von Wirtschaftsunterricht sein können. Menschen sind zum Beispiel nie uneingeschränkt informiert, wie es das Modell annimmt. Die Welt ist schlicht nicht kalkulierbar in all ihren Facetten. Der wirtschaftswissenschaftliche Tenor stößt beim Versuch, Wirtschaft mathematisch auszudrücken, systematisch an seine Grenzen (vgl. Fridrich 2012: 35; Hedtke 2023: 284). Auch das spricht gegen eine Verengung des Wirtschaftsunterrichts nur auf das ökonomistische Paradigma (vgl. Fridrich 2023b: 84).

Auch bei zentralen Konzepten wie etwa der *Effizienz* oder *Rationalität* weist die Ökonomik große Lücken auf. Es handelt sich um empirische Größen, die je nach Kontext unterschiedlich interpretiert werden können (vgl. Hedtke 2023: 351). Unterschiedliche Interpretationen dieser Kategorien widersprechen dem Modellgedanken ökonomistischer Bildung. Hedtke schreibt dazu: „Wenn Effizienz der Maßstab des Ökonomen ist, hat dieser nicht viel zu bieten“ (Hedtke 2014: 107).

Modelldenken verkürzt nicht nur, sondern es kann auch gefährlich werden. Es wird dann zur Gefahr, wenn sie einer Art „ökonomischem Imperialismus“ Vorschub leistet, wie es Haarmann (2014) beschreibt. Alleiniges Denken in Modellen der Wirtschaftswissenschaften kann sogar demokratiegefährdend sein und verstößt gegen das Kontroversitätsgebot, des Beutelsbacher Konsens (vgl. Haarmann 2014: 216). *Economic literacy* (ökonomische Kompetenz) sollte nicht mit *economic ideology* (ökonomische Ideologie) verwechselt werden. Das starke Engagement von Wirtschaftsverbänden innerhalb der ökonomischen Bildung birgt jedoch diese Gefahr. Innerhalb der ökonomistischen Auffassung von Wirtschaft stören Sichtweisen auf den Gegenstandsbereich, die vom Erwartbaren abweichen (vgl. Hedtke 2023: 29; Kahsnitz 2014: 321).

Damit verbunden ist etwa auch die Kritik, dass Modelle, zum Beispiel in der Betriebswirtschaftslehre, bestehende Machtstrukturen festigen, indem sie eindeutig zu Gunsten von Kapitaleigentümern und Kapitaleigentümerinnen, Managern und Managerinnen, sowie Arbeitgebern und Arbeitgeberinnen handeln. Das schafft gleichzeitig blinde Flecken für andere wirtschaftliche Lebensrealitäten und Situationsdefinitionen (vgl. Hedtke 2014: 86ff.; Hedtke 2023: 98). Die zentrale ökonomistische Größe

der *Effizienz* etwa, berücksichtigt den Kontext von Situationen nicht. Dabei entstehen blinde Flecken in der ökonomistischen Wahrnehmung und führen zu einem nicht Verhaltensmodell, das nicht auf alltägliche Situationen anwendbar ist (vgl. Hedtke 2023: 351). Diese blinden Flecken können sich außerdem, so Hedtke, in der Politik widerspiegeln. Diese kann wirtschaftliche Entscheidungen im Sinne der Ökonomik treffen und dadurch bestehende Ungleichheiten festigen (vgl. Hedtke 2014: 86ff.).

Weiters muss eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit der Legitimation und mit Problemen der Marktwirtschaft möglich sein und nicht in einer seichten Thematisierung sozialer Aspekte münden. In der Regel sehen Modelle die Möglichkeit der Kritik nicht vor, obwohl ihre Annahmen empirisch nicht immer gehalten werden können (vgl. Kahsnitz 2014: 319). Ein Beispiel für eine Divergenz zwischen Empirie und theoretischer Einordnung wären etwa Preisblasen auf Finanzmärkten. Sie werden in entsprechenden Modellen nicht berücksichtigt, können in der Realität aber einen gravierenden Unterschied machen. Ähnliche Überlegungen kann man auch hinsichtlich der Relevanz von Ungleichheiten im wirtschaftlichen Kontext oder Diskussionen rund um den Mindestlohn ausmachen. Die Empirie weicht häufig deutlich von der Theorie ab – und vice versa (vgl. Ferschli und Kapeller 2019: 745).

Das ausschließliche Denken in Modellen ist daher abzulehnen. Wichtig ist aber zu betonen, dass Modelle per se nicht negativ zu bewerten sind. Vielmehr sind sie als professionelle Erklärungsansätze zu verstehen, die Aspekte wirtschaftlicher Realitäten zu erklären versuchen. Es sollte aber nicht *in* Modellen gedacht, sondern viel mehr *über* Modelle nachgedacht werden (Haarmann 2014: 217).

Ein weiterer Kritikpunkt richtet sich pragmatisch gegen die Forderung eines separaten Fachs *Wirtschaft*. Wie erwähnt, scheint die Ökonomik sich von den übrigen Sozialwissenschaften zu entfernen und eine separate Domäne begründen zu wollen, die Hedtke *Wirtschaft und Recht* nennt (vgl. Hedtke 2014: 95). Haarmann (2014) führt jedoch an, unter welchen Gesichtspunkten ein neues Fach geschaffen werden sollte. Er kommt zu dem Schluss, dass ein großer Teil der Inhalte, die in einem Fach Wirtschaft vorgesehen wären, bereits in anderen Fachdidaktiken Berücksichtigung finden. Ein Beispiel wären in Mathematik Kosten- oder Zinsrechnungen oder in GwB unterschiedliche Formen des Wirtschaftens. Daher attestiert er wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten zwar das Potenzial, Änderungen oder Evaluationen in den bestehenden Fachdidaktiken anzustoßen, sieht aber keine Notwendigkeit für ein neues Fach. Vielmehr rät er von einer Bildung neuer Fächer ab, denn Schülerinnen und Schülern gelingt der Transfer und die Vernetzung von Inhalten innerhalb eines Faches besser als zwischen zwei voneinander getrennten Fächern, deren Unterricht nicht zwingend aufeinander abgestimmt sein muss (vgl. Haarmann 2014: 214f.; Kahsnitz 2014: 320). Diese Annahmen können zum Beispiel mit einem Fallbeispiel aus Baden-Württemberg untermauert werden, in dem ein

Separatfach *Wirtschaft* im Gymnasium weitgehend hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist (vgl. Hedtke 2022).

Abschließend soll ein letzter zentraler Kritikpunkt an der Ökonomik thematisiert werden: mangelnde Wissenschaftlichkeit. Insbesondere die neoklassische Wirtschaftswissenschaft wird als logisch unzureichend, tautologisch und kaum kritisierbar eingestuft (vgl. Ferschli und Kapeller 2019: 734). Ein Kritikpunkt betrifft neoklassische Modelle, die auf der *Trias Knappheit, Gleichgewicht, rationale Optimierung* basieren. Sie verwenden oft Annahmen, die zwar formal konsistent, aber empirisch kaum überprüfbar und wenig aussagekräftig sind. Ein Beispiel für solche Modelle sind die Standard-Marktmodelle. Sie werden von Ferschli und Kapeller (2019: 736) als tautologisch beschrieben. Zum Beispiel kann innerhalb dieser Modelle jede Preis-Mengen-Kombination durch Verschiebung der Angebots- oder Nachfragefunktion als marktkonform dargestellt werden. Zudem beruhen sie auf realitätsfernen Annahmen, deren Anwendungsbereiche unklar bleiben und die sich empirischer Falsifikation entziehen. Dadurch entsteht der Eindruck einer Immunisierung gegen Kritik – ein wissenschaftstheoretisch problematischer Umstand. Schon Hans Albert kritisierte in den 1970ern die dogmatische Überhöhung des Modelldenkens in der ökonomistischen Bildung, bei der alltägliches Handeln nicht kritisch reflektiert wird. Alibi-Annahmen, tautologische Aussagen und unklare Modellgrenzen verstärken diese Problematik (vgl. Ferschli und Kapeller 2019: 734–736).

4.3. Legitimationsversuche

Die obigen Probleme sind nicht nur Kritikrinnen und Kritikern der ökonomistischen Bildung bekannt. Auch die ökonomistischen Strömungen wissen um die Schwächen ihrer didaktischen Ausrichtung. Damit gehen Entwicklungen innerhalb der ökonomistischen Bildungsbestrebungen einher, die an diesen Schwächen ansetzen sollen.

Der erste Aspekt knüpft am Vorwurf an, die Ökonomik grenze sich zu stark und willkürlich von den Nachbardisziplinen ab. Es wird der neoklassischen Ökonomie mittlerweile eine thematische Verbreiterung zugestanden und auch eine empirische Vertiefung. Man ist also vermehrt an Interdisziplinarität und Wissenschaftlichkeit bemüht. Dies geschieht aber bisher nur oberflächlich, denn zu einer grundlegenden Reflexion der ökonomistischen Praxis, der Theorienbildung und auch ihrer paradigmatischen Ausrichtung kam es bisher nicht (vgl. Ferschli und Kapeller 2019: 734–736). Somit bleiben auch Vorwürfe der mangelnden Wissenschaftlichkeit bestehen. Die Ökonomik ist zudem nach wie vor die am wenigsten interdisziplinäre Sozialwissenschaft (vgl. Ferschli und Kapeller 2019: 745).

Für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist außerdem eine andere Anmerkung didaktischer Natur interessant. Ökonomistische Bildung ist häufig nicht mit einem bildungstheoretischen

Fundament versehen. Somit ist allein die Verwendung des Begriffs *Bildung* problematisch, wird aber gerne gewählt, weil er ökonomistischen Inhalten eine scheinbare Legitimation verpasst. Nach Hedtke (2023: 42) schützt die Verwendung des Bildungsbegriffes jedoch nicht automatisch vor bildungstheoretischer Sparsamkeit.

Um ökonomistische Inhalte außerdem bildungstheoretisch legitim erscheinen zu lassen, beschreibt Kahsnitz (2014) den Versuch, ökonomistischem Wissen eine Art „sozialwissenschaftliche Maske“ zu verpassen. Den ökonomistischen Curricula wird hierbei ein sozioökonomischer Anstrich verpasst, der aber nicht weiterverfolgt wird. Einleitende Ausführungen wie „Jugendliche sollen dazu befähigt werden, ökonomische Lebenssituationen zu meistern [...]“ täuschen demnach eine sozioökonomische Ausrichtung vor. Nicht nur in den Curricula lassen sich Versuche verorten, ökonomistische Inhalte zu maskieren. Auch bei einem von Fridrich (2023: 86f.) untersuchten Wissenstest wird ein Anschluss an die Bildungstheorie suggeriert, indem die Wissenstaxonomie von Anderson und Krathwohl (2021) umfassend behandelt wird. Im eigentlichen Wissenstest wird sie jedoch nur stark eingeschränkt umgesetzt. Ähnliches beobachten Jekel und Stieger (2018: 17), die Wirtschaftswissenstests generell die Tendenz zuschreiben, unter dem „Deckmantel der ökonomisch geprägten Lebenssituationen“ im Sinne der sozioökonomischen Bildung zu agieren.

Will man Jugendliche dazu befähigen, diese Lebenssituationen zu meistern, muss Raum für die Behandlung unterschiedlicher Lebenswelten, Voraussetzungen und Interessen geboten werden, die jedoch in einem Arbeiten nach Modellen nicht vorgesehen ist. Widersprüchliche Perspektiven sind in Modellen, wie etwa jenem des homo oeconomicus nicht vorgesehen. Wenn sozioökonomische Inhalte zu Beginn eines ökonomistisch motivierten Curriculums stehen, handelt es sich häufig um eine oberflächliche Behandlung dieser Inhalte. Sie lässt weder eine kritische Auseinandersetzung mit der Marktwirtschaft noch eine Reflexion unterschiedlicher Lebensrealitäten zu, sondern täuscht lediglich einen sozialwissenschaftlichen Aspekt vor (vgl. Kahsnitz 2014: 317f., 322).

Ein weiterer Umgehungsversuch zielt auf den Vorwurf, dass Modelle nicht geeignet sind, Verhältnisse in der realen Welt treffend abzubilden. Bestrebungen, diese Kritik zu umgehen, münden in einer Art „Modellflexibilität“, die die Anwendung von Modellen auf unterschiedliche Lebenssituationen erleichtern soll. In der modernen Ökonomie werden einzelne Annahmen in einem Standardmodell modifiziert und an Situationen angepasst. Ansonsten bleiben die Annahmen aus den Standardmodellen bestehen. Ein Beispiel für diese Flexibilität nennen Kapeller und Ferschli (2019: 745) *Market for Lemons*. Dabei nehmen sie anstelle von vollständiger Information der Marktteilnehmer, asymmetrische Information an, um nicht-effiziente Marktergebnisse erklären zu können. Das Problem hierbei ist, dass, überspitzt gesagt, für jede Lebenslage ein Modell gefunden werden kann und eine empirische Überprüfbarkeit der Modelle damit unmöglich gemacht wird. Das resultiert in einer

Dynamik, die sie mit „grab a bag of models, with a model for any purpose“ beschreiben. Es fehlt, so die Autoren, eine Unterscheidung zwischen Gesetzes- und Hilfsannahmen, um wissenschaftlich gehaltvolle Aussagen treffen zu können (vgl. Ferschli und Kapeller 2019: 745).

All diese Umgehungsversuche lassen vermuten, dass sich die ökonomistische Bildung und ihre Vertreter über die Grenzen ihrer wirtschaftsdidaktischen Traditionslinie bewusst sind und versuchen, ihre Inhalte als wissenschaftstheoretisch und bildungstheoretisch legitim erscheinen zu lassen. Das Problem hierbei ist, dass es sich bei den Anpassungsversuchen durchgehend um Bemühungen handelt, die nicht tief genug reichen, um die Schwächen der ökonomistischen Bildung auszugleichen. Die Probleme werden demnach nicht behoben, sondern nur kaschiert.

Wenn wirtschaftliche Bildung über ökonomistische Instrumente in Schulen gestärkt werden soll, sind Probleme vorprogrammiert. Das kompetenzorientierte, integrative Verständnis wirtschaftlicher Bildung laut österreichischem Lehrplan steht im Widerspruch zur ökonomistischen Grundhaltung. Es erscheint unrealistisch, dass ökonomistische Bildung mündige Entscheidungen und Handlungen fördert: Sie legt den Schwerpunkt auf Reproduktionswissen, zeigt kaum Verknüpfungen auf und überhöht dogmatisch ökonomistische Modelle, die teilweise keinen wissenschaftlichen Gehalt haben. Der Gegenstandsbereich Wirtschaft orientiert sich an einem materiellen und formalen Wirtschaftsbegriff und ist damit weit von der Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler entfernt. Modelldenken dominiert, während Alternativen oder kritisches Denken kaum vorgesehen sind (vgl. Jekel und Stieger 2018: 18).

Ökonomistische Bildung stößt in der Praxis schnell an ihre Grenzen. Behandelt man wirtschaftliche Inhalte mit dem Ziel, Individuen zu bilden, so darf nicht die Aufarbeitung von wirtschaftswissenschaftlichen Wissensbeständen im Vordergrund stehen. *Bildung* bedeutet immer, die Selbstbestimmung der Lernenden im Blick zu haben und die Bildungsbedeutung des Erlernten kritisch zu reflektieren, etwa in Hinblick auf ihre Lebenswelt oder die Bearbeitung von Problemen (vgl. Hedtke 2023: 42f.). Das alles kann eine ökonomistische Bildung nur unzureichend leisten, was den Blick auf die sozioökonomische Bildung richtet.

5. Die sozioökonomische Bildung als Gegenpol zur ökonomistischen Bildung

Ganz allgemein ist die sozioökonomische Bildung eine Anwendung sozialwissenschaftlicher Bildung auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft (vgl. Hedtke 2018a: 6). Sie ist unter anderem motiviert durch die Kritik an szientistisch und wirtschaftswissenschaftlich geprägten Auffassungen ökonomischer Bildung. (vgl. Hedtke 2014: 81). Die Vorteile sozioökonomischer Bildung lassen sich am besten darstellen, wenn man einen direkten Vergleich mit der „orthodoxen Ökonomie“ herstellt. Man sucht also den Vergleich

mit einem Ökonomieverständnis, das der neoklassischen Theorienbildung entspringt, wie es Simon Niklas Hellmilch formuliert (2014: 32). Im Fall dieser Arbeit bildet die sozioökonomische Bildung den Gegenpol zur im vorherigen Kapitel bearbeiteten ökonomistischen Bildung. Dass diese zwei Kulturen des wirtschaftlichen Lehrens und Lernens sich idealtypisch gegenüberstehen, betonen auch Hedtke (2014: 112; 2015: 28f.), Jekel und Stieger (2018: 7) oder Fridrich (2022: 32). Die sozialwissenschaftliche Traditionslinie ökonomischer Bildung setzt sich heute in der sozioökonomischen Bildung fort (vgl. Hedtke 2015a: 21).

5.1. Etymologische und historische Einordnung

Zunächst kann man sich auch der sozioökonomischen Bildung etymologisch annähern. Die Wurzeln des Begriffes liegen im 19. Jahrhundert (vgl. Hellmilch 2014: 35). Fischer und Zurstrassen (2014: 10) führen dabei aus, dass die sozioökonomische Bildung zunächst auf zwei Fremdwörtern fußt. *Oeconomia* stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Haus- und Landwirtschaft, Haushaltungskunst, Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit“. Ergänzt wird dieser Begriff durch *sozial*, was wiederum alles betrifft, was menschliche Gesellschaft, das Zusammenleben der Menschen, ihre rechtliche bzw. staatliche Ordnung und die darin herrschenden wirtschaftlichen Verhältnisse umfasst. Bereits im Namen findet sich eine Einbettung des Wirtschaftlichen in die Gesellschaft.

Ursprünglich fiel die Entstehung der Sozioökonomie (damals noch Sozialökonomie) in die Ausdifferenzierung der Sozialwissenschaften. Außerdem war sie ein Gegenentwurf zur reinen Ökonomie, die an sozialen Fragen innerhalb der Industrialisierung orientiert war. Wirtschaft wurde dabei in den Kontext ihres gesellschaftlichen und kulturellen Umstandes gestellt. Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Wirtschaft rückten damit in den Fokus. Im Verlauf der Zeit rückte der Forschungsschwerpunkt hin zum empirisch verifizierten menschlichen Handeln und weg von normativen Definitionen handlungstheoretischer Annahmen, wie etwa dem homo oeconomicus (vgl. Hellmilch 2014: 35–39).

Seit den 1960ern findet sich immer häufiger Kritik an obigem Akteurmodell, während der Grundgedanke – Wirtschaft als Teil der Gesellschaft zu erachten und dabei eine kritische Haltung einzunehmen – verbreitet an Bedeutung gewinnt (vgl. Kutscha 2014: 66). Hedtke (2023: 246–248) stellt die Entwicklungen der sozioökonomischen Bildung umfangreich tabellarisch dar. Auch in seiner Darstellung beginnt die *Traditionslinie sozioökonomischer Bildung*, wie er es nennt, im Jahr 1964 mit der *ökonomisch-sozialethischen Bildung* von Hans Bokelmann. Hans-Jürgen-Albers (1987) spricht dabei erstmals über *sozio-ökonomisch-technische Bildung* und hebt dabei die Verbindung technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Aspekte hervor (vgl. Hedtke 2023: 249). In der Aufstellung Hedtkes findet sich *sozio-ökonomische Bildung* erstmals bei als ein Konzept von Dietmar Kahsnitz (1999). Dabei wird sie direkt als ein „Kernelement der Allgemeinbildung“ beschrieben. Diese Ausrichtung ist bis heute essenziell (vgl. Hedtke 2023: 413 nach Kahsnitz 1999). Kahsnitz lieferte in dieser Publikation die Blaupause für

die Ausrichtung der sozioökonomischen Bildung. Damit legte er den Grundstein dafür, dass sich ab dem Jahr 2000 eine Strömung bildete, die seither mit Nachdruck für eine sozioökonomische Bildung plädiert. Seit den mittleren 2010er-Jahren verdichten sich die Intervalle der Publikationen, die Hedtke (2023: 246–248) anführt, was im Zuge dessen auf eine rege Beteiligung am sozioökonomiedidaktischen Diskurs schließen lässt. Daran sind neben Kahsnitz weitere Autoren und Autorinnen maßgeblich beteiligt, etwa: Tim Engatner, Christian Fridrich, Reinhold Hedtke, Moritz Peter Haarmann, Georg Tafner, Birgit Weber oder Bettina Zurstrassen. Dank dieser Autoren und Autorinnen hat sich die Sozioökonomiedidaktik bis heute zu einem Forschungsprogramm entwickelt, das „systematisch, konsistent und weitreichend“ ist und sich dabei anderen Denkmustern nicht verschließt (vgl. Hedtke 2023: 247–256).

Ein weiterer Aspekt, der bereits im Namen der sozioökonomischen Bildung zu finden ist, ist der Bildungsbegriff, der zu Beginn dieser Arbeit umfassend angerissen wurde (siehe Kap. 2) und in dessen Kontext Reinhold Hedtke die sozioökonomische Bildung explizit stellt. Die Leitidee von Bildung, und somit auch von sozioökonomischer Bildung, ist demnach die Förderung und Bildung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Hedtke 2018a: 8). Generell orientiert sich dieses Kapitel stark an den Ausführungen Reinhold Hedtkes zur sozioökonomischen Bildung, weil die Untersuchung des Fallbeispiels anhand der von ihm implementierten Maßstäbe erfolgen soll. Dabei sollte aber nicht vergessen werden, dass oben genannte Autoren und Autorinnen wesentliche Einflüsse auf die Ausführungen Hedtkes zur sozioökonomischen Bildung haben (vgl. Hedtke 2023: 413ff.).

5.2. Die sozioökonomische Bildung

Ein Bildungskonzept in der Domäne der Sozialwissenschaften hat vier unterschiedliche Dimensionen zu berücksichtigen. Sie dienen als Strukturierungskonzept. Im Fall der sozioökonomischen Bildung beschreibt Hedtke die vier Dimensionen (2018b: 46) folgendermaßen:

- *Objektbezug*: Welcher Gegenstandsbereich soll den Lernenden erschlossen werden?
- *Subjektbezug*: Wer sind die zu bildenden Subjekte?
- *Wissenschaftsbezug*: Die Mittel und Arbeitsweisen welcher Wissenschaft werden herangezogen?
- *Bildungspraxisbezug*: Wie ist das Vorhaben in der Praxis umsetzbar?

Diese Dimensionen sind mit der Sozioökonomiedidaktik über sozioökonomische Leitideen verbunden. Jede Leitidee lässt sich schwerpunktmäßig mit einem der obigen Bezüge verknüpfen, auch wenn es Prinzipien gibt, die dimensionsübergreifend sein können (vgl. Hedtke 2023: 355–357). An obigen vier Dimensionen orientiert sich im Folgenden die Beschreibung der sozioökonomischen Bildung. Da das *sozioökonomische Curriculum* von Hedtke (2018b) im Rahmen dieser Arbeit den Bildungspraxisbezug darstellt, wird dieser im Kapitel 6 besprochen.

5.2.1. Der Objektbezug in Form des Gegenstandsbereichs

Wie zuvor ausgeführt, handelt es sich beim Objektbezug um den Gegenstandsbereich, auf den sich Bildung bezieht. Dafür ist zunächst die sozioökonomische Bildung innerhalb der sozialwissenschaftlichen Domäne zu verorten. Die Abbildung 1 kann dabei der Veranschaulichung dienen.

Die sozialwissenschaftliche Domäne stellt Hedtke (2023: 277) im Kontext der schulischen Allgemeinbildung als ein Integrationsfach dar, das Wirtschaft, Politik und Gesellschaft umfasst. Sie umfasst die Subdomäne *Wirtschaft und Gesellschaft*, die neben den Subdomänen *Gesellschaft* und *Politik und Gesellschaft* besteht. Subdomäne beschreibt hierbei eine Domäne in der Domäne (vgl. Hedtke 2018a: 11f.). Diese Integration folgt dem sozioökonomischen Prinzip der *Einbettung*, wie es Hedtke (2023: 356) nennt. Sozioökonomische Bildung verortet sich zwar hauptsächlich innerhalb der Subdomäne Wirtschaft und Gesellschaft, kann aber den Zusammenhang zwischen den Subdomänen erschließen.

Abbildung 1: Struktur des sozialwissenschaftlichen Integrationsfaches und seiner Subdomänen (eigene Darstellung nach Hedtke 2018a: 11)



Wirtschaft und Gesellschaft werden somit als voneinander abhängige Entitäten wahrgenommen. Der Gegenstandsbereich Wirtschaft ist in die Gesellschaft und ihre Geschichte eingebettet. Die Gesellschaft wird aber auch von der Wirtschaft geformt. Hedtke bezeichnet den Gegenstandsbereich aus diesem Grund als „Wirtschaft in der Gesellschaft/Gesellschaft in der Wirtschaft“ und hebt damit diese Interdependenz hervor (vgl. Hedtke 2018a: 39; Hedtke 2023: 356). Mit Hilfe der sozioökonomischen Bildung und ihrer Didaktik wird den Jugendlichen genau jener Gegenstandsbereich erschlossen. In diesem Verständnis ist Wirtschaft das Produkt gesellschaftlicher und historischer Handlungen und wird dadurch als wandelbar aufgefasst (Hedtke 2018b: 47).

Der Gegenstandsbereich, auf den sich die sozioökonomische Bildung bezieht, umfasst daher mehr als nur den materiellen und formalen Wirtschaftsbegriff. Der Begriff ist auch an der praktischen Ebene und den Erfahrungen der Individuen orientiert (siehe Kap. 3.1). Alles, was die Sozialwissenschaften als *wirtschaftlich* untersuchen, ist außerdem in den Gegenstandsbereich der sozioökonomischen Bildung miteinbezogen, im Sinne des wissenschaftsorientierten Wirtschaftsbegriffs. Das impliziert eine multiperspektivische Sicht auf den Gegenstandsbereich. Dabei werden als ein Zugang auch Denkfiguren des

Ökonomismus berücksichtigt, so sie theoretisch und empirisch relevant sind. Damit soll hervorgehoben sein, dass Ansichten aus der Ökonomik und die sozioökonomische Bildung keinen unmittelbaren Widerspruch darstellen müssen (vgl. Fischer und Zurstrassen 2014: 8; Hedtke 2014: 111; Hedtke 2018a: 47f.).

Je nachdem, wie der Gegenstandsbereich umrissen wird, sind unterschiedliche Arten von Wissen im Sinne der sozioökonomischen Bildung relevant. In der Folge erscheint für Schulen innerhalb jedes Wirtschaftsbegriffes nur ein kleiner Teil der möglichen Themen als bildungsrelevant. Aus wissenschaftlicher Sicht kann das als wichtig bezeichnet werden, was allgemeindidaktisch und bildungstheoretisch legitimierbar ist und eine relative Dringlichkeit aufweist. Subjektiv-gesellschaftliche Vorstellungen von Wirtschaft werden in Anlehnung an die verwendeten Wirtschaftsbegriffe mit praktischem Wissen und Können für Wirtschaft und mit sozialwissenschaftlichem Wissen von Wirtschaft verschliffen (vgl. Hedtke 2015a: 32; Hedtke 2018a: 48).

Der Gegenstandsbereich erstreckt sich weiters über vier Sektoren. Diese sind Markt-, Haushalts-, Non-Profit- und Staatssektor. Dabei handelt es sich um die vier Sektoren, die in unserer Gesellschaft Wohlstand produzieren (vgl. Hedtke 2018b: 246). In anderen Quellen, oftmals monoparadigmatischer Natur (vgl. Bendl 2025 im Kap. 3.1), wird häufig darauf vergessen, dass der Non-Profit-Sektor einen wesentlichen Teil zum Wohlstand beiträgt (vgl. Fridrich 2025: 104, Glänzel und Schmitz 2012: 194f.). Die sozioökonomische Bildung hebt auch diesen Sektor explizit hervor, der zum Beispiel auch die Care-Arbeit umfasst (vgl. Hedtke 2018a: 47).

Ein weiterer Faktor für das Verständnis des sozioökonomischen Gegenstandsbereiches ist das *Pluralitätsprinzip*. In diesem Prinzip ist der Gegenstandsbereich plural verfasst. Die Sozioökonomiedidaktik erkennt damit zunächst an, dass es unterschiedliche Wissensformen innerhalb des Gegenstandsbereiches gibt. Damit ist gemeint, dass aus unterschiedlichen Lebensbereichen und gesellschaftlichen Ebenen unterschiedliche Formen wirtschaftlichen Wissens entspringen. Die Sozioökonomiedidaktik erkennt diesen Umstand im Prinzip der *Wissenspluralität* an. So ist wirtschaftliches Alltagswissen eine andere Wissensform als Professions- oder Wissenschaftswissen. Plurales Wissen mündet in der Folge in pluralen Praktiken. Aus Wissenspluralität wird im wirtschaftlichen Kontext *Wirtschaftspluralität*. Individuen wirtschaften innerhalb eines Systems unterschiedlich. (vgl. Hedtke 2015a: 26, Hedtke 2023: 356).

Mit Pluralität verbunden sind immer gegenläufige Überzeugungen. Dass dies zu Kontroversen innerhalb eines Systems führen kann, wird innerhalb der sozioökonomischen Bildung anerkannt. Kontroversität wird explizit miteinbezogen in die sozioökonomiedidaktischen Überlegungen. Das impliziert eine kritische Betrachtung herrschender wirtschaftlicher Praktiken von Individuen und der Gesellschaft und

das Abwägen der real existierenden Wirtschaft mit ihren Alternativen. Der Umgang mit Kontroversität und Kritik unterstützt das Herausbilden der sozioökonomischen Metakompetenz *Multiperspektivität*. Schülerinnen und Schüler können somit gesellschaftliche Aushandlungsprozesse kritisch reflektieren und eigene Standpunkte entwickeln (vgl. Hedtke 2015a: 26; Hedtke 2018a: 49).

5.2.2. Problemorientierung zwischen Objekt- und Subjektbezug

In dieser Arbeit wird die Problemorientierung zwischen Objekt- und Subjektbezug verortet. Sie definiert einerseits den Gegenstandsbereich der sozioökonomischen Bildung, indem gesellschaftliche und individuelle Probleme ins Zentrum rücken. Andererseits ist sie eng mit dem Subjekt verbunden, da die Handlungskompetenz auf die Bewältigung solcher Probleme abzielt.

Wie bereits zu Beginn der Arbeit betont (siehe Kap. 2.1), ist die Problemorientierung allgemeindidaktisch von zentraler Bedeutung. Wolfgang Klafki hebt in seinem Konzept der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* hervor, dass auch wirtschaftliche Aspekte zu den zentralen Herausforderungen gehören. Ein Schlüsselproblem betrifft explizit die Weiterentwicklung unseres Wirtschaftssystems. Erfolgt diese ausschließlich durch ökonomisch-technische Rationalisierung, hat dies weitreichende Folgen für Wirtschaft und Arbeit (vgl. Klafki 2007: 105f.).

Wellhöfer betont, dass auch am Anfang jeder sozialwissenschaftlichen Untersuchung ein Problem steht (vgl. Wellhöfer 2016: 17). In der sozioökonomischen Bildung wird dieser Gedanke deshalb fortgeführt: Probleme gelten als zentrale Anlässe, Motive und Leitlinien, um Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Damit wird die Problemorientierung zu einem strukturgebenden Prinzip (Hedtke 2018a: 44) und knüpft an den gegenwärtig relevanten bildungswissenschaftlichen Ansatz des *problem based learning* an (vgl. z.B. Zhang et al. 2026).

Auch Hedtke (2018b: 166) bezieht sich daher auf Schlüsselprobleme, die bei ihm als zentraler Ausgangspunkt für Lernprozesse gelten. Er benennt fünf im engeren Sinne sozioökonomisch relevante Problemfelder: Arbeitsqualität, makroökonomische Knappheit, soziale Sicherheit und Gerechtigkeit, Umweltkrise sowie Wirtschaftskrise (vgl. Hedtke 2018b: 167f.). Probleme entstehen demnach, wenn Normalitätserwartungen enttäuscht oder Zielerreichungen behindert werden. Ihre Überwindung erfordert Anstrengung, wird jedoch von den Betroffenen so stark gewünscht, dass ein Ist-Zustand einem Soll-Zustand angenähert werden soll. Dabei handelt es sich um kollektive Probleme, die zugleich die individuelle Ebene einschließen (vgl. Hedtke 2018b: 164).

Der Vorteil einer problemorientierten Herangehensweise liegt darin, dass komplexe Sachverhalte auf mehreren Ebenen erschlossen werden können. Gerade bei Unterrichtsinhalten mit integrativem Charakter werden gesellschaftliche, ökonomische und politische Zusammenhänge sichtbar und verstehbar. Alltägliches Handeln lässt sich mit Problemlagen verknüpfen und so für Lernende erfahrbar

machen. Zudem verhindert Problemorientierung vorschnelle, vereinfachte Lösungsansätze (vgl. Küng 2016: 31; Bigga und Raacke 2022: 68f.). Ihre fundamentale Bedeutung liegt darin, dass sie Lerngegenstände erst durch individuell empfundene Probleme zu Bildungsgegenständen macht. Sie initiiert Motivation und kognitive Aktivierung und soll nicht zu einer Floskel verkommen, sondern Lernende durch Fragen und Widersprüche zum Denken anregen (vgl. Haarmann 2018: 196f.). Problemorientierung verbindet dabei gesamtgesellschaftliche Herausforderungen mit individuellen Lebensbezügen und steht in engem Zusammenhang mit dem Prinzip der *Bildungsrelevanz* (vgl. Hedtke 2023: 356).

Die Bearbeitung von Problemen darf nicht allein unter Anleitung der Fachwissenschaften erfolgen, sondern muss sich am Bildungsbegriff orientieren. Dazu gehört die aufgeklärte Teilhabe- und Interventionsfähigkeit im wirtschaftlichen Zusammenleben (vgl. Haarmann 2018: 193f.). Herausforderungen entstehen stets aus strukturellen Defiziten oder tiefgreifenden Veränderungen. Deshalb müssen Anfang und Ende jeder didaktischen Überlegung im sozioökonomischen Unterricht Problemlagen sein, die sowohl die Gesellschaft als Ganzes als auch die Lernenden betreffen. Problemorientierung verknüpft dabei Subjekt- und Sachbezug, indem sie Brücken zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Herausforderungen schlägt. Persönliche Problembezüge motivieren und tragen Lernprozesse (vgl. Hedtke 2018a: 38f.).

Daraus folgt, dass nicht nur individuelle Probleme, sondern auch gesamtgesellschaftliche Herausforderungen in den Unterricht aufgenommen werden müssen. Ausgewählt werden Problemstellungen, die in den Bezugswissenschaften als gesellschaftlich relevant gelten. Das hierfür notwendige kollektive Wissen wird in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik mit Begriffen wie *Betroffenheit* und *Bedeutung* verknüpft. Es kann sich in diesem Sinne um Wissen handeln, das nicht unmittelbar zur Lösung individueller Probleme beiträgt, jedoch für die Gesellschaft von Bedeutung ist und damit indirekt auch für die Lernenden (vgl. Hedtke 2018b: 31). In der sozioökonomischen Bildung sind Problemlagen somit der Ausgangspunkt von wirtschaftlicher Bildung und geben dem Unterricht Struktur.

5.2.3. Die Lernenden im Zentrum des Subjektbezugs

Ein weiteres Prinzip ist die *Schülerinnen- und Schülerorientierung*. Bei der sozioökonomischen Bildung stehen die Lernenden im Mittelpunkt des Bildungsinteresses. Besonders die Inhalte, die die Entwicklung der Selbst-, Welt- und Sozialverhältnisse der Schülerinnen und Schüler fördern, gelten als relevant. Zunächst ist somit die Relevanz der Inhalte für die Lernenden zu prüfen. Hedtke (2023: 355) nennt dies *Bildungsrelevanz*. Nur jene Inhalte, die gesellschaftlich als bildungsrelevant kodifiziert sind oder für das Individuum als bildungsrelevant gelten, können integriert werden. Wissen ist nur wesentlich, wenn es einen Beitrag zur Lösung drängender Probleme leisten kann (vgl. Hedtke 2015a: 26; Hedtke 2018b: 47f.). Ökonomische Situationen werden außerdem als gesellschaftlich und individuell

interpretationsbedürftig angesehen. Somit werden Kulturen, Werte und Einstellungen von Subjekten in die Interpretation von ökonomischen Situationen miteinbezogen (vgl. Fischer und Zurstrassen 2014: 9).

Sozioökonomische Bildung stellt den Anspruch an ökonomische Bildung, Schülerinnen und Schüler darin zu befähigen, in wirtschaftlich geprägten Alltagssituationen zu handeln und diese mitzugestalten. Dabei sollen sie ermutigt werden, in Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt reflektiert zu denken, zu bewerten und zu handeln (vgl. Fridrich 2023a: 312). Daraus ergibt sich der Anspruch, jungen Menschen wirtschaftliche Emanzipation zu ermöglichen (vgl. Fridrich 2022: 32). Wirtschaftlich geprägte Situationen sind dadurch definiert, dass sie sich von solchen unterscheiden, in denen wirtschaftliches Handeln keine Rolle spielt (vgl. Hedtke 2018b: 246).

Den Schülerinnen und Schülern wird von vornherein eine wirtschaftliche Alltagskompetenz zugesprochen. Das ist die Kompetenz, die uns zum Beispiel bei hohen Preisen sagen lässt „Das ist aber teuer“. Auch sie kann der Ausgangsort für wirtschaftliche Bildung sein und wird in der Sozioökonomiedidaktik bewusst zu einem Untersuchungsgegenstand (vgl. Hedtke 2018a: 26f.). Diese Alltagskompetenz reicht jedoch nicht aus. Vielmehr formulieren Haarmann (2014: 208) und Kutscha (2014: 74) Bedingungen einer vertieften wirtschaftlichen Emanzipation. Sie sprechen von gesellschaftlicher Mündigkeit in wirtschaftlichen Zusammenhängen, die über sozioökonomische Bildung erschlossen werden kann. Der Mündigkeit im Sinne Haarmanns hat eine Weltaneignung mit Hilfe der Entfaltung dreier Leitkompetenzen, nämlich Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz, voranzugehen. Kutscha (2014: 74) wählt den Begriff der *Fähigkeiten*, der dem Kompetenzbegriff ähnelt. In seiner Ausführung heißen die Fähigkeiten Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit, Urteils- und Kritikfähigkeit, sowie Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit. Im Folgenden werden beide Ausführungen (Haarmann 2014: 208f.; Kutscha 2014: 74) kombiniert:

- Die *Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit* bildet die erste Ebene der Kompetenzen. Wirtschaftliche Phänomene sollen im Rahmen ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrgenommen und verstanden werden. Gesellschaftliche Positionen zu unterschiedlichen Themen sollen grundsätzlich verstanden werden.
- *Urteils- und Kritikfähigkeit* setzt die Orientierungsfähigkeit voraus. Schülerinnen und Schüler sollen sich zu wirtschaftlichen Themen kompetent und selbstbestimmt positionieren können. Kutscha ergänzt hierbei, dass die Positionen weiters kritisch abgewogen werden sollten.
- Die *Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit* bei Kutscha, bzw. die *Handlungskompetenz* bei Haarmann bildet die Ebene der Handlung. Lernende sollen sich vernünftig und begründet für ökonomische Handlungspraxen entscheiden bzw. ihre Handlungsräume erschließen können. Eigene Ansprüche an die gesellschaftliche Ordnung können von den Schülerinnen und

Schülern formuliert werden. Die Demokratie und die Gesellschaft werden im Rahmen dieser Kompetenz von den Lernenden weiterentwickelt.

Mit dem Erlangen dieser Kompetenzen kommen die Lernenden der gesellschaftlichen Mündigkeit (siehe Kap. 2.1) näher. Des Weiteren lassen sich diese Definitionen deutlich mit den Kompetenzbereichen des GwB-Lehrplans kombinieren (vgl. Kap. 3.3).

Beim Umsetzen der obigen drei Kompetenzebenen und der Vorgaben des Lehrplans im Unterricht, können zum Beispiel die *Vermittlungsinteressen* (VMI) nach Vielhaber (1999) herangezogen werden. Diese leiten Lehrpersonen bei der Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsinhalten an und lassen sich mit den Kompetenzbereichen verknüpfen. Darüber hinaus lassen sich Unterrichtsinhalte auf fachdidaktischen Gehalt prüfen anhand der VMIs. Es können fünf Varianten von VMIs festgestellt werden, wobei der fachdidaktische Mehrwert mit aufsteigendem VMI stetig zunimmt (vgl. Lintner 2024: 39).

- Unterrichtet man Inhalte, die sich nicht mit einem VMI in Verbindung bringen lassen, führt das dazu, dass auf keiner didaktischen Grundlage unterrichtet wird. Das reine Wiedergeben von (konstruiertem) Faktenwissen wird forciert. Diese Variante soll laut Vielhaber vermieden werden, denn es handelt sich um „totes Wissen“, das lediglich um seiner selbst willen vermittelt wird (vgl. Vielhaber 1999: 12–13).
- Das *technische VMI* wird dann herangezogen, wenn es eine *Wenn-Dann-Beziehung* zu beschreiben gilt, also lineare Zusammenhänge (vgl. Vielhaber 1999: 13f.). Zuordnungs- und Bestimmungsaufgaben sind bei diesem VMI vordergründig. Es lässt sich jedoch kritisieren, dass Lernziele, die an diesem VMI orientiert sind, ein vereinfachtes Weltbild vermitteln. Lösungen für Probleme sind in der Folge auch stark vereinfacht (vgl. Lintner 2024: 40).
- Das *praktische VMI* beschreibt kommunikatives Handeln und unterstützt bei der Unterrichtsgestaltung dabei, Lösungsansätze für gesellschaftliche Probleme zu elaborieren. Ab dieser Ebene kommen Lernziele zum Tragen (vgl. Lintner 2024: 41). Die Lernziele werden um eine subjektorientierte Ebene erweitert. Lernenden wird eine eigene Bewertung von Problemstellungen zugesprochen. Diese Bewertungsoptionen werden hierbei aber von außen vorgegeben (vgl. Vielhaber 1999: 14f.).
- Das (*kritisch-*) *emanzipatorische VMI* ermöglicht die Selbstreflexion von Lernenden. Bei der Unterrichtsgestaltung kann das dem Ziel der Mündigkeit zuträglich sein, indem Lernende befähigt werden, ihre Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Gesellschaft aufzudecken und zu prüfen (vgl. Lintner 2024: 43). Das Denken in Alternativen und Widersprüchen ist Teil dieses VMIs (vgl. Vielhaber 1999: 17).
- Der *konstruktive Vermittlungsansatz* zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler durch selbstbestimmte Motivation zu einer eigenständigen lösungsorientierten Auseinandersetzung mit

Problemsituationen zu befähigen (vgl. Vielhaber 1999: 23). Das Besondere an diesem Vermittlungsansatz liegt darin, dass von traditionellen Formen der Wissensweitergabe abgesehen wird, indem die Lernenden in den Mittelpunkt gestellt und ihre selbstständig erschlossene sowie multiperspektivisch erfahrene Wirklichkeit als Ausgangspunkt genutzt wird, um die Konstruktion neuer Wirklichkeiten zu ermöglichen (Lintner 2024: 45).

Diese VMIs erscheinen zum Beispiel auch bei Fridrich (2019: 170) als geeignete Handlungsanweisung, um zu reflektieren und offen zu legen, welche Bildungsambitionen Lehrende für ihre Schülerinnen und Schüler haben und sollten jedenfalls in der Unterrichtsplanung bedacht werden.

Zwei weitere Begriffe sollen hier noch umfassend ausgeführt werden: *Erfahrungs-* und *Lebenssituationen*. Sie sind ein essenzieller Bestandteil eines Unterrichts, der sich an den Lernenden orientieren soll. Jede Schülerin und jeder Schüler bringt zunächst Erfahrungen mit. Hier sind Erfahrungen „erinnerte Erlebnisse“, die nachträglich von Personen hervorgehoben, reflektiert und kategorisiert werden. Diesen Erfahrungen wird Sinn zugeschrieben. Kategorisiert werden die Erfahrungen mit Begriffen aus dem gesellschaftlichen Alltagsleben. Somit werden diese erinnerten Erlebnisse intersubjektiv nachvollziehbar. Es resultieren dabei soziale Räume, die bei Hedtke (2018a) *Erfahrungsräume* heißen. Sie sind nützlich, um Erfahrungen einzuordnen und zu bündeln. Für die Unterrichtsplanung können die Erfahrungen der Lernenden als ein Zugang zu den behandelten Inhalten dienen, sollten aber nicht der einzige Zugang sein. Das in der sozioökonomischen Bildung gewonnene Wissen, muss über Erfahrung hinausgehen. Welche Erfahrungsräume Schülerinnen und Schüler kennen und einbringen wollen, ist verschieden (vgl. Hedtke 2018a: 42f.).

Zentral im Sinne der Subjektorientierung hinsichtlich der Organisation des sozioökonomischen Unterrichts sind weiters die *Lebenssituationen* der Schülerinnen und Schüler. Die Orientierung an Lebenssituationen der Lernenden im modernen Sinn besteht zwar seit den 1970er Jahren, ist im aktuellen bildungspolitischen Kontext jedoch weiterhin viel diskutiert (vgl. Fischer et al. 2019: 7). Es handelt sich dabei um „[eine] typisierbare, relativ dauerhafte, gesellschaftlich als identifizierbar und grundsätzlich abgrenzbar wahrgenommene Konstellation aus Akteuren, Erwartungen, Optionen und Handlungsweisen, [...]“ (Hedtke 2018b: 146). Dabei sind Situationen als plural, wandelbar und in die Gesellschaft und Erfahrungsräume eingebettet zu verstehen.

Der Mehrwert für die sozioökonomische Bildung besteht darin, dass diese Situationen eine Art Brücke zwischen der subjektiven Mikrowelt der Schülerinnen und Schüler und der wirtschaftlichen Makrowelt sein sollen. Situationen sind also das Medium an dem man eine Fragestellung oder Unterrichtsinhalte orientieren bzw. wo eine Verknüpfung mit der Lebenswelt der Schülerinnen und der wirtschaftlichen Realität gelingen kann. Lernaufgaben sollen so gestaltet werden, dass sie eine Auseinandersetzung mit

relevanten Lebensweltsituationen ermöglichen und dabei nachhaltig wirksam sind (vgl. Fischer et al. 2019: 8f).

Es gibt bisher noch keine weithin als gültig anerkannten fachdidaktischen Konzepte, wie in der sozioökonomischen Bildung der Lebensweltansatz implementiert werden kann. Es ergibt sich aber eine Legitimation, wenn nicht sogar eine Notwendigkeit Lebenssituationen als Medium für sozioökonomische Inhalte heranzuziehen, wenn das Ziel Mündigkeit über Emanzipation und Partizipation sein soll. Situationen sind demnach nicht nur für das sozioökonomische Bildungsinteresse relevant, sondern auch für das Erreichen der lebenswelt- und wirtschaftsbezogenen Ziele im österreichischen Lehrplan (vgl. Friedrich 2019: 167, 173f.).

Zusammenfassend lässt sich zum Subjektbezug sagen, dass die sozioökonomische Bildung darauf abzielt, Lernende über die gezielte Förderung von Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungskompetenz zu gesellschaftlich mündigen Subjekten zu entwickeln. Das geschieht, indem sie wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen als Brücke zwischen individueller Alltagserfahrung und gesamtgesellschaftlicher ökonomischer Wirklichkeit nutzbar macht. Die Vermittlungsinteressen nach Vielhaber sind ein geeignetes Instrument bei der fachdidaktischen Konzeption von Unterricht und Prüfung von (sozioökonomischen) Unterrichtsinhalten auf ihren didaktischen Gehalt hin.

5.2.4. Wissenschaftsbezug der sozioökonomischen Bildung

Wissenschaftsbezug ist ein allgemeines, transdisziplinäres methodisches Prinzip, das darauf abzielt, wissenschaftliche Erkenntnisse im Unterricht fachlich korrekt und angemessen abzubilden. Über Basiskonzepte etwa kann das In-Beziehung-Setzen der Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen und Erkenntnismethoden gelingen. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit den Gütekriterien von Wirtschaft vertraut gemacht werden und einen wissenschaftlichen Habitus entwickeln. Dabei ist eine grundsätzlich skeptische, bzw. kritische Haltung erstrebenswert (vgl. Fögele und Hoffmann 2023: 256f. Hedtke 2015a: 26).

Die sozioökonomische Bildung bedient sich für die Erschließung des Gegenstandsbereiches Wirtschaft in der Gesellschaft/Gesellschaft in der Wirtschaft der Denkweisen, Instrumente, Konzepte und Kategorien der Sozialwissenschaften. Diese *Sozialwissenschaftlichkeit* hat Einfluss auf die fachdidaktische Orientierung der sozioökonomischen Bildung, auch Sozioökonomiedidaktik. Diese ist nichts anderes als die Anwendung der Sozialwissenschaftsdidaktik auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft/Gesellschaft in der Wirtschaft (vgl. Hedtke 2018a: 50).

Wenn zum Beispiel Wellhöfer (2016: 10) die Grundzüge sozialwissenschaftlichen Denkens beschreibt, lässt sich erahnen, warum diese Wissenschaften sich als Bezugswissenschaften für die sozioökonomische Bildung anbieten. Es handelt sich um ein Wissenschaftsverständnis, das auf Empirie fußt, jedoch

allgemeine (nomologische) Aussagen ablehnt. Das Ziel sind vielschichtige Analysen, ohne in allgemein gültige Aussagen zu verfallen. Solch eine Wissenskulturskultur erscheint in Anbetracht des komplexen wirtschaftlichen Gefüges als angemessen, um den Gegenstandsbereich zu erschließen.

Hedtke (2023: 146f.) erkennt im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsorientierung den wissenschaftlichen Pluralismus als empirisches Faktum und zentrales Merkmal moderner Gesellschaften an (vgl. Hedtke 2014: 104). Die Familie der Sozialwissenschaften hat diesbezüglich vier Gemeinsamkeiten: Theorienpluralität, politische und soziale Pluralität, Methodenpluralität und Multiparadigmatizität. Hedtke (2015b: 446f) fasst dies zur Leitidee der *Multiperspektivität* zusammen. Diese führt sich auch in den Teilsystemen der Gesellschaft, darunter auch in der Wirtschaft, fort. Sozioökonomische Bildung erkennt plurale Vorstellungen, Werte, Einstellungen, Selbstverständnisse, Methoden, Modelle etc. an und ergreift nicht vorab Partei für ein Paradigma.

Diese Pluralität ist auch ein empirischer Fakt und Strukturmerkmal in der wirklichen Wirtschaft. Das leitet sich daraus ab, dass sich im wirtschaftlichen Bereich eine Pluralität von Rationalitäten und Zielformen hält – dem starken Trend zu einer „kalkulatorischen Kultur“ zum Trotz. Zielsetzungen auf Effizienz, Rationalität oder „optimales“ Handeln alleine zu verkürzen, lehnt die sozioökonomische Bildung daher ab. Das spiegelt nicht die wirtschaftliche Realität wider (vgl. Hedtke 2014: 108).

Neben der Wissenspluralität (vgl. Kap. 5.2.1) gibt es die *Wissenschaftspluralität*. Sie beschreibt die Pluralität an Bezugswissenschaften. Der Gegenstandsbereich Wirtschaft wird von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Das führt zu divergierenden Herangehensweisen und Haltungen. Kontroverses soll auch im Unterricht als solches erscheinen (vgl. Hedtke 2018b: 57f.). Durch Anerkennung dieser wissenschaftlichen Vielfalt wird verhindert, dass das Curriculum auf einzelne Disziplinen wie die Wirtschaftswissenschaften verengt wird. Um dieser Gefahr zu entgehen, sollte man folglich das Forschungsprinzip der Transdisziplinarität im Auge behalten. Diesem Vorgehen liegt zu Grunde, dass Grenzen der Einzeldisziplinen überwunden werden, um Problemen besser begegnen zu können (vgl. Hedtke 2018a: 53, vgl. Hedtke 2018b: 49).

Auch bildungstheoretisch ist das Anerkennen dieser Pluralität anschlussfähig, denn dieses Wissens-, Wissenschafts- und Wirtschaftsverständnis deckt sich mit dem Beutelsbacher Konsens der verlangt, dass politisch und wissenschaftlich kontroverse Sachverhalte im Unterricht als kontrovers dargestellt werden (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2011).

Pluralität ist nicht widerspruchsfrei, sondern impliziert Konflikte und Kontroversen. Damit Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Ausgangslagen und Praktiken wirtschaftlich handelnder Subjekte umgehen können, muss die Kompetenz der Multiperspektivität gestärkt werden (vgl. Hedtke 2018b: 57).

Das bedeutet für die schulische Praxis, dass es empfehlenswert ist, im Unterricht zu jedem Thema zumindest eine alternative Position zu behandeln. Die Problemlösungsansätze beider Positionen sollen dargestellt, verglichen und miteinander abgewogen werden. Somit kann den komplexen wirtschaftlichen Problemlagen besser Rechnung getragen werden (vgl. Hedtke 2014: 111).

5.3. Die ökonomistische im Vergleich zur sozioökonomischen Bildung

Nachfolgend (Tabelle 2) wird basierend auf Hedtke (2014: 111f.), sowie Hedtke (2018b: 103f.) ein kurzer Vergleich zwischen den beiden Polen wirtschaftlicher Bildung angestellt, die sich idealtypisch diametral gegenüberstehen (vgl. Fridrich 2022: 32). In der Realität bedeutet das, dass Praxen der wirtschaftlichen Bildung irgendwo auf dem Spektrum zwischen den Polen verorten lassen. Im Rahmen der Methodik dieser Arbeit wird diese Gegenüberstellung zentral in der Bildung der Kategorien der inhaltlichen Analyse (siehe Kap. 10.2).

Tabelle 2: Gegenüberstellung ökonomistischer Bildung und sozioökonomischer Bildung (eigene Darstellung nach Hedtke 2014: 112 und Hedtke 2018b: 103)

	Pol: Ökonomistische Bildung	Pol: Sozioökonomische Bildung
Bildungsgegenstand / Gegenstandsbereich	Wirtschaftswissenschaftliche „Erkenntnisperspektive“	Gesellschaft in der Wirtschaft / Wirtschaft der Gesellschaft
Bildungsziel	Ökonomisierung des Denkens und Handelns (Effizienzsteigerung, Reduktion von Knappheit)	Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns
Strukturprinzipien	diszipliniert	subjekt-, problem- und wissenschaftsorientiert
Wissenschaftsbezug	Wirtschaftswissenschaften	Sozialwissenschaften
Disziplinarität	monodisziplinär, Ökonomie	multi- und transdisziplinär, sozialwissenschaftliche Disziplinen
Paradigma	Ökonomik (monoparadigmatisch)	Paradigmen einzelner Sozialwissenschaften (polyparadigmatisch)
Theoriebezug	meist monistisch	pluralistisch
Weltbild	mechanistisch, „soziale Physik“	kulturalistisch
Rolle des Akteurs	Rationalität als Fakt (homo oeconomicus)	Rationalität als Konstrukt (kulturell konstruierter Akteur)
wirtschaftliches Handeln	kalkulationsbedürftig, individuell-rationale Anreizreaktion	kulturell geprägt und sozial eingebettet
Wissensformen	Wissenschaftswissen	wissenschaftliches, pragmatisches und subjektives Wissen
Wissensformen II	Begriffs- und Modellwissen und daraus deduziertes Anleitungswissen	Deutungs- und Handlungswissen

Abschließend soll noch einmal hervorgehoben werden, dass sich sozioökonomische Bildung als der umfassendere Bildungsansatz verstehen lässt, da sie den Ökonomismus und seine Denkfiguren miteinschließt (vgl. Hedtke 2014: 111). Weiters scheint der sozioökonomische Ansatz besser mit dem eingangs ausgeführten allgemeinen wirtschaftlichen Bildungsverständnis, bzw. mit den Vorgaben des AHS-Lehrplans kompatibel zu sein.

6. Das sozioökonomische Curriculum von Hedtke als Bezugsrahmen für diese Arbeit

Hier handelt es sich nun um den Praxisbezug der sozioökonomischen Bildung. Wie kann also sozioökonomische Bildung anschlussfähig werden an das System Schule (vgl. Hedtke 2018b: 38)? Schon lange steht die Forderung im Raum, ökonomische Bildung in ein Curriculum einzubetten, das sich auf die Gesellschaft als Ganzes bezieht. Bereits in den 1990er-Jahren stellt Steinmann (1999) diese Forderung. Zu diesem Zeitpunkt fehlte es jedoch noch an einer „in sich geschlossenen Gesamtkonzeption“ (Steinmann 1997: 20) für einen solchen Bezug von ökonomischer Bildung auf das gesellschaftliche Ganze, sowie an einer tragfähigen Theorie und Empirie über das wirtschaftliche Subjekt. Famulla (2023) beschreibt das sozioökonomische Curriculum als eine umfangreiche Antwort Hedtkes auf obige Forderungen. Hedtkes Werk lässt sich etwa für die Erstellung von Curricula heranziehen oder als kompaktes Kompendium für „guten sozioökonomischen Unterricht“ verstehen (vgl. Famulla und Hantke 2023: 127).

Das sozioökonomische Curriculum ist das bis dato einzige Werk, das einer Anleitung von Lehrkräften in der Vermittlung sozioökonomischer Bildung dient (vgl. Famulla und Hantke 2023: 128). Das ist unter anderem nicht früher passiert, weil Lehr-Lern-Prozesse einer anderen Logik folgen als die Sozialwissenschaften. Darum lassen sich zentrale Elemente eines Curriculums, nämlich Struktur und Inhalte nicht einfach aus der Struktur der Sozialwissenschaften ableiten und es musste ein eigenständiges Werk dafür geschaffen werden (vgl. Hedtke 2018a: 12).

Das Selbstverständnis des sozioökonomischen Curriculums liegt darin, sozioökonomische Bildung mit der schulischen Praxis vereinbar zu machen. Wichtig zu betonen ist hierbei, dass es nur mit einer schulischen Praxis vereinbar ist, in der das Fach Wirtschaft als integrativ dargestellt wird. In einem Fach, in dem Wirtschaft als separat angesehen wird, ist das sozioökonomische Curriculum nicht umsetzbar (vgl. Hedtke 2018a: 7; Hedtke 2018b: 17).

Hedtke (2018b: 17) selbst beschreibt das sozioökonomische Curriculum als eine „[...] systematische, fachdidaktisch und fachwissenschaftlich eingehend begründete sozioökonomiedidaktische Konzeption für Unterrichtspraxis, Lehrerbildung und Bildungspolitik“. Einerseits wird in diesem Zitat nochmals die Notwendigkeit eines bildungspolitischen Anspruchs des Curriculums unterstrichen. Das Curriculum

legitimiert sich über seinen Beitrag zur Bildung junger Personen im Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft (vgl. Hedtke 2018a: 16). Zum anderen liefert das Werk Hedtkes die Möglichkeit Inhalte von Curricula mit wirtschaftlicher Ausrichtung systematisch hinsichtlich ihres sozialwissenschaftlichen Gehaltes zu prüfen. Mit dem Sozioökonomischen Curriculum hat man erstmals eine konkrete Konzeption, die sozioökonomische Bildung auf den gegenwertigen Stand der sozialwissenschaftlichen Wirtschaftsforschung und Fachdidaktik bringt (vgl. Hedtke 2018a: 6).

Die Verknüpfung der schulischen Praxis gelingt über *Inhaltsfelder* und *Kompetenzen* innerhalb des sozioökonomischen Curriculums. Es umfasst dabei zehn Kernelemente, die der inhaltlichen Strukturierung des Curriculums dienen. Sie sind nicht Teil Hedtkes *curricularer Kernelemente*, denn sie werden der Problemorientierung nachgestellt. Sie bilden vielmehr ein inhaltliches Gerüst, das im Hintergrund der Unterrichtsplanung liegt. Sie bilden also eine Art Planungsraster hinter den im Unterricht behandelten Themen und dienen auf Evaluationsebene dazu, das Vorkommen relevanter Kompetenzen und Konzepte im Unterricht zu prüfen. Auch zeitlich kann Unterricht über Inhaltsfelder strukturiert werden, indem man diese mit Jahrgangsstufen verbindet. Die Inhaltsfelder sind so gewählt, dass ein Anschluss an die Grundstruktur schulspezifischen Domänenwissens gelingen kann. Das sozioökonomische Curriculum kann also grundsätzlich mit dem österreichischen Lehrplan verknüpft werden (vgl. Hedtke 2018a: 19ff., Hedtke 2018b: 257).

Während die Inhaltsfelder inhaltlich strukturieren, stecken die Kompetenzen das Feld der Fähigkeiten ab. Dabei wird unterschieden zwischen den schon genannten Leitkompetenzen der Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz sowie den drei sozioökonomischen Metakompetenzen Weltklugheit, Multiperspektivität und Bildungsbewusstsein. *Weltklugheit* beschreibt hierbei die Fähigkeit, sich angemessen auf eine Situation einzulassen, zu evaluieren, ob, und wie man in einer Situation handeln kann. *Multiperspektivität* wurde bereits im Kapitel 5.2.1 ausgeführt. *Bildungsbewusstsein* beschreibt grob die Fähigkeit Ziele, Verfahren und Prinzipien sozioökonomischer Bildung und ihre Leistungen und Grenzen beurteilen zu können. Ergänzt werden diese Kompetenzen, durch zwölf konkret formulierte sozioökonomische Kompetenzen, die sich so ähnlich auch in den österreichischen Lehrplänen verorten lassen (vgl. Hedtke 2018a: 24ff.).

Weiters werden im sozioökonomischen Curriculum sechs Kernelemente verortet. Sie unterstützen dabei, sozioökonomische Bildungsprinzipien in curriculare Elemente zu überführen und bilden damit die Schnittstelle zwischen dem sozioökonomischen Bildungsanliegen und ihrer Umsetzung im Schulkontext (vgl. Hedtke 2018a: 30). Theoretisch werden sie im Kapitel 5.2 begründet und hier nur kurz aufgeführt:

- *Herausforderungen*: Eine Orientierung an Herausforderungen, respektive Problemen, wird angestrebt.

- *Erfahrungsräume*: Ist eng mit dem sozioökonomischen Prinzip der Subjektorientierung verwoben. Erfahrungsorientierung bietet die Möglichkeit, Unterrichtsthemen erfahrbar zu machen für Lernende.
- *Normative Leitideen*: Der Gegenstandsbereich ist von normativen Leitideen durchdrungen. Unterschiedliche Akteure verkörpern unterschiedliche Leitideen in der Wirtschaft und legitimieren Handlungen oder Praktiken damit. Sie sind interpretationsbedürftig und interpretationsfähig. Solche Leitideen sind zum Beispiel Effizienz, Erfolg, Gerechtigkeit, etc. Das sozioökonomische Curriculum sieht das Aufgreifen einer besonders wichtigen Leitidee je Unterrichtsthema vor. Die Existenz von Alternativen zu den jeweiligen normativen Leitideen soll im Sinne der Multiperspektivität im Unterricht berücksichtigt werden.
- *Plurale Zugänge*: Bilden Pluralität und Kontroversität ab, die der sozialwissenschaftlichen Struktur entspringen. Es sollen zu einem Thema immer mindestens zwei kontroverse Zugänge aufgegriffen und gegenübergestellt werden.
- *Exempel*: Sind konkrete und praktische Fallbeispiele aus dem Umfeld der Lernenden. Sie bilden einen exemplarischen Standpunkt, von wo aus Leitideen erschlossen werden können.
- *Konzepte*: Auf sozialwissenschaftliche Konzepte wird zurückgegriffen, um den Gegenstandsbereich Wirtschaft zu erschließen. Sie spiegeln sich in den Basiskonzepten wider. In jedem Inhaltsfeld sind ein- oder mehrerer solcher Konzepte insbesondere für die Erschließung geeignet (vgl. Hedtke 2018b).

Dass Hedtkes Werk für die Untersuchung eines Curriculums mit wirtschaftlichem Bildungsgehalt geeignet ist, lässt sich abschließend aus zwei Richtungen begründen. Das sozioökonomische Curriculum dient als Anleitung für das Erstellen von Curricula für Unterricht mit wirtschaftlichem Gehalt. Aus diesem Grund liegt die Vermutung nahe, dass auch eine Prüfung eines Lehrplans mit dem gleichen Anspruch, nämlich wirtschaftliches Wissen zu vermitteln, anhand des sozioökonomischen Curriculums möglich sein muss. Auch der Hedtke selbst sieht sein Werk als Anleitung für die Erstellung einer sozioökonomisch orientierten Unterrichtspraxis. Dabei haben die Lehrenden in der Konzeption des Unterrichts immer das letzte Wort (vgl. Hedtke 2018b: 17, 22). Man kann also die Elemente des UF mit jenen des sozioökonomischen Curriculums in Bezug stellen. Das ist das Grundanliegen dieser Arbeit. Um auf diese Weise vorgehen zu können, müssen die wesentlichen Grundzüge des UF und sein Bildungsanliegen ermittelt werden. Das soll im nächsten Kapitel geschehen.

7. Der Unternehmerführerschein als Untersuchungsgegenstand

Der UF stellt den Mittelpunkt des empirischen Teils dieser Arbeit dar. Er ist das Fallbeispiel, das hinsichtlich der beiden Pole wirtschaftlicher Bildung untersucht werden soll. Im folgenden Kapitel geht es zunächst um die Grundlagen dieses Bildungsangebotes.

7.1. Grundlegendes

Der UF, welcher von der WKO und dem IBW erstellt wird, besteht seit dem Jahr 2004 und wurde das letzte Mal umfassend im Jahr 2025 überarbeitet. Die Zielgruppe des Programms sind vor allem Schülerinnen und Schüler an AHS, Mittelschulen, Polytechnischen Schulen, Berufsschulen oder Fachschulen (vgl. WKO 2025g).

Laut Webseite der Wirtschaftskammer handelt es sich um eine europaweit anerkannte Zusatzqualifikation und entspricht den Vorgaben der Europäischen Kommission für eine Erhöhung der Wirtschaftskompetenz im Rahmen der schulischen Bildung. Die Kommission hat eine Liste von acht Schlüsselkompetenzen für Bürgerinnen und Bürger als zukunftsweisend ausgemacht, unter ihnen auch eine Unternehmerische, die *Entrepreneurship Competence* (Europäische Kommission 2022). Dabei werden drei Dimensionen aufgeführt, die eine solche Kompetenz ausmachen – *Knowledge*, *Skills* und *Attitude*. Man muss demnach Wissen über Wirtschaft, Fähigkeiten für das Realisieren von unternehmerischen Tätigkeiten und eine grundsätzlich unternehmerische Haltung aufweisen, um dieser *Entrepreneurship Competence* gerecht zu werden (vgl. Europäische Kommission 2019: 13).

Im Hinblick auf diese Dimensionen der europäischen Kommission ist das Ziel der WKO, Schülerinnen und Schülern Werkzeuge zu vermitteln, um „wirtschaftlich erfolgreich“ handeln zu können. Die Bereitschaft zur Selbstständigkeit soll gesteigert werden, Unternehmergeist und Wirtschaftswissen werden gefördert. Der praktische Nutzen dieser Zusatzausbildung für die Schülerinnen und Schüler liegt unter anderem darin, dass ein Abschluss aller Module die Unternehmerprüfung ersetzt (vgl. WKO 2025g). Diese ist andernfalls Voraussetzung zur Ausübung bewilligungspflichtiger und gebundener Gewerbe: „Die Unternehmerprüfung entfällt weiters, wenn der Prüfungswerber nachweist, dass er den Unternehmerführerschein der Wirtschaftskammer Österreich erfolgreich absolviert hat“ (BGBl. II Nr. 114/2004 §8a).

Die computergestützten Modulprüfungen A, B und C des UF können von Lehrenden über ein eigenes Testcenter angeboten werden. Die Registrierung erfolgt über die Lehrkräfte online. Im Anschluss an die abgelegte Prüfung lassen sich Zertifikate direkt herunterladen. Lediglich die letzte Prüfung über das Modul UP wird kommissionell von der Meisterprüfungsstelle der WKO abgenommen. Die Modulprüfungen sind außerdem mit Kosten verbunden. Die Prüfungsgebühren betragen jeweils 35 Euro für die Module A, B und C. Die Prüfung zum Modul UP ist kostenlos, wenn es sich um den Erst- oder Zweitantritt handelt (vgl. WKO 2025b).

Abbildung 2: Unternehmerführerschein-Logo (WKO 2025a)



Wie auch im Logo des UF ersichtlich (Abbildung 2), handelt es sich um eine Ausbildung, die in vier Module unterteilt ist. Jedes Modul beinhaltet einen anderen Schwerpunkt. Bis zum Schuljahr 2024/25 wurden die Module nach Curricula (resp. Syllabi) aus dem Jahr 2014 oder 2015 unterrichtet. Ab dem Unterrichtsjahr 2025/26 tritt eine neue Serie von Curricula in Kraft. Diese sind seit Herbst 2025 bekannt (vgl. WKO 2025a). Im Folgenden soll auf die inhaltliche Gestaltung dieser neuen Curricula und ihre Verknüpfung mit dem Lehrplan eingegangen werden.

Das Modul A handelt von den Grundlagen der Wirtschaft und Gesellschaft und zielt auf wirtschaftliches Basiswissen ab. Im allgemeinen Teil steht, dass im Zentrum der Ausbildung der „mündig handelnde Mensch“ stehen soll. In einer von Wirtschaft geprägten Welt übernimmt der Mensch Schlüsselrollen, etwa als konsumierende Person oder als Unternehmer oder Unternehmerin. Jeder Akteur und jede Akteurin gestaltet nicht nur seinen/ihren eigenen Lebensstil, sondern hat auch einen Einfluss auf das Angebot und die Nachfrage auf dem Markt. Eine solide Finanzbildung ⁴ist unerlässlich, um sich in der komplexen wirtschaftlichen Umgebung zurechtzufinden. Schülerinnen und Schüler sollen weiter Schulden nicht nur verstehen, sondern auch konstruktiv und proaktiv mit ihnen umgehen können. Themen wie Bedürfnisse und Bedarf, die Grundlagen des Marktes, sowie Grundlagen von Kauf und Verkauf, unterschiedliche Zahlungsmethoden, nachhaltiger Konsum, Umgang mit Geld und Ausführungen zum Versicherungswesen sind ebenso darin zu finden (vgl. WKO 2025c: 2).

Das Modul B behandelt volkswirtschaftliche Zusammenhänge. Im allgemeinen Teil heißt es, dass vor den Herausforderungen ökologischer Natur, der Globalisierung und sozialer Ungleichheiten ein fundiertes Verständnis für volkswirtschaftliche Zusammenhänge immer größer wird. Nicht nur diese Zusammenhänge, sondern auch Nachhaltigkeit sollen in diesem Modul in den Fokus gerückt werden. Weiters soll die Einführung in volkswirtschaftliche Kernprinzipien ermöglicht werden, die die Funktion von Märkten und staatlichen Interventionen verständlich machen sollen. Außerdem sollen Implikationen volkswirtschaftlicher Mechanismen auf Umwelt und Gesellschaft bewertet werden. Dabei werden Themen wie die Gebiete der Volkswirtschaftslehre, Modelldenken, Wirtschaftsordnungen, Wirtschaftsprozesse, Konjunktur und Wirtschaftswachstum, Grundlagen der Wirtschafts- und Budgetpolitik sowie globales oder nachhaltiges Wirtschaften behandelt (vgl. WKO 2025d: 1).

Im Modul C sollen betriebswirtschaftliche Grundlagen erworben werden. Der übergeordnete Fokus liegt hierbei auf der Unternehmensgründung und der Welt der Entrepreneure. Außerdem sollen unternehmerische Erfahrungen gesammelt werden. Im betriebswirtschaftlichen Modul sind Themen, wie

⁴ Tatsächlich wird in diesem Fall nur von *Finanzbildung* gesprochen. Die Begriffe *Wirtschaftsbildung* oder *wirtschaftliche Bildung* finden sich in diesem Curriculum nicht.

die Unternehmensgründung, betriebliche Prozesse und Kaufverträge, Marketing, Unternehmensführung und Krisenmanagement sowie Businessplan vorgesehen (vgl. WKO 2025e: 1).

Das Modul UP beinhaltet die Themen Rechtskunde, Grundlagen des Rechnungswesens, Einführung in die Umsatzsteuer, die doppelte Buchhaltung, Einnahmen- und Ausgabenrechnung, Unternehmensfinanzierung, Besteuerung von Einkommen, Unternehmensauflösung und Privatkonkursverfahren sowie Personalkosten. Dieses Modul ist als abschließend bei der Meisterprüfungsstelle der WKO zu absolvieren (vgl. WKO 2025f: 1f.). Die Behandlung des Moduls UP ist vor allem, aber nicht ausschließlich, im Rahmen der schulischen Ausbildung vorgesehen (vgl. WKO 2025b).

7.2. Der Lehrplanbezug der Curricula

Die Curricula der Module A, B und C aus dem Jahr 2025 weisen zunächst in einem allgemeinen Teil die zentrale Bildungsaufgabe aus. Dort finden sich die grobe inhaltliche Ausrichtung der Curricula sowie die angestrebten Fähigkeiten, die die Lernenden im Laufe der Bearbeitung erlangen sollen. Themen des Moduls werden dabei tabellarisch angeführt und in Unterthemen unterteilt.

Anschließend an die thematische Tabelle findet sich ein Beleg für die explizite Verbindung zwischen den Curricula des UF und dem Lehrplan für GwB. Dort heißt es: „Gemäß dem Lehrplan Geographie und wirtschaftliche Bildung sind im Modul folgende Kompetenzfelder (sic!) vorgesehen: Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz“ (z.B. WKO 2025c: 3). Damit knüpfen die Curricula an die Kompetenzbereiche der Unterstufe und die Anforderungsbereiche der Oberstufe im Fach GwB an (vgl. RIS 2026). Die Beschreibung, was unter den einzelnen *Kompetenzfeldern* zu verstehen ist, entspricht genau den Ausführungen zu den Kompetenzbereichen im Unterstufenlehrplan (vgl. RIS 2026; WKO 2025c: 3; WKO 2025d: 2; WKO 2025e: 2).

In der Abbildung 3 sieht man einen Auszug aus den Feinzielen des Curriculums A. Diese Feinziele bilden das Herzstück der Curricula. Sie werden mit den Themen und Inhaltsbereichen verknüpft. Dabei handelt es sich pro Thema um etwa zehn bis maximal 20 Feinziele. Abschließend werden die einzelnen Feinziele den Kompetenzfeldern, also der Orientierungs-, Urteils- oder Handlungskompetenz, zugeordnet (vgl. WKO 2025c; WKO 2025d; WKO2025e).

Auch die Zielformulierungen der Feinziele lassen sich mit dem GwB-Lehrplan verknüpfen. Alle Feinziele sind dabei in einer einheitlichen Struktur verfasst. Konkret bedeutet das, dass jedes Lernziel der WKO mindestens ein Verb enthält, das eine klare Handlungsanweisung vorgibt (Operator). Zudem sind die Ziele in *Kann-Formulierungen* ausgedrückt „Die Schüler:innen können...“, aus denen sich unmittelbar ableiten lässt, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zur Zielerreichung erwerben sollen.

Aus der untenstehenden Abbildung 3 lässt sich folgendes Feinziel exemplarisch heranziehen:

„Die Schüler:innen können Wünsche und Bedürfnisse nennen und erklären, was solche Wünsche und Bedürfnisse sind.“ *Nennen* und *erklären* fungieren hier als Operatoren des Lernziels.

Abbildung 3: Auszug aus den Feinzielen des Modul A-Curriculums. V. l. n. r. der Inhaltsbereich, die Feinziele mit Operatoren und in Form von Kann-Beschreibungen, die Zuordnung zu den Kompetenzfeldern (WKO 2025c: 4)

Inhalte	Die Schüler:innen können	Orientierungs-kompetenz	Urteilskompe-tenz	Handlungs-kompetenz
1.1 Bedürfnisse und die Wirtschaft	○ Wünsche und Bedürfnisse von Menschen nennen und erklären, was solche Wünsche und Bedürfnisse sind.	X		
	○ den Aufbau der Bedürfnispyramide von A. H. Maslow darstellen und erklären.	X		
	○ den Zusammenhang von Bedürfnissen, Bedarf, Kaufkraft, Nachfrage und Angebot erklären und anhand von vorgegebenen Beispielen richtig unterscheiden.	X		
	○ anhand einer frei gewählten Situation ihre Bedürfnisse formulieren, priorisieren und diese Reihenfolge kritisch reflektieren.		X	

Der Syllabus zum Modul UP weist einige Besonderheiten auf. In diesem Syllabus finden sich zu Beginn generelle Informationen zur Modulprüfung UP. Auch die rechtlichen Grundlagen für das Ablegen der Unternehmerprüfung im Rahmen des UF werden hier angegeben. Am auffälligsten ist aber, dass sich kein expliziter Bezug zu den GwB-Lehrplänen findet; dieser ist in den übrigen Modulen deutlich erkennbar (WKO 2025: 3f.). Anstatt auf den GwB-Lehrplan bezieht man sich auf *Fachbereiche* aus dem Wirtschaftsministerium (vgl. WKO 2025f: 2). Auch die Kompetenzbereiche aus dem Lehrplan finden sich in diesem Curriculum nicht. Stattdessen werden zwei *Anforderungsgruppen* angeführt. Jeder dieser Anforderungsgruppen wurden Handlungskompetenzen zugeordnet. *Wiedergeben und Verstehen* sind demnach die Handlungskompetenzen der Anforderungsgruppe I, *Anwenden und Analysieren* entsprechen der Anforderungsgruppe II. Es findet sich keine Begründung dieser Anforderungsgruppen im UP-Curriculum. Die Feinziele werden statt der Kompetenzfelder mit jenen Anforderungsgruppen verbunden. In vielerlei Hinsicht ist der UP-Lehrplan nach wie vor so aufgebaut wie die Syllabi der WKO aus dem Jahr 2014 bzw. 2015 (WKO 2014; WKO 2015a; WKO 2015b; WKO 2015c). Generell lässt sich daher sagen, dass im neuen UP-Curriculum zwar kleine Neuerungen auszumachen sind, jedoch deutlich weniger ausgeprägt als in den anderen Modulen (vgl. WKO 2014; WKO 2025f).

7.3. Die Lehrbücher

Die Inhalte des UF werden in eigens dafür gestalteten Büchern vermittelt. Diese Bücher werden in Zusammenarbeit mit der WKO vom Trauner-Verlag in Linz erstellt. Direkt auf der Webseite zum UF findet sich ein Link zu den dazugehörigen Lehrbüchern, welche allesamt für den Unterrichtsgebrauch approbiert sind. Mit den neuen Curricula wurden neue Lehrbücher zu den einzelnen Modulen veröffentlicht. Die Bücher des Linzer Verlags sind momentan die einzigen, die explizit für die aktuelle Version des UF herausgegeben werden. Für jedes Modul wurde ein begleitendes Lehrbuch bereitgestellt. Die neuesten Versionen der Lehrbücher stammen aus dem Jahr 2025 für die Module A, B und C und sind am

neuen Curriculum orientiert. Das Buch des Moduls UP stammt (Stand: Oktober 2025) aus dem Jahr 2023 (vgl. Trauner Verlag o.J.).

Inhaltlich und strukturell sind die Lehrbücher beinahe deckungsgleich mit den Curricula. Die methodischen und fachdidaktischen Komponenten, die in den Curricula festgeschrieben sind, finden sich in den Lehrbüchern wieder. So sind etwa die Lernziele in den Büchern an den Kompetenzfeldern orientiert, die sich auch in den Curricula finden. Kompetenzorientierung und Kompetenzerwerb werden in den Büchern explizit und ganz im Sinne des RIS (2026) hervorgehoben. Es wird jeweils ausgewiesen, welches Lernziel mit welchem Kompetenzfeld zusammenhängt. Auch Operatoren werden durchgehend verwendet. Die einzelnen Arbeitsaufträge, die sich am Ende eines Buchkapitels befinden, werden den Kompetenzfeldern zugeschrieben (Schatz et al. 2025a; Schatz et al. 2025b; Schatz und Spiessberger 2025).

Im Buch zum Modul UP setzt sich der fehlende Lehrplanbezug aus dem Syllabus fort. So wird in der aktuellen Fassung bei den Lernzielen nicht hinsichtlich der Anforderungsbereiche/Kompetenzfelder unterschieden. Die Arbeitsaufgaben des Buches werden zwar in drei unterschiedliche Schwierigkeitsstufen gegliedert – *leicht*, *mittel* und *schwer* – diese entsprechen aber nicht mit den Kompetenzbereichen des Lehrplans. Ein Beispiel hierfür ist eine Aufgabenstellung, die als *schwer* gekennzeichnet ist. Sie beinhaltet eine Zuordnungsaufgabe anstatt einer Handlungsanweisung: „Welcher Vertragstyp liegt im Folgenden jeweils vor“ (vgl. Schatz 2023: 3, 17).

8. Forschungsfragen und Begründung

Nachdem das sozioökonomische Curriculum nach Hedtke (2018) – basierend auf den Prinzipien der sozioökonomischen Bildung bzw. der ökonomistischen Bildung entgegengestellt – als theoretischer Bezugsrahmen für die Untersuchung des UF ausgeführt wurde, wird im Folgenden das Forschungsinteresse erläutert.

Zunächst jedoch zur Begründung dieses Interesses: Der UF ist in der AHS mittlerweile ein etablierter Bestandteil in der wirtschaftlichen Bildung. Es handelt sich nicht um eine Nische im österreichischen Schulwesen, vielmehr haben österreichische Schülerinnen und Schüler bereits 120.000 Modulprüfungen absolviert (vgl. WKO 2025g). Allein dadurch legitimiert sich eine Auseinandersetzung mit dem UF.

8.1. Bestehende Literatur zur Thematik

Außerdem findet sich nur wenig bis keine akademische Literatur, die den UF vertiefend untersucht. Gesucht wurde Literatur mit Hilfe des Rechercheservice *u:search* der Universität Wien einerseits und *Google Scholar* andererseits. Dabei stößt man mit Stand vom 08.04.2026 bei der Universität Wien auf 20 Treffer bei der Suche nach dem Stichwort *Unternehmerführerschein* und elf Treffer erzielt man mit der Suche nach dem *Entrepreneur's Skills Certificate (ESC)*. Dabei ist hervorzuheben, dass es sich

lediglich bei drei Treffern nicht um Lehrmittel oder die Lehrbücher des UF handelt. Von diesen drei Quellen sind zwei älter als 10 Jahre. Dabei handelt es sich einerseits um eine Diplomarbeit der Universität Graz, die sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern der UF zur besseren finanziellen Bildung in Österreich beitragen kann (vgl. Vollmann 2015). Andererseits wird in einer Masterarbeit der TU Wien die E-Learning-Plattform des UF als ein Fallbeispiel behandelt. Dabei steht der UF inhaltlich jedoch nicht im Fokus, vielmehr geht es um E-Learning (vgl. Kryeziu 2015). Die dritte, neuere Publikation ist aus dem Jahr 2023. Es handelt sich dabei um einen Kommentar in der Zeitschrift *Die Wirtschaft* der beschreibt, wie der Unternehmerführerschein an unterschiedlichen Schulen in Vorarlberg implementiert wird (vgl. Schulen fördern unternehmerische Kompetenzen 2022: 14).

Sucht man bei Google Scholar nach denselben Stichworten, so finden sich weitere Quellen, in denen der UF behandelt wird. *Unternehmerführerschein* erscheint dabei 49-mal, während *Entrepreneur's Skills Certificate* in 25 Titeln eingebettet ist. Zusätzlich zu den bereits genannten Quellen finden sich Publikationen, in denen der UF als ein Angebot wirtschaftlicher Bildung genannt wird. Bei Helmold et al. (2022: 31), Kulmitzer (2017: 69 f.), Schlögl (2007) oder auch seitens der EU (vgl. CEDEFOP, 2023: 10, 50) wird der UF entweder näher beschrieben oder als ergänzende Bildungsqualifikation im Schulkontext bezeichnet.

Bei den meisten Treffern in Google Scholar handelt es sich jedoch entweder um eine reine Nennung der Suchbegriffe – etwa in Bibliographien – oder um Kommentare und Einschätzungen des UF. Hervorzuheben ist dabei ein Interview aus dem Jahr 2013 zwischen Professor Christian Fridrich, dessen Schwerpunkt auf sozioökonomischer Bildung liegt (Christian Fridrich, ResearchGate-Profil o. J.), und Josef Aff, Professor für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien. Aff kommentiert den UF aus didaktischer Sicht kritisch und bezeichnet ihn als „methodisch-didaktische Hausmannskost“ (vgl. Aff und Fridrich 2013: 47). Zwar wird dabei nicht in die Tiefe gegangen, dennoch ist bemerkenswert, dass sich ein Professor kritisch über den UF äußert, der auf den ersten Blick nicht unmittelbar mit der sozioökonomischen Bildung in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Fuhrmann et al. 2020: 9).

8.2. Forschungsfragen und Annahmen dieser Arbeit

Aus der bisher nur spärlich vorhandenen wissenschaftlichen Forschungsliteratur zu diesem Thema einerseits, und dem breit aufgestellten Angebot des UF auf der anderen Seite, scheint eine Auseinandersetzung mit diesem Bildungsangebot sehr vielversprechend. Unter Berücksichtigung der in den vorhergegangenen Kapiteln aufbereiteten theoretischen Grundlagen ergibt sich für diese Arbeit folgende Fragestellung:

- Welche Aspekte einer kritischen, pluralen, integrativen sowie schüler- und schülerinnen-zentrierten ökonomischen Bildung werden im Unternehmerführerschein umgesetzt?

Um diese Frage zu beantworten, ergeben sich im Zuge dessen folgende Subfragen:

- Welche Prinzipien sozioökonomischer sowie ökonomistischer Bildung lassen sich im Unternehmerführerschein verorten?
- Inwiefern kann der Unternehmerführerschein mit dem Bildungskonzept des geltenden Lehrplans aus Geographie und wirtschaftliche Bildung verknüpft werden.

Aus den Fragestellungen und dem theoretischen Teil dieser Arbeit, sowie eigenen Erfahrungen und Reflexionen nach dem mehrmaligen Einsatz des UF, können unterschiedliche Aspekte angenommen werden. Im Rahmen des empirischen Teils werden daher folgende Annahmen auf ihren Gehalt hin überprüft:

- Der Unternehmerführerschein wird in Teilen den Empfehlungen aus der sozioökonomischen Bildung nicht gerecht. Es lassen sich daher Handlungsempfehlungen ableiten, was aus Sicht der sozioökonomischen Bildung am fachdidaktischen Konzept des Unternehmerführerscheins noch verbessert werden kann.
- Die Erstellerinnen und Ersteller verorten den Unternehmerführerschein näher am Lehrplan, als es seine fachdidaktische Konzeption nahelegt.

Auf welche Art und Weise den Forschungsfragen und Annahmen nachgegangen werden soll, wird im folgenden Kapitel erläutert.

9. Methodik

Die Methode dieser Arbeit stützt sich auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, 2020). Diese Analysetechnik wird herangezogen, um einerseits Experteninterviews und andererseits die von der WKO herausgegeben Curricula des UF zu untersuchen. In diesem Kapitel wird zunächst auf die Datenerhebung eingegangen, bevor die vorgenommene Datenanalyse behandelt wird.

9.1. Die Datenerhebung

Zunächst soll es darum gehen, welche Daten einer Analyse unterzogen werden und wie sie gewonnen wurden, bevor es in einem weiteren Schritt um das *wie* geht.

9.1.1. Leitfadeninterviews

Herz der empirischen Untersuchung dieser Arbeit bilden Leitfadeninterviews oder halbstandardisierte Interviews. Sie sind an einem Leitfaden orientiert, der so viel Struktur wie notwendig geben, gleichzeitig aber so offen wie möglich sein (vgl. Helfferich 2022: 875) soll. Dieses Prinzip der Offenheit ermöglicht es, Fragebögen dem jeweiligen Gesprächsverlauf und den Gesprächssituationen anzupassen. Im Gegensatz zu standardisierten Interviews können die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei

formulieren. Es besteht Raum für Ergänzungen von Seiten der Interviewenden und Befragten (vgl. Hopf 1995: 177). Durch methodisches Vorgehen wird dabei Willkür vermieden (vgl. Mayring 2020a: 4).

Für diese Arbeit sind Leitfadeninterviews zunächst deshalb gewählt worden, weil Mayring (vgl. 2020b: 496) sie für die qualitative Inhaltsanalyse als besonders geeignet ansieht. Man erhofft sich aus diesem halboffenen Format außerdem Hinweise, die zur Beantwortung der Fragestellung beitragen können. Da erhoben werden soll, wo im Kontinuum zwischen ökonomistischer und sozioökonomischer Bildung der UF verortet ist (vgl. Kap. 5.3), sieht man von standardisierten Interviews ab. Auch ganz offene (narrative) Formate machen wenig Sinn, da man sich Aufschluss über die Beschreibungsdimensionen dieser beiden paradigmatischen Pole erhofft und die Interviews sonst nicht vergleichbar sind. Daher ist ein geleitetes Gespräch notwendig.

Geführt werden die Interviews mit Experten und Expertinnen im Hinblick auf wirtschaftliche Bildung mit Augenmerk auf den UF. Daher können die Interviews im Rahmen dieser Arbeit auch als Experteninterviews bezeichnet werden. Allgemein, und auch im Kontext dieser Arbeit, werden Experten und Expertinnen deshalb ausgewählt, weil sie Einblicke in Kontexte, Abläufe, Strukturen und Wissen geben können, die in der Literatur sonst nicht zu finden sind (vgl. Mende 2020: 139–141). Hier ist allerdings hervorzuheben, dass es keine klare Methode für die Auswahl der Personen oder Durchführung der Interviews gibt (vgl. Helfferich 2011: 163). Bei Expertenwissen muss weiters beachtet werden, dass es sich keineswegs um objektive Informationen handelt, sondern lediglich Meinungen erhoben werden, die weitere Analyse und Deutungen erfordern (vgl. Helfferich 2011: 165; Mende 2020: 142). Helfferich (2022: 877) betont, dass die Beschaffenheit von Expertenwissen Aufschluss über Konzepte, Konstruktionen und Deutungen, die diesem Wissen zu Grunde liegen, geben können. Das ist der Grund, warum die Analyse von Expertenwissen angestrebt wird.

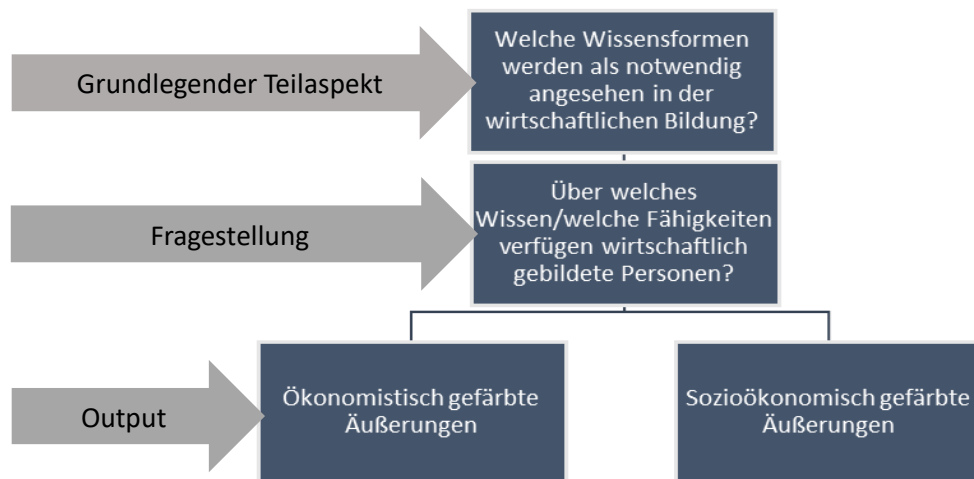
Zusammenfassend ist das Ziel der halbstandardisierten Experteninterviews, Hintergrundwissen über die fachdidaktische Grundlegung des UF zu erhalten. Dieses Wissen sollte das übersteigen, was bereits aus den Curricula der WKO und der Webseite des UF entnommen werden kann und der Bearbeitung der Forschungsfragen dienen. Dafür kann Expertenwissen aufschlussreich sein und die zu Grunde liegenden Überzeugungen und Paradigmen wirtschaftlicher Bildung offenlegen.

9.1.1.1. Der Interviewleitfaden

Bei der Erstellung des Leitfadens hat man sich auf die ausgearbeitete Theorie zur wirtschaftlichen Bildung gestützt. Das erfordert das deskriptive Forschungsdesign (vgl. Mayring 2020a: 14). Der Interviewleitfaden dieser Arbeit orientiert sich an den beiden idealtypischen Polen wirtschaftlicher Bildung – dem ökonomistischen und dem sozioökonomischen (vgl. Tabelle 2).

Um sozial erwünschte Antworten zu vermeiden und eine reflexive Auseinandersetzung mit den Themen zu ermöglichen (vgl. Helfferich 2022: 876), wurden die Fragen so gestaltet, dass sich die Interviewten zu Teilaspekten ökonomistischer und sozioökonomischer Bildung äußern, ohne direkt danach gefragt zu werden. Daher wurde ein Zwischenschritt in die Fragegestaltung eingebaut, der auch der Abbildung 4 entnommen werden kann.

Abbildung 4: Fragestruktur des Interviewleitfadens (eigene Darstellung)



Die Fragebögen wurden an den Kontext jedes Teilnehmers und jeder Teilnehmerin geringfügig angepasst, ohne vom Leitfaden abzuweichen, was mit der Praxis halboffener Interviewformate vereinbar ist. Damit wurde eine Vergleichbarkeit der Interviews beibehalten, obgleich sie sich formal unterscheiden.

In der Erstellung des Leitfadens hat man sich an der *SPSS-Regel* orientiert, die Helfferich (2011: 182–185) ausführt. Sie schlägt dabei vier Schritte vor:

1. Sammeln: Fragen, die im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse stehen können, sollen dabei gesammelt werden.
2. Prüfen: Hier wird geprüft, welche Fragen sich aus der Sammlung eignen und welche gestrichen werden müssen. Die genauen Prüfkriterien, die in diesem Modell zum Tragen kommen, werden hier nicht näher ausgeführt, können aber bei Helfferich (2011: 182f.) nachgelesen werden.
3. Sortieren: Die Fragen sollen in diesem Schritt in eine logische Reihenfolge gebracht werden.
4. Subsumieren: Dieser Punkt wurde hier etwas freier ausgelegt und so interpretiert, dass im Sinne dieses letzten Punktes die einzelnen Fragen unter ein übergeordnetes Thema/einen Sprechimpuls subsumiert werden.

Diesen Schritten und der Fragestellung folgend, wurde ein Interviewleitfaden in modularer Struktur erstellt. Der Interviewleitfaden des IV4 befindet sich am Ende dieser Arbeit (vgl. Anhang A). Der

Leitfaden enthält in allen Interviews die gleichen Elemente und lässt sich grob in vier thematische Blöcke gliedern:

(I) Allgemeiner Block:

- Fragen zur Tätigkeit der Interviewpartner und Interviewpartnerinnen: um den Status einer Expertin/eines Experten auf dem untersuchten Gebiet verifizieren zu können und Aufschluss über die Verbindung der Personen mit dem Thema zu erhalten.
- Generelle Fragen über wirtschaftliche Bildung: um offenzulegen, welches Verständnis von wirtschaftlicher Bildung bei den Befragten vorherrscht. Man erhofft sich aus dieser Frage erste Anhaltspunkte, die auf die sozioökonomische oder ökonomistische Bildung hindeuten.
- Fragen über den Gegenstandsbereich Wirtschaft und seine Verortung: geben Aufschluss darüber, wie die Befragten den Gegenstandsbereich Wirtschaft wahrnehmen und ob Wirtschaft in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet oder überwiegend als eine unabhängige Entität betrachtet wird. Das soll Informationen über den Objektbezug liefern und ob dieser sozioökonomisch verfasst ist (vgl. Hedtke 2023: 356).

(II) Fragen zur Gestaltung der wirtschaftlichen Bildungsangebote⁵

- Strukturierung wirtschaftlicher Bildungsangebote und Auswahl der Inhalte: Dabei soll ermittelt werden, nach welchen Prinzipien die Inhalte wirtschaftlicher Bildung strukturiert werden und wie festgestellt wird, was bildungsrelevant ist. Dabei hofft man Anhaltspunkte zu finden, die etwa auf eine Subjekt- oder Problemorientierung nach sozioökonomischen Vorbild (vgl. Engartner et al. 2021: 102, 108) oder auf einen Kategorienkatalog aus der ökonomistischen Bildung schließen lassen (vgl. Hedtke 2014: 97f.).
- Verbindung mit dem Lehrplan: Wo verorten sich Angebote wirtschaftlicher Bildung innerhalb des Lehrplans? Wie gelingt die Verknüpfung zum österreichischen Schulwesen? Damit soll auf den Praxisbezug des UF eingegangen werden und ob er mit jenem kompatibel ist, den Hedtke für die sozioökonomische Bildung vorschlägt (siehe Kap. 6).
- Einfluss auf Entscheidungen: Welche Akteure entscheiden bei der Erstellung der wirtschaftlichen Bildungsangebote mit? Damit soll offengelegt werden, welche Stakeholder Interesse daran haben, dass sich der UF in den Schulen etabliert und ob diese eventuell ökonomistische Motive haben (siehe Kap. 3.4).

⁵ Statt *Unternehmerführerschein* wird hier *wirtschaftliche Bildungsangebote* geschrieben, weil nicht nur Ersteller und Erstellerinnen des UF befragt wurden, sondern auch Personen, die mit anderen wirtschaftlichen Bildungsangeboten in Verbindung stehen.

- Relevanz/Ziel des Angebotes: Warum gibt es das jeweilige Bildungsangebot, insbesondere den UF? Sind konkrete Ziele auszumachen? Auch hierbei soll die Rolle der Stakeholder und ihrer Interessen nachgeschärft werden.
- Zielgruppe: um die hauptsächliche Zielgruppe des Bildungsangebotes auszumachen und ob dieser überhaupt die AHS ist. Ansonsten ist der allgemeine Bildungsanspruch aus Kapitel 2.1 nicht anwendbar auf den UF.

(III) Fragen zu weiteren relevanten Teilaspekten

- Rolle wirtschaftswissenschaftlicher Modelle: zum Ermitteln der Einstellung der Expertinnen und Experten hinsichtlich wirtschaftswissenschaftlicher Modelle und ihrer Rolle in der wirtschaftlichen Bildung. In der ökonomistischen Bildung sind diese Modelle zentral und wären Belege für das Bestehen ökonomistischer Motive (vgl. Friedrich 2022: 32; Greimel-Fuhrmann 2025: 156).
- Reflexion und Kritik gängiger wirtschaftlicher Praktiken: Ist vorgesehen, sich mit Kritik an normativen Leitvorstellungen zu befassen. Kann das Kontroversitätsgebot eingehalten werden, das einerseits beim Beutelsbacher Konsens (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2011), andererseits in der sozioökonomischen Bildung zentral ist (vgl. Hedtke 2018b: 57)?
- Das Integrationsfach GwB: In irgendeiner Form kommt auch immer die Frage vor, wie die Befragten zur Verbindung der wirtschaftlichen Bildung mit der Geographie stehen. Das soll noch mehr Aufschluss über den Praxisbezug (siehe Kap. 6) und den Gegenstandsbereich und seine Definition geben.

(IV) Sonstiges

- Hier wird den Befragten einerseits die Möglichkeit gegeben, für sie Relevantes noch einzubringen; andererseits konnten im Zuge dessen auch noch Informationen erlangt werden, die personenspezifisch waren.

9.1.1.2. Die Stichprobe – Auswahl der Befragten

Die Stichprobe, aus der die Daten ermittelt werden, besteht aus 5 Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen, die allesamt als Experten und Expertinnen für wirtschaftliche Bildung gelten können, wie aus nachfolgender Tabelle 3 entnommen werden kann. Die Suche nach Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern orientierte sich an Personen, die öffentlich in Verbindung zum UF und der Bildungsabteilung der WKO stehen. Diese wurden direkt, via E-Mail, angeschrieben. Nur beim IV4 wurde das Schneeballsystem angewandt – der Experte des IV1 verwies auf die Expertin aus IV4. Von den Personen, die für Interviews gewonnen werden konnten, nehmen vier Schlüsselrollen in der Erstellung des UF ein. Der Interviewpartner aus dem IV2 wurde gewählt, um zusätzliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu gewinnen.

Die Nummer der Interviews (IV-Nr.) ist insbesondere zu beachten, weil sich so die Aussagen unterschiedlicher Experten und Expertinnen mit dem entsprechenden Interview verknüpfen lassen. Bei jeder Interviewaussage findet sich ein Vermerk auf das entsprechende Interview und den genauen Absatz.

Tabelle 3: Übersicht aller Interviewteilnehmer und -teilnehmerinnen und ihre Verbindung zur wirtschaftlichen Bildung, bzw. dem UF (eigene Darstellung)

IV-Nr.	Geschlecht	Beschäftigung (den Interviews entnommen)	Verbindung zum UF (den Interviews entnommen)
IV1	m	Im Kerngeschäft selbstständiger Unternehmensberater	In die Erstellung des Konzeptes des UF eingebunden; (Co-) Buchautor der Lehrbücher zum UF; Prüfer für das Modul UP; organisiert und führt Fortbildungen zum UF durch
IV2	m	Wirtschaftspädagoge bei der Österreichischen Nationalbank (OeNB); zuständig für die Organisation von Schul- und Universitätsprojekten der OeNB	Kein direktes Engagement
IV3	m	Ehemaliger Lehrer; Referent in der Abteilung <i>Bildungspolitik</i> bei der Wirtschaftskammer Österreich (WKO)	Innerhalb der WKO verantwortlich für den UF
IV4	w	Ausgebildete Lehrerin für GWK und Spanisch; mehrjährige Berufserfahrung als GW-Lehrkraft; Leiterin der Studienadministration der PH Linz	Unterrichtet Fortbildungen zum UF; Mitarbeit an den neuen Schulbüchern des UF
IV5	w	Beschäftigt im Trauner-Verlag	Innerhalb des Trauner-Verlags eine leitende Rolle. Der Trauner-Verlag ist der Medienpartner des UF. Herausgabe der Lehrbücher, Mitarbeit an den Syllabi des UF.

Ein Interview mit Bildungsvertretern der Arbeiterkammer (AK) wurde außerdem angestrebt. Diese hätte eine Gegenposition zu jener der Wirtschaftskammer einbringen sollen. Anfragen an die zuständigen Personen blieben jedoch unbeantwortet. Vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) wurde die Interviewanfrage zwar beantwortet, jedoch nur insofern, als dass angegeben wurde, keinen umfassenden Einblick in die Entstehung des UF zu haben. Es wurden lediglich Gutachten zum UF erstellt.

Die Interviews fanden online statt und wurden via Zoom abgehalten. Nur das IV2 fand nicht online, sondern in der Österreichischen Nationalbank statt. Das erste Interview wurde am 30.06.2025, das

letzte am 11.09.2025 gehalten. Die Dauer der Interviews betrug zwischen knapp 20 Minuten und rund 50 Minuten. Nach ein paar einleitenden Worten wurden die Teilnehmer gemäß dem Interviewleitfaden befragt. In der Regel folgte dem Interview ein kurzes informelles Gespräch. Von den Interviews wurden direkt Audioaufnahmen erstellt, die anschließend transkribiert wurden.

9.1.1.3. Die Transkription

Im folgenden Abschnitt soll dargelegt werden, wie transkribiert wurde – ein essenzieller Teil der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015: 54). Grundlage der Transkripte waren die Audioaufnahmen der Interviews, die mit Hilfe des Transkriptionsprogramms *Soundtype AI* erstellt wurden. Diese Textdokumente wurden danach manuell überarbeitet und nach Kriterien transkribiert, wie sie auch Mayring (2015: 56) in einem Fallbeispiel anwendet:

- Es wurde vollständig und wörtlich transkribiert, auch grammatikalische Fehler.
- Wenn Befragte etwas sagten, was nicht im Transkript sein sollte, wurde die entstandene Auslassung mit „[Auslassung]“ gekennzeichnet. Bei Auslassungen über 2 Sekunden, wird die ausgelassene Zeit zusätzlich notiert.
- Da der Inhalt vordergründig war, wurden Interjektionen, wie „ähm“ weggelassen, wenn sie keinen semantischen Gehalt hatten.
- Dialektaler Ausdruck wurde in standarddeutsche Ausdrücke überführt. So wird beispielsweise „Wir miassn [...]“ zu einem „Wir müssen [...]“.
- Kam es zu kurzen Pausen, von einer bis drei Sekunden, wurde ein „(–)“ gesetzt. Ebenso wurde verfahren, wenn in einem Satz abgebrochen und danach neu angesetzt wurde. Lange Pausen über drei Sekunden wurden mit (– –) transkribiert.
- Emotionen, vorwiegend lachen, wurden in Klammer gesetzt.
- Anmerkungen werden in Eckige Klammern gesetzt. Das ist eine Erweiterung, die Mayring (2015) so nicht ausführt, aber hier sinnvoll erscheint.

9.1.1.4. Die ethischen Aspekte

Vor dem Interview wurden die Interviewten über den Forschungsgegenstand der Arbeit informiert und bekamen auch die Möglichkeit, Nachfragen anzustellen. Die Einwilligung zum Interview erfolgte freiwillig. Die Befragten wurden schriftlich darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Interviews aufgezeichnet, transkribiert und im Rahmen dieser Arbeit verwendet werden. Dass diese Information an sie gelangt ist, bestätigten sie schriftlich im Rahmen einer Einverständniserklärung. Des Weiteren wird versichert, dass Audioaufnahmen aus denen die Transkripte gewonnen wurden, nach Erstellung der Arbeit endgültig gelöscht werden.

Im Zuge dessen muss auch nochmals auf die Anonymisierung der Interviews eingegangen werden. Die Interviews sind so in diese Arbeit eingebettet, dass der Name der interviewten Personen nicht direkt

ersichtlich ist. Nichtsdestotrotz ist in den Einverständniserklärungen nicht von einer Anonymisierung der Interviews die Rede, weil der Kreis an Expertinnen und Expertinnen hinsichtlich des UF klein ist. Es ist daher sehr leicht möglich, Rückschlüsse auf die Identität der interviewten Personen zu ziehen.

9.1.2. Datenerhebungsmethode: Dokumentenanalyse der Unternehmerführerschein-Curricula

Es sollen nicht nur Interviews als Datenquelle dienen, sondern auch die Curricula des UF (siehe Kap. 7.2). Die Analyse der Dokumente läuft nach dem gleichen Schema ab wie jene der Interviews. Diesmal ist der untersuchte Textkörper jedoch der Inhalt der Curricula zum UF. Grund für die Wahl einer zweiten Datenquelle ist, dass sozialwissenschaftliche Interviews keinen neutralen Prozess darstellen. Eines der größten Probleme von Interviews ist, dass die Befragten eine Reaktivität auf äußere Umstände zeigen, sich also den Gegebenheiten des Interviews anpassen. Das resultiert häufig in den Angaben sozial erwünschter Antworten bei Interviews, was die Gültigkeit von Aussagen in Interviews gefährden kann (vgl. Stocké 2004: 303).

Um dem entgegenzuwirken, wird eine Inhaltsanalyse mit Hilfe der gleichen Methode angestrebt wie bei den Interviews – ebenfalls eine deduktive Kategorienanwendung. Die Curricula wurden in einem anderen Kontext erstellt als die Interviews. Damit ergibt sich die Möglichkeit, die Fragestellungen und Annahmen auch aus einer anderen Perspektive zu überprüfen. Wichtig zu betonen ist, dass die Analyse der Dokumente zeitlich nach den Interviews erfolgt ist. Die daraus gewonnene Information war zum Zeitpunkt der Befragungen ergo noch nicht bekannt. Erkenntnisse der Curriculum Analyse sind daher im Interviewleitfaden berücksichtigt.

Die Curricula der WKO aus dem Jahr 2025 eignen sich gut als zweiter Datensatz, weil sie den Leitfaden vorgeben, nach dem der UF unterrichtet wird. Sie enthalten auch Passagen, die eine didaktische Richtung vorgeben und einen Bezug zum Lehrplan ermöglichen, indem sie – zumindest in den Modulen A, B und C – explizit die Kompetenzbereiche des GwB-Lehrplans integrieren und diese *Kompetenzfelder* nennen (vgl. WKO 2025c, WKO 2025d, WKO 2025e).

Die deduktive Kategorienanwendung am Corpus der Curricula des UF setzt genau an dieser Stelle an. Sie untersucht die angestrebten Lernziele für den UF nach zwei Gesichtspunkten. Zunächst werden die Kompetenzbereiche des GwB-Unterstufenlehrplans herangezogen, auf die sich auch die Curricula der WKO beziehen. Diese Kategorien heißen (I) Orientierungskompetenz, (II) Urteilskompetenz und (III) Handlungskompetenz. Nach diesen Kategorien wird eine erste deduktive Kategorienanwendung vollzogen. Dabei wird jedes Lernziel genau einem der drei Bereiche zugeordnet. Die Größe der Analyseeinheiten entspricht jener der einzelnen Lernziele.

Aus einer Kategorisierung anhand der Kompetenzbereiche, wie sie im Lehrplan oder in den Curricula stehen, lassen sich fachdidaktische Überlegungen jedoch noch nicht zielgenau extrahieren. Aus diesem Grund werden die Lernziele außerdem hinsichtlich der Vermittlungsinteressen nach Vielhaber (1999) eingeordnet. Das geschieht, um Aussagen über die Bildungsintentionen hinter Lernzielen zu erhalten, wie es Fridrich (2019: 107) ausdrückt. Die in der Inhaltsanalyse angewandten Kategorien decken sich mit den Vermittlungsinteressen nach Vielhaber (siehe Kap. 5.2.3). Auch hierbei wird jedes Lernziel genau einer Kategorie zugeordnet.

Die Kombination der beiden Kategoriensysteme soll einerseits eine Übersicht über die Kompetenzfelder geben, die sich in den Curricula des UF finden, und andererseits Aussagen über den didaktischen Gehalt der Lernziele, gemessen am Modell Vielhabers, getroffen werden.

9.2. Die Datenanalyse

Nachstehend soll es darum gehen auf welche Art und Weise die in den Interviews und aus den Curricula gewonnenen Datensätze in dieser Arbeit analysiert werden. Dafür soll zunächst die qualitative Inhaltsanalyse von Mayring (2015, 2020) als methodischer Dreh- und Angelpunkt erläutert werden und die Wahl dieses Ansatzes begründet werden.

9.2.1. Mayrings Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verortet sich klar innerhalb der *qualitativen Forschung*. Diese richtet ihren Blick auf das Besondere, strebt Verstehen an und anerkennt die Komplexität sozialer Wirklichkeit. Qualitative Größen lassen sich mit Hilfe von Klassennamen und -kategorien darstellen (vgl. Mayring 2015: 17–19). Im Gegensatz dazu arbeitet *quantitative Forschung* mit Zahlbegriffen und mathematischen Operationen und orientiert sich an den Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität. Qualitative Forschung hingegen stützt sich auf die Gütekriterien der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, der Transparenz im Forschungsprozess und den selbstreflektierten Umgang mit Forschungsergebnissen. Ihre Forschung ist folglich theoriegeleitet, interpretativ und verlangt einen transparenten, nachvollziehbaren und reflexiven Forschungsprozess (vgl. Falk 2019: 81).

Mayrings Ansatz der *Inhaltsanalyse* geht auf die *Content Analysis* der 1950er Jahre zurück (Berelson 1952 nach Mayring 2015: 26f.). Er versteht Inhaltsanalyse als regelgeleitete, systematische Untersuchung von Kommunikationsmaterial, das in Texten, Audiodateien oder Bildern fixiert ist (vgl. Mayring 2015: 12). Ziel ist es, aus diesem Material Rückschlüsse auf ausgewählte Aspekte der Kommunikation zu ziehen. Voraussetzung dafür ist ein sorgfältig geplantes Forschungsdesign mit festen Regeln und einer strengen Systematik (vgl. Mayring 2020a: 5). Abgesehen vom Ziel, ein kohärentes Modell zur Inhaltsanalyse zu entwickeln, das in der sprachwissenschaftlichen Methodenliteratur bislang fehlte, dient

die strenge Systematik dazu, der Kritik an früheren Modellen der Inhaltsanalyse zu begegnen, denen Unwissenschaftlichkeit und Willkür vorgeworfen wurde (vgl. Mayring: 2015: 9ff.)

Das Forschungsdesign und seine Regeln wird daher nachfolgend ausgebreitet. Unter allen von Mayring (2020) vorgestellten Forschungsdesigns, ist für diese Arbeit insbesondere das *deskriptive Forschungsdesign* relevant. Es dient dazu, einen Gegenstand möglichst präzise und umfassend zu beschreiben (vgl. Mayring 2020a: 9f.). Die hierfür notwendigen Beschreibungsdimensionen bilden die Paradigmen der sozioökonomischen und der ökonomistischen Bildung, die im theoretischen Teil bereits aufbereitet wurden. Der deskriptive Ansatz impliziert einen zirkulären Forschungsprozess: Die Ergebnisse der Analyse werden im Kapitel 11 mit Theorie, Forschungsfragen und Annahmen rückgekoppelt (vgl. Mayring 2020a: 14).

Zusammenfassend verbindet die qualitative Inhaltsanalyse ein qualitatives Forschungsdesign mit einem klar strukturierten Instrumentarium zur Untersuchung von Kommunikation. Sie folgt den Gütekriterien qualitativer Forschung und verlangt eine Analyse, die dem Material angemessen ist. Ziel ist eine regelgeleitete Technik, die Kommunikationsmaterial mithilfe von Kategorien strukturiert. Für diese Arbeit wurde überwiegend ein deskriptives Design gewählt, um den Forschungsgegenstand präzise zu beschreiben.

9.2.2. Qualitative Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Arbeit

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird das sprachliche Material untersucht, das in Form der Interviewtranskripte und der Curricula vorliegt. Die Inhaltsanalyse ermöglicht eine systematische Untersuchung der darin enthaltenen Kommunikation und liefert hochwertige Ergebnisse (vgl. Mayring 2020b: 496). Diese dienen nicht statistischen Zwecken, sondern sollen sichtbar machen, in welchem Ausmaß sich die Paradigmen wirtschaftlicher Bildung in Elementen des UF wiederfinden. Daraus werden, den Forschungsfragen folgend, mögliche Handlungsoptionen für den UF abgeleitet (siehe Kap. 11.1.3).

Mayring (2015: 22f.) nennt mehrere Aufgabenfelder, für die sich sein Modell besonders eignet, darunter Einzelfallanalysen sowie Theorie- und Hypothesenüberprüfung⁶ – beides entspricht dem Fokus dieser Arbeit. Auch aus diesem Grund erscheint die qualitative Inhaltsanalyse angemessen.

Die Analyse folgt den von Mayring (2015) vorgeschlagenen Schritten. Zunächst wird ein Ablaufmodell erstellt und ein Kategoriensystem entwickelt, das sowohl theoriegeleitet als auch materialbasiert ist (vgl. Mayring 2015: 60).

Mayring unterscheidet drei grundlegende Analysetechniken. In dieser Arbeit wird insbesondere die *strukturierende Inhaltsanalyse* angewandt. Sie setzt eine deduktive Kategorienbildung auf Basis von

⁶ Hier: Annahmenüberprüfung

Theorie und Forschungsfragen voraus. Diese gebildeten Kategorien werden auf das zu untersuchende Material gewissermaßen angewandt. Daher auch der Name *deduktive Kategorienanwendung*. Im Rahmen dieser Arbeit werden die Kategorien nominal, also gleichwertig und nicht hierarchisch, angelegt (vgl. Mayring 2015: 66–67).

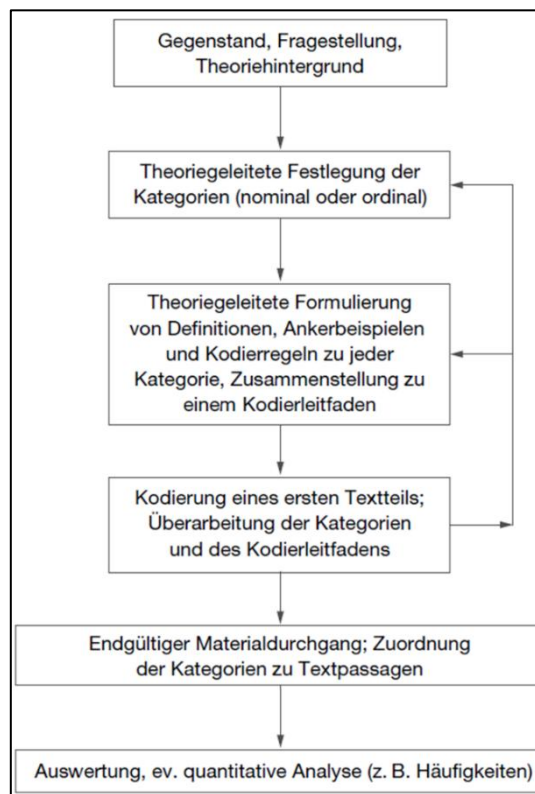
Wichtig ist, dass der Prozess nicht rein deduktiv verläuft. Im zweiten Materialdurchgang der Interviewtranskripte zeigten sich innerhalb kodierter Segmente Untergruppen, aus denen induktiv Subkategorien entwickelt wurden. Diese wurden anschließend in den Kodierleitfaden integriert. Mayring beschreibt ein solches Vorgehen als *Mischform*. Dieses erkennt er ausdrücklich als möglich und sinnvoll an, da sie markante Aspekte eines Textkorpus zusammenfasst, die in der deduktiven Phase noch nicht absehbar waren (vgl. Mayring 2015: 103ff.). Zum Beispiel entstand die Subkategorie K6.2 *UF als Zusatzqualifikation* auf diese Weise (Kapitel 10.2.3).

Um ein deduktives Kategoriensystem zu entwickeln, schlägt Mayring (2015: 96) ein Vorgehen in drei Schritten vor:

1. Definition der Kategorien: Welche Textbeispiele fallen darunter?
2. Ankerbeispiele: Konkrete Textstellen werden extrahiert und diesen als „Musterbeispiel“ für ihre jeweilige Kategorie.
3. Kodierregeln: Sie bestimmen, wie bei Bedarf mit uneindeutigen Fällen umzugehen ist (vgl. Mayring 2015: 98).

Nachdem die Kategorien festgelegt werden, müssen sie noch auf das zu untersuchende Material angewandt werden. In dieser Arbeit geht man allgemein nach dem unten stehenden Modell (vgl. Abbildung 5) vor, das Mayring (2015: 97) für die deduktive Kategorienanwendung vorschlägt. Die konkrete Anwendung der deduktiven Kategorien auf die beiden Datensätze wird im Ergebniskapitel genauer erläutert. Dort finden sich die Kategorien, die Ankerbeispiele sowie die Zusatzregeln. Das IV2 dient in dabei als *erster Textteil*. Anhand dieses IV wurde eine Probekodierung vorgenommen. Daher stammen viele Ankerbeispiele aus diesem Transkript. Nach dem Probekodieren wurde der Kodierleitfaden überarbeitet und anschließend auf die übrigen Interviews angewandt.

Abbildung 5: Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung in dieser Arbeit (eigene Bearbeitung nach Mayring 2015: 97)



Nach Abschluss des Materialdurchgangs sieht Mayring (2015) einen Interocoder-Übereinstimmungstest vor, um die Intersubjektivität zu sichern (vgl. Rädiker & Kuckartz 2019: 287). Auf diesen Test wurde verzichtet, da er eine zusätzliche Kodierung durch eine weitere Person voraussetzen würde, was die Ressourcen dieser Arbeit übersteigt. Die Auswertung wird im Kapitel *Diskussion* umfassend dargestellt.

Um einen regelhaften und geordneten Analyseprozess sicherzustellen, bietet sich das Verwenden entsprechender Software an. Die Primärdaten dieser Arbeit deshalb allesamt mit Hilfe des Analyseprogramms *MAXQDA* kodiert. Dieses Programm ist in der Lage, alle üblichen Daten empirischer Sozialforschung zu analysieren und gehört zu den am häufigsten verwendeten Analyseprogrammen für die qualitative Datenanalyse (vgl. Rädiker und Kuckartz 2019: 4). Die Analysefunktionen von *MAXQDA* erleichtern das Kodieren und auch den Export der erhobenen Ergebnisse. So können etwa die Primärdatenquellen direkt innerhalb des Programms analysiert, kodiert und bearbeitet werden. Mayring bezeichnet *MAXQDA* als eines der am häufigsten verwendeten Programme für die Analyse qualitativer Daten. Es unterstützt die Analyse nach einer strengen Systematik. Daher ist dieses Programm auch sehr gut für eine qualitative Inhaltsanalyse nach seinem Modell geeignet (vgl. Mayring 2015: 108, 111).

9.2.3. (Daten-)triangulation

Um die Analyseergebnisse aus den Interviews und den Curricula miteinander in Verbindung zu bringen, wird nach dem Kodieren der Primärdatenquellen eine sogenannte *Triangulation* durchgeführt. Flick

(2011: 11) beschreibt Triangulation vereinfacht als das Beobachten eines Forschungsgegenstandes aus unterschiedlichen Perspektiven. Hier handelt es sich um eine methodeninterne Datentriangulation, die eine systematische Zusammenführung unterschiedlicher Zugänge innerhalb einer Methode anstrebt. Diese unterschiedlichen Zugänge ergeben sich bei dieser Arbeit aus der Erschließung des Forschungsgegenstandes mithilfe zweier Datenquellen – der Interviews und der Curricula. Daraus resultieren zwei Sets an Daten, die sich abgleichen lassen (vgl. Flick 2011: 48). Daher auch der Begriff *Datentriangulation* (vgl. Flick 1995: 432).

Ziel einer solchen Triangulation ist das Steigern der Validität der Analyseergebnisse. Dabei geht es nicht darum, zu möglichst objektiven Aspekten zu gelangen, sondern viel mehr um ein Erlangen einer größeren Breite und Tiefe der Analyse. Es soll der Horizont der Untersuchung erweitert werden (vgl. Flick 1995: 433). Auch eignet sich eine Triangulation zum Ermitteln von Widersprüchen und Brüchen zwischen Datenquellen. Sollten sich Widersprüche und Brüche zwischen den Datensets ergeben, ermöglichen diese den Zugang zu tiefer liegenden Aspekten und bieten eine ganzheitlichere Sicht auf den Untersuchungsgegenstand (vgl. Fridrich 2002: 219).

10. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse präsentiert, die an den Curricula vorgenommen wurde. Anschließend werden die Ergebnisse vorgestellt, die aus der Auswertung der Experteninterviews resultieren. Eine Interpretation der Ergebnisse sowie die Datentriangulation finden sich im Kapitel 11, *Diskussion*.

10.1. Die Ergebnisse aus der Curriculum-Analyse

Tabelle 4: Kategorien und Subkategorien sowie Anzahl der Codes innerhalb der Curricula des UF (eigene Darstellung)

Kategorienbezeichnung	Anzahl der Codes nach Kategorie
K1: Kompetenzfelder, eigene Zuordnung	
K1.1 Orientierungskompetenz • Module A, B und C • Modul UP	200 107
K1.2 Urteilskompetenz • Module A, B und C • Modul UP	41 46
K3.3 Handlungskompetenz • Module A, B und C • Modul UP	22 10
K2: Kompetenzfelder, WKO⁷	
K2.1 Orientierungskompetenz	138

⁷ Nur in den Modulen A,B und C zu finden.

K2.2 Urteilskompetenz	85
K2.3 Handlungskompetenz	33
K3: Vermittlungsinteressen	
K3.1 kein VMI	182
K3.2 technisches VMI	128
K3.3 praktisches VMI	105
K3.4 kritisch-emanzipatorisches VMI	9
K3.5 konstruktives VMI	2

Wie in der Tabelle 4 ersichtlich, werden einzelne Lernziele der Curricula nach dem bereits erwähnten Schema kodiert und zunächst nach Orientierungskompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz eingeteilt (vgl. K1). In der Abbildung werden die kodierten Segmente der Module A, B und C vom Modul UP getrennt angeführt. Das soll einen Vergleich zwischen der für diese Arbeit vorgenommenen Kodierung der Kompetenzfelder und jener der WKO erleichtern. Die WKO gibt, wie erwähnt, nur für die Lernziele der ersten drei Module die Kompetenzfelder an (vgl. K2). In einem zweiten Schritt werden die gleichen Lernziele hinsichtlich ihrer Vermittlungsinteressen nach Vielhaber (1999) untersucht (vgl. K3).

10.1.1. K1 Kompetenzfelder, eigene Zuordnung

Zunächst werden die Ergebnisse zusammengefasst, die aus der Analyse der Curricula nach den Kategorien *Orientierungskompetenz* (I), *Urteilskompetenz* (II) und *Handlungskompetenz* (III) hervorgehen. Verfahren wird nach dem Ablaufmodell Mayrings (2015; 2020), das der Abbildung 5 entnommen werden kann. Definitionsgrundlage der Kompetenzfelder⁸ sind Haarmann (2014: 208) und Kutscha (2014: 74). Die Größe der Analyseeinheit wird auf genau ein Lernziel festgelegt.

Bei der Zuordnung der Lernziele zu den Kompetenzbereichen orientiert man sich zunächst an Operatoren. Diese werden in jedem Lernziel der Curricula angeführt und lassen sich in der Regel einem Kompetenzfeld zuordnen. Operatoren werden im Zuge des von Mayring (2015: 97) vorgeschlagenen probeweisen Materialdurchgangs mit den drei Kompetenzfeldern verbunden:

Tabelle 5: Einige Operatoren und ihre Zuordnung zur Kategorie K1: Kompetenzfelder, eigene Zuordnung (eigene Darstellung)

K1.1 Orientierungskompetenz	• nennen • erläutern • erklären • beschreiben • darstellen • unterscheiden • zuordnen • ...
-----------------------------	--

⁸ *Kompetenzfelder*, in Anlehnung an die Formulierung der WKO (z.B. 2025c: 2)

K1.2 Urteilskompetenz	• beurteilen • einschätzen • bewerten • interpretieren • analysieren • einen Zusammenhang herstellen • ...
K1.3 Handlungskompetenz	• (selbstständig) erstellen • anpassen • entwickeln • umsetzen • nutzen • aufstellen • ...

Für den Großteil der angeführten Lernziele ist diese Unterscheidung ausreichend. Einige Regeln mussten nach dem probeweisen Materialdurchgang jedoch ergänzt werden:

- Sollte in einem Lernziel mehr als ein Operator angeführt werden, wird das Lernziel dem komplexeren Kompetenzfeld zugeordnet. So ist das folgende Lernziel der Urteilskompetenz zuzuordnen, obwohl der Operator *nennen* verwendet wird: „Die Schüler:innen können die besonderen Rücktrittsrechte für Konsumentinnen und Konsumenten nennen und anhand von vorgegebenen Beispielen beurteilen, ob diese Gültigkeit haben“ (WKO 2025c: 8).
- Handlungsanweisungen in den Curricula sind für Schülerinnen und Schüler nicht immer umsetzbar. Ist das der Fall, werden die Lernziele einfacheren Kompetenzfeldern zugeordnet. Das folgende Beispiel wird demnach der Orientierungskompetenz zugeschrieben. *Anwenden* ist hier ohne Weiteres mit dem Operator *beschreiben* austauschbar: „Die Schüler:innen können die Funktionsweise des Emissionshandelns anwenden“ (WKO 2025d: 12).
- Einige Lernziele bedienen sich Operatoren, die nicht messbar sind. Davon wird bildungstheoretisch abgeraten (vgl. Brühl und Meyerhoff 2017: 17). Solche Lernziele werden pauschal der Orientierungskompetenz zugeordnet: „Die Schüler:innen können die Bedeutung der Teilnahme an politischen Wahlen zur Mitbestimmung der Wirtschaftsordnung erkennen“ (WKO 2025d: 4). Der Operator *erkennen* ist in diesem Fall nicht messbar.
- Einige Operatoren, allem voran *diskutieren* und *berechnen* erweisen sich deshalb als herausfordernd, weil sie unterschiedlichen Kompetenzfeldern zugeordnet werden können. Hierbei wird es vom Kontext abhängig gemacht, wie entsprechende Lernziele kodiert werden. So kann beispielsweise *diskutieren* im folgenden Lernziel durch *nennen* substituiert werden: „Die Schüler:innen können die unterschiedlichen Möglichkeiten, dem Finanzamt die Einkünfte als Selbstständige/r nachzuweisen, erklären und deren jeweilige Vor- und Nachteile diskutieren [...]“

(WKO 2025f: 4). Das führt dazu, dass obiges Ziel nicht der Handlungskompetenz, sondern der Orientierungskompetenz zugeordnet wird.

Durch das Kodieren nach dem Ablaufmodell Mayrings können die Codes und wie sie in unterschiedlichen Modulen vorhanden sind, prozentual dargestellt werden. Diese Verteilung kann man der unten stehenden Tabelle 6 entnehmen.

Tabelle 6: Anteil der Codes aus der Kategorie K1 *Kompetenzfelder, eigene Zuordnung* nach Modulen in % (gerundet, eigene Darstellung via MAXQDA)

Kategorie	Modul A (nach Kategorie in %)	Modul B (nach Kategorie in %)	Modul C (nach Kategorie in %)	Modul UP (nach Kategorie in %)	Gesamt (nach Kategorie in %)
K1.1 Orientierungskompetenz	77,4	74,5	76,5	65,6	72,1
K1.2 Urteilskompetenz	12,9	18,6	14,7	28,2	20,4
K1.3 Handlungskompetenz	9,7	6,9	8,8	6,1	7,5

K1.1 Orientierungskompetenz

„Die Schüler:innen können Wünsche und Bedürfnisse von Menschen nennen und erklären, was solche Wünsche und Bedürfnisse sind.“

(WKO 2025c: 4)

Mit einer absoluten Anzahl von insgesamt 307 Lernzielen, die der Orientierungskompetenz zugeschrieben werden, ist dieses Kompetenzfeld jenes, das deutlich am häufigsten in den Curricula zu finden ist. Knapp drei Viertel aller Textstellen (72,1 %) werden mit der Orientierungskompetenz in Verbindung gebracht.

Dabei handelt es sich um all jene Lernziele, die auf eine Wiedergabe von Begrifflichkeiten, auf Definitionen oder Erklärungen abzielen, die von den Schülerinnen und Schülern vorgenommen werden sollen. Die Operatoren, die daher am häufigsten im Kontext mit der Orientierungskompetenz zu finden sind, sind *erklären* mit 84, *beschreiben* mit 33, *nennen* mit 25 sowie *erläutern* mit 22 Erwähnungen über alle Curricula hinweg.

Alle Lernziele wurden mindestens mit dem Label der Orientierungskompetenz versehen. Einige der Lernziele der WKO würden genaugenommen nicht einmal die Kriterien der Orientierungskompetenz erfüllen. Nach Haarmann (vgl. 2014: 208) sollten Daten und Fakten nicht nur reproduzierbar gemacht werden, sondern vielmehr müssten sie auch kontextualisiert werden. Unterschiedliche Positionen innerhalb einer Gesellschaft sollten den Lernenden eröffnet werden. Ob Ziele wie „Die Schüler:innen können den Begriff Fernabsatz erklären“ (WKO 2025c: 8) diesen Ansprüchen gerecht werden, ist fraglich.

Damit findet sich die Orientierungskompetenz am häufigsten, jedoch mit kleineren Unterschieden innerhalb der Module. Die größte Dominanz der Orientierungskompetenz findet sich in Modul A mit 77,4 %, während sie im Modul UP mit 65,6 % weniger dominant erscheint. In den Modulen B und C, wo den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Teilbereiche der Wirtschaftswissenschaften näher gebracht werden, findet sich die Orientierungskompetenz verstärkt (Tabelle 6).

K1.2 Urteilskompetenz

„Die Schüler:innen können die Voraussetzungen für einen Kaufvertrag erklären und anhand von Beispielen beurteilen, ob ein rechtlich bindender Kaufvertrag zustande gekommen ist.“

(WKO 2025c: 7)

Das zweithäufigste Kompetenzfeld, das in den Curricula ausgemacht werden kann, ist jenes der Urteilskompetenz. Mit insgesamt 87 verknüpften Lernzielen entfallen knapp über 20 % aller Lernziele auf die Urteilskompetenz.

All jene Lernziele, die eine Bewertung, eine Einordnung, eine Positionierung oder eine Interpretation von Seiten der Lernenden verlangen, wurden im Zuge des Kodierens dieser Kategorie zugeordnet. Daher erscheint es zunächst verwunderlich, dass die häufigsten Operatoren *erläutern* mit 24 und *berechnen* mit 20 Nennungen sind. Bei näherer Betrachtung des Kontextes der Operatoren wird jedoch klar, dass in allen Fällen ein zweiter Operator in den Lernzielen zu finden ist, der eine Beurteilung beinhaltet. Das kann etwa auch im obigen Ankerbeispiel erkannt werden, in dem es zunächst um eine Erklärung geht, in weiterer Folge aber die Beurteilung der Beispiele verlangt wird. Dass diese Lernziele in der Urteilskompetenz zu finden sind, liegt an einer Sonderregel (vgl. Seite 72). Diese besagt, dass Textsegmente mit zwei Bezügen dem jeweils komplexeren Kompetenzfeld zugeordnet werden. Die Operatoren, die direkt ein Urteil erfordern – nämlich *interpretieren*, *beurteilen*, *analysieren* und *bewerten* – kommen in Summe auf 40 Nennungen.

Im Rahmen der Urteilskompetenz kommt es zu den größten Schwankungen zwischen den einzelnen Modulen. Insbesondere das Modul UP weist mit gut 28 % den größten Anteil an Lernzielen auf, die sich im Feld der Urteilskompetenz verorten lassen. Das ist dem Fakt geschuldet, dass im Modul UP ein Fokus auf Berechnungsaufgaben liegt. Die Bewertung dieser Berechnungen ist in den Lernzielen verankert und verlangt nach einem Urteil von Seiten der Lernenden: „Die Schüler:innen können die kalkulatorischen Wagnisse anhand von praktischen Fallbeispielen errechnen und erklären, die erforderlichen Rechenschritte erklären und das Ergebnis interpretieren“ (WKO 2025f: 15).

K1.3 Handlungskompetenz

„Die Schüler:innen können Hilfs- und Unterstützungsangebote bei drohender Überschuldung kontaktieren und Rat suchen.“

(WKO 2025c: 11)

Die Handlungskompetenz konnte im Rahmen der Untersuchung aller Module in Summe 32 Mal gefunden werden. Das führt zu einem relativen Anteil von etwa 7,5 % gemessen an allen Lernzielen. Alle jene Lernziele, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeiten bieten, sich neue Handlungsräume in ihrer Umgebung zu erschließen oder sich eigenständig mit den Handlungsoptionen zu befassen, werden der Handlungskompetenz zugeordnet. Im Kodierprozess wird nicht unterschieden, ob sich Lernziele an Unternehmer und Unternehmerinnen richten oder an Lernende allgemein. Das führt zur Häufung der Operatoren *erstellen* und *anwenden* in dieser Kategorie, mit insgesamt 9 Nennungen.

Auch die Operatoren *erklären* (5 Nennungen) und *berechnen* (3 Nennungen) finden sich in dieser Kategorie wieder. Wie bei der Urteilskompetenz ist das dem Kontext der Operatoren geschuldet, der Handlungsimpulse beinhalten kann. Der Kontext kann jedoch in einigen Fällen keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte für ein Handeln im Sinne Haarmanns und Kutschas (beide 2014) beinhalten. Das führt dazu, dass einige Lernziele mit Operatoren wie *diskutieren*, *berechnen* oder *besprechen* nicht der Kategorie der Handlungskompetenz zugeordnet werden.

Was die relative Verteilung innerhalb der einzelnen Module betrifft, so kann gesagt werden, dass diese Kategorie in allen Modulen gleichbleibend den geringsten Anteil hat. Es kommt zu keinen nennenswerten Schwankungen zwischen den Modulen.

10.1.2. K2 Kompetenzfelder, WKO

Vorweg will gesagt sein, dass es sich im Rahmen dieser Kategorie nicht um eine eigene inhaltsanalytische Leistung handelt. Es wird mit Hilfe dieser drei Subkategorien lediglich wiedergegeben, wie die WKO selbst die Lernziele der Module A, B und C einordnet. Das Modul UP wird nicht berücksichtigt, weil die Lernziele dieses Moduls von Seiten der WKO nicht mit den Kompetenzfeldern verknüpft werden (vgl. WKO 2025f). Die stattdessen im Modul UP verwendeten „Anforderungsbereiche“ können dabei nicht berücksichtigt werden.

Auch die WKO ordnet die Lernziele am häufigsten der Orientierungskompetenz zu und verknüpft 138 Textsegmente mit ihr. 85 der Lernziele werden mit der Orientierungskompetenz verknüpft, während die Handlungskompetenz mit 33 entsprechenden Lernzielen den kleinsten Anteil ausmacht. Dabei werden einige Lernziele zwei Kompetenzfeldern gleichzeitig zugeordnet. Das führt zu leicht abweichenden Gesamtzahlen im Vergleich zur Kategorie K1 *Kompetenzfelder, eigene Zuordnung* (Kapitel 10.1.1).

Wonach die Einteilung der WKO konkret erfolgt, ist in den Curricula nicht zu finden. Lediglich die allgemeine Beschreibung der Kompetenzfelder, die sich mit dem Lehrplan deckt, findet sich. Einige Aspekte deuten darauf hin, dass die Einteilung nach Kompetenzfeldern durch die WKO nicht regelbasiert abläuft. Die Lernziele werden aus nicht erfindlichen Gründen den Kompetenzfeldern zugeschrieben. Ein

Beispiel dafür, dass es dabei zu willkürlichen Einordnungen kommen kann, sind die folgenden beiden Lernziele aus dem Curriculum des Moduls C (2025e: 5):

- „Die Schüler:innen können Beispiele für durch den/die Verkäufer:in verursachte Probleme und Störungen beim Abschluss des Kaufvertrages nennen.“
- „Die Schüler:innen können Beispiele für durch den/die Käufer:in verursachte Probleme und Störungen beim Abschluss des Kaufvertrages nennen.“

Während das obere Lernziel der Orientierungskompetenz zugeordnet wird, verbindet die WKO das zweite Lernziel mit der Urteilskompetenz. Das geschieht, obwohl kein Unterschied in der Struktur der Lernziele besteht. Eine gewisse Willkür, oder zumindest mangelnde Kohärenz, seitens der WKO in Bezug auf diese didaktisch relevante Einordnung in Kompetenzfelder erscheint damit durchaus denkbar.

Tabelle 7: Kreuztabelle der Kategorien K1 *Kompetenzfelder, eigene Zuordnung* und K2 *Kompetenzfelder, WKO*. Nur für die Module A, B und C (eigene Darstellung via MAXQDA).

	Orientierungs- kompetenz (eigene Zuordnung)	Urteilskompetenz (eigene Zuordnung)	Handlungs- kompetenz (eigene Zuordnung)
Orientierungskompetenz (WKO)	137	0	1
Urteilskompetenz (WKO)	51	26	8
Handlungskompetenz (WKO)	5	15	13

In der Tabelle 7 sieht man den Vergleich zwischen den Kompetenzfeldern. Die Spalten bilden die Kategorie K1 – also die eigene Zuordnung – ab, die auf Haarmann (2014: 208) und Kutscha (2014: 74) beruht. Die Zeilen veranschaulichen die Kompetenzfelder nach der WKO-Einteilung (vgl. Kategorie K2). Grün hinterlegt sind alle Lernziele, die von beiden Instanzen mit dem gleichen Kompetenzfeld in Verbindung gebracht werden. Sind die Felder rot hinterlegt, divergieren die assoziierten Kompetenzfelder.

Die Abbildung veranschaulicht, dass die Wahrnehmungen tendenziell übereinstimmen. Es finden sich aber auch gravierende Unterschiede in der Einteilung. Der auffälligste Unterschied ist, dass 51 Lernziele, die bei der WKO der Urteilskompetenz zugeordnet werden, in der eigenen Zuordnung unter die Orientierungskompetenz fallen. Ziele, die bei der WKO mit der Handlungskompetenz verbunden werden, werden in 15 Fällen der Urteilskompetenz zugeordnet. Insgesamt zeigt sich eine Tendenz, dass die WKO ihren Lernzielen eine höhere Komplexität zuschreibt, als dies im Rahmen der Inhaltsanalyse dieser Arbeit festgestellt wurde.

So schreibt die WKO manchen Lernzielen etwa eine Handlungskompetenz zu, die laut Haarmann (2014) und Kutscha (2014) bestenfalls Orientierungskompetenzen sind. Sie tragen weder zu einer selbstbestimmten Positionierung bei, noch können sich die Schülerinnen und Schüler damit sozial reflektiert

und selbstständig Handlungsspielräume eröffnen: „Die Schüler:innen können erklären, wie ein Girokonto zu eröffnen ist.“ oder „Die Schüler:innen können die Begriffe Versicherungssumme und Versicherungswert voneinander abgrenzen“ (WKO 2025c: 9, WKO 2025c: 12).

10.1.3. K3 Vermittlungsinteressen

Um die didaktische Aussagekraft der Inhaltsanalyse zu verfestigen, wurden alle Lernziele auch hinsichtlich der Vermittlungsinteressen (VMI) nach Vielhaber (1999) untersucht. Auch hier ist der Kodierprozess am Ablaufmodell nach Mayring (2015) orientiert (Abbildung 5).

Innerhalb des Modells von Vielhaber (1999) lassen sich fünf Möglichkeiten ausmachen, Lernziele zu kodieren. Auch in diesem Fall bieten die Operatoren einen ersten Anhaltspunkt dafür, welchem VMI die Lernziele zugeordnet werden können. Die einzelnen Operatoren werden im Rahmen der Besprechung der Subkategorien angeführt. Dabei handelt es sich um die folgenden fünf Subkategorien, die mit den fünf möglichen Vermittlungsinteressen konform gehen, die Vielhaber (1999) definiert (siehe Kapitel 5.2.3):

- K3.1 kein VMI
- K3.2 technisches VMI
- K3.3 praktisches VMI
- K3.4 kritisch-emanzipatorisches VMI
- K3.5 konstruktives VMI

Auch in der Verknüpfung von Lernzielen mit den VMI werden im Sinne Mayrings (2015) Sonderregeln angewandt. Zumeist handelt es sich um Textsegmente, die zwischen zwei Kategorien liegen. Nach dem Durchgang des ersten Curriculums wurden, wie in der Kategorie K1, folgende Sonderregeln festgelegt:

- Finden sich innerhalb eines Lernziels Operatoren, die für zwei unterschiedliche VMI stehen, wird das Lernziel dem komplexeren VMI zugeordnet. Dabei sind K3.1 *kein VMI* als die einfachste Kategorie und K3.5 *konstruktives VMI* als die komplexeste Kategorie (vgl. Lintner 2024: 39) zu verstehen.
- Einige Operatoren sind auch hier unter Rücksichtnahme auf ihren Kontext zu bewerten. Insbesondere der Operator *erklären* ist zu nennen. Dieser ist in unterschiedlichen Kategorien zu finden. Die Kategorie K3.1 *kein VMI* wird zum Beispiel dann ausgewählt, wenn *erklären* mit Operatoren substituiert werden kann, die auf kein reflektiertes VMI rückschließen lassen, etwa *definieren*. Das wäre zum Beispiel in folgendem Lernziel der Fall: „Die Schüler:innen können den Begriff Fernabsatz erklären“ (WKO 2025c: 8).
- Nicht messbare Operatoren werden, ähnlich wie bei den Kompetenzfeldern, dem einfachsten VMI zugeordnet, nämlich der Kategorie K3.1.

Aus den kodierten Textsegmenten hinsichtlich der enthaltenen VMI kann wiederum eine Häufigkeitstabelle gewonnen werden (Tabelle 8), die auf den kommenden Seiten etwas genauer ausgeführt wird.

Tabelle 8: Anteil der Codes aus der Kategorie K3 *Vermittlungsinteressen* nach Modulen in % (gerundet, eigene Darstellung)

Kategorie	Modul A (Codes nach Kategorie in %)	Modul B (Codes nach Kategorie in %)	Modul C (Codes nach Kategorie in %)	Modul UP (Codes nach Kategorie in %)	Gesamt (Codes nach Kategorie in %)
K3.1 kein VMI	41,9	50,0	63,2	30,1	42,7
K3.2 technisches VMI	35,5	30,4	17,7	31,1	30,1
K3.3 praktisches VMI	17,2	14,7	17,7	38,0	24,7
K3.4 kritisch-emanzipatorisches VMI	5,4	3,9	0,0	0,0	2,1
K3.5 konstruktives VMI	0,0	1,0	1,5	0,0	0,5

K3.1 kein VMI

„Die Schüler:innen können Arten von privaten Versicherungsleistungen nennen und beschreiben.“
(WKO 2025c: 12)

Die 182 Lernziele, die keinem VMI zugeordnet werden können und somit didaktischem Gehalt entbehren, machen einen Anteil von insgesamt 42,7 % an aus. Es handelt sich dabei um die am häufigsten vorkommende Subkategorie hinsichtlich der VMI.

Diese Kategorie wird mit Lernzielen verknüpft, die auf Wiedergabe von Faktenwissen abzielen. Dabei kann es sich um Nennungen, Definitionen, Beschreibungen oder Ähnliches handeln. Mit diesen Begriffen eng verbunden sind die Operatoren *beschreiben*, *nennen* und *aufzeigen*. Sie werden, abgesehen von Operator *erklären*, innerhalb dieses Codes am häufigsten erwähnt.

Zwischen den Modulen können eklatante Unterschiede hinsichtlich der Dominanz dieser Kategorie ausgemacht werden. Der Überhang an Lernzielen, die kein VMI aufweisen ist am stärksten im Modul B, wo der relative Anteil über 63 % ausmacht, während der Anteil im Modul UP nur rund 30 % beträgt.

K3.2 technisches VMI

„Die Schüler:innen können Betriebe hinsichtlich Leistungserstellung (Produktionsstufen), Betriebsgröße und Branche (Wirtschaftszweig) anhand von vorgegebenen Beispielen unterscheiden und selbst gewählte Beispiele zuordnen.“
(WKO 2025c: 6)

Die zweithäufigste Subkategorie innerhalb der Vermittlungsinteressen ist K3.2 *technisches VMI*. 128 Lernziele oder rund 30 % aller kodierten Textsegmente entfallen auf dieses VMI.

In Abgrenzung zu K3.1 handelt es sich beim technischen VMI um Lernziele, die den Lernenden wenn-dann-Relationen zwischen unterschiedlichen Faktoren näher bringen. Wenn in einem Lernziel solche Kausalzusammenhänge ausfindig gemacht werden können, wird es dem technischen VMI zugeordnet. Dazu zählen etwa Zuordnungsaufgaben, Unterscheidungen, einfache Erklärungen oder Bewertungen,

wenn diese einer wenn-dann-Struktur folgen. Operatoren, die häufig vorkommen sind dementsprechend *erklären*, *unterscheiden* und *zuordnen*. All diese Verben können kausale Beziehungen ausdrücken.

Auch hier finden sich zwischen den Modulen große Unterschiede. Während im Modul A über 35 % der Lernziele technischer Natur sind, kommt das technische VMI im Modul C am wenigsten zum Tragen und macht dort lediglich gute 17 % aus.

K3.3 praktisches VMI

„Die Schüler:innen können sich verantwortungsbewusst und kompetent für unterschiedliche Sparformen entscheiden.“
(WKO 2025c: 11)

In den Curricula konnten insgesamt 105 Lernziele ausgemacht werden, die mit dem praktischen VMI verknüpft werden können. Das macht dieses Vermittlungsinteresse zum dritthäufigsten. Relativ handelt es sich bei knapp einem Viertel der Lernziele um Ziele, die dem praktischen VMI zugeordnet werden können.

Dabei werden jene Lernziele berücksichtigt, die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen, zum Beispiel, indem sie mit Fähigkeiten ausgestattet werden, um Problemsituationen zu behandeln. Das Anknüpfen an unterschiedlichen Alltagssituationen, in die Lernende geraten (können) sind innerhalb der Lernziele dieses VMI ebenso zu finden. Operatoren, die daher innerhalb des praktischen VMI am häufigsten genannt werden sind *erläutern/erklären*, *berechnen/errechnen*, *interpretieren* oder *erstellen*.

Zwei Aspekte sind hierbei zu nennen: Erstens werden Situationen und Probleme, die mit dem Unternehmertum verbunden werden können, mit dem praktischen VMI verknüpft. Hätte man nur die Alltagssituationen von Schülerinnen und Schülern dem praktischen VMI zugeordnet, wäre die Zahl der entsprechend kodierten Lernziele deutlich geringer. Zweitens ist es wichtig, dass Lernziele des praktischen VMI zwar an Handlungen orientiert sind, den Status Quo als solchen aber nicht kritisieren oder hinterfragen. Lernziele, die das geltende System hinterfragen, verändern oder erweitern wollen, entsprechen einem VMI mit höherem didaktischen Gehalt.

Auffällig ist, dass im Modul UP das praktische Vermittlungsinteresse dominant ist, mit einem relativen Anteil von 38 % an allen Lernzielen des Moduls. Damit ist das Curriculum des Moduls UP das einzige, in dem nicht die Kategorie K3.1 vorherrscht. Das ist nur deshalb so, weil der unternehmerischen Praxis eine Wertigkeit im Sinne des praktischen VMI zugeschrieben wird. In den übrigen Curricula beträgt der Anteil dieses VMI etwa 15 %.

K3.4 kritisch-emanzipatorisches VMI

„Die Schüler:innen können den Begriff nachhaltiger Konsum erklären und die Bedeutung des Themas hinsichtlich der eigenen Kaufentscheidungen reflektieren.“

(WKO 2025c: 8)

Deutlich seltener als die bisher behandelten VMI, findet sich das kritisch-emanzipatorische in den Curricula der WKO. Insgesamt werden nur neun Lernziele diesem VMI zugeordnet, was einem relativen Gesamtanteil von 2,1 % entspricht.

Lernziele, die diesem VMI zugeordnet werden, enthalten Elemente, die über ein geltendes System hinausgehen, indem etwa kritische Positionen miteinbezogen werden oder die eigene Position oder eigene Handlungen im System reflektiert werden. Zentrale Operatoren sind daher *reflektieren* und *kritisieren*, die in irgendeiner Form in allen neun Lernzielen der Kategorie K3.4 gefunden werden können.

Während die Module A und B dieses VMI beinhalten, konnten innerhalb der Lernziele der Module C und UP keine gefunden werden, die eine Kritik oder ein Reflektieren des geltenden Systems explizit verlangen. Das hat auch weitreichende Folgen für die wirtschaftliche Bildung nach sozioökonomischem Verständnis, etwa hinsichtlich der Wissenschaftsorientierung. Ein (sozial-)wissenschaftlicher Habitus, der explizit von Kritik an geltenden wirtschaftlichen Praktiken und Paradigmen lebt, kann in einem Umfeld, in dem so wenige Lernziele eine solche Kritik ermöglichen, nur eingeschränkt stattfinden, wie in der Kapitel 11 *Diskussion* näher dargestellt wird.

K3.5 konstruktives VMI

„Die Schüler:innen können Strategien nachhaltigen Handelns im persönlichen Lebensumfeld entwickeln und umsetzen.“

(WKO 2025d: 12)

Insgesamt wurden in allen Dokumenten zwei Lernziele ausgemacht, die zum konstruktiven VMI gezählt werden können. Dabei handelt es sich um obiges Ankerbeispiel und das Lernziel „Die Schüler:innen können ein eigenes Marketingkonzept entwerfen“ (WKO 2025e: 6). Dementsprechend weisen lediglich die Module B und C je ein Lernziel auf, das ein konstruktives VMI beinhaltet.

Diesem VMI wurden all jene Ziele zugeordnet, die die Lernenden und ihre eigene Wirklichkeit als Ausgangspunkt des Lernen verstehen. Dabei können eigene Handlungsräume erschlossen und selbstständige Auseinandersetzungen mit Problemsituationen unterstützt werden. Die Operatoren *entwickeln* und *entwerfen* deuten auf Lernziele hin, in denen sich ein konstruktives Vermittlungsinteresse verorten lässt.

10.2. Die Ergebnisse aus der Analyse der Experteninterviews

Nachdem die aus den Curricula stammenden Daten aufbereitet wurden, soll im Folgenden dargestellt werden, welche Ergebnisse sich aus der deduktiven Kategorienanwendung in Bezug auf die geführten

Interviews ableiten lassen. Dafür wird in der nachfolgenden Tabelle 9 überblicksartig dargestellt, welche Kategorien hierbei aus der Theorie abgeleitet und angewandt wurden. Außerdem findet sich in der Tabelle eine Aufstellung, wie viele Textsegmente aus den Interviews den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden. Die Nummerierung der Kategorien wird hierbei fortgesetzt und startet mit der Kategorie *K4*.

Tabelle 9: Kategorien und Subkategorien sowie Anzahl der Codes innerhalb der Interviewkorpora (eigene Darstellung).

Kategorienbezeichnung	Anzahl der Codes nach Kategorie
K4: Sozioökonomische Bildung	
K4.1 Subjektbezug	56
K4.2 Objektbezug	50
K4.3 Wissenschaftsbezug	30
K4.4 Praxisbezug	78
Summe K4	214
K5: Ökonomistische Bildung	
K5.1 Ökonomik als Leitparadigma	75
K5.2 Ökonomistische Wissensformen	29
K5.3 Mehr wirtschaftliche Bildung	13
Summe K5	117
K6: Sonstige relevante Aspekte	
K6.1 Mitgestalter des UF	44
K6.2 UF als Zusatzqualifikation	8
Summe K6	52

Obige Kategorien wurden nach dem Modell der deduktiven Kategorienanwendung nach Mayring (Abbildung 5) auf die Interviews projiziert. Dabei wurden die Transkripte in einem ersten Materialdurchgang zunächst nach sozioökonomischen Textsegmenten und ökonomistischen Textsegmenten eingeteilt. Auf die grob zugeteilten Textsegmente wurden in einem zweiten Materialdurchgang die Subkategorien (z.B. K4.1) angewandt. Die Kategorien *K6.1* und *K6.2* sind induktiv im Rahmen des dritten Materialdurchgangs entstanden (Kap. 9.2.2).

Die Größe der Analyseeinheiten variiert zwischen den kodierten Textsegmenten erheblich. Die kürzesten Segmente umfassen einige Wörter, die längsten knapp einen Absatz. Kodierte Textsegmente reichen dabei nie über einen Absatz hinaus. Die Unterschiede in der Länge der gewählten Segmente ergeben sich aus dem Bestreben, die Codes so zu wählen, dass sie möglichst verständlich sind, auch ohne

Kontext. Dabei soll einerseits gewährleistet werden, dass die Segmente isoliert betrachtet werden können. Andererseits soll es davor schützen, dass die Aussagen der Interviewten aus dem Kontext gerissen werden. Zu Beginn jedes Kapitels findet sich ein Ankerbeispiel zum nächsten aufgeführten Aspekt. Es stammt nach Möglichkeit vom Interview 2. Dieses wurde als erstes kodiert, der Empfehlung von Mayring folgend, zunächst einen Teil des Materials probeweise zu kodieren (vgl. Mayring 2015: 97).

Die Tabelle 10 bietet einen genaueren Überblick darüber, welchen Kategorien die unterschiedlichen Textsegmente der interviewten Expertinnen und Experten zugeordnet werden. Daraus kann man ableiten, welche Befragten mehr ökonomistische bzw. sozioökonomische Äußerungen tätigen.

Tabelle 10: Anzahl der Codes nach Kategorie und interviewter Person; sozioökonomische Elemente in Grün, ökonomistische Elemente in Blau und sonstige Aspekte in Gelb (eigene Darstellung).

Kategorie	IV1	IV2	IV3	IV4	IV5	Summe
Σ K4 Sozioökonomische Bildung	41	35	33	66	39	–
K4.1 Subjektbezug	13	11	6	15	11	56
K4.2 Objektbezug	6	9	6	26	3	50
K4.3 Wissenschaftsbezug	3	5	8	8	6	30
K4.4 Praxisbezug	19	10	13	17	19	78
Σ K5 Ökonomistische Bildung	40	12	35	11	19	–
K5.1 Ökonomik als Leitparadigma	27	8	23	7	10	75
K5.2 Ökonomistische Wissensformen	11	3	5	2	8	29
K5.3 Mehr wirtschaftliche Bildung	2	1	7	2	1	13
Σ K6 Sonstige relevante Aspekte	20	–	15	6	11	–
K6.1 Mitgestalter des UF	19	–	10	6	9	44
K6.2 UF als Zusatzqualifikation	1	–	5	–	2	8
Summe	101	47	83	83	69	383

10.2.1. K4 Sozioökonomische Bildung

Zunächst zu den Codes der sozioökonomischen Bildung: Als Grundlage für die Erstellung der Kategorien wurden die Dimensionen des sozioökonomischen Curriculums, die Hedtke (2018a: 38) im Rahmen seiner Ausführungen zum sozioökonomischen Curriculum anführt, herangezogen. Dazu zählen (I) der *Subjektbezug*, (II) der *Objektbezug*, (III) der *Wissenschaftsbezug* und (IV) der *Praxisbezug*, die im Kapitel 5.2 ausführlicher dargestellt wurden. Diese vier Dimensionen erweisen sich als besonders geeignet für den Kodierprozess. Sie ermöglichen, das vielschichtige Feld der sozioökonomischen Bildung nach klaren Richtlinien zu unterteilen.

Als Orientierung dafür, welche Textsegmente welcher Kategorie zugeordnet werden können, dient eine Aufstellung sozioökonomiedidaktischer Bildungsprinzipien, wie sie Hedtke in seiner Monographie *Wirtschaft und Gesellschaft* (2023: 355–357) vornimmt. Dort verbindet er obige vier Dimensionen des sozioökonomischen Curriculums mit unterschiedlichen Prinzipien der Sozioökonomiedidaktik. Was hinter diesen sozioökonomiedidaktischen Prinzipien verstanden werden kann, wird im Kapitel 5.2 erläutert. Welche Prinzipien konkret mit den jeweiligen Dimensionen verknüpft werden, wird zu Beginn jeder Kategorie angeführt.

K4.1 Subjektbezug

In diese Kategorie fallen all jene Textstellen, die mit der Dimension *Subjekt* im Sinne des sozioökonomischen Curriculums verknüpft werden können. Hedtke (z.B. 2023: 355) verknüpft die sozioökonomischen Prinzipien *Subjektorientierung* und *Bildungsrelevanz* mit der Dimension des Subjektbezugs (Kap. 5.2.3). Aussagen, die auf eine Subjektorientierung im Sinne der sozioökonomischen Bildung schließen lassen, wurden in dieser Kategorie zusammengefasst. Das trifft auf 56 Textsegmente zu. Die Textsegmente bilden unterschiedliche zusammenhängende Sinneinheiten, die gesondert hervorgehoben werden.

Eine Sonderregel wird angewandt, um strittige Textstellen eindeutig der Kategorie K4.1 zuzuordnen: Da der Subjektbezug in der sozioökonomischen Bildung ein – wenn nicht *das* zentrale – Strukturprinzip ist, werden alle Textstellen, die neben anderen sozioökonomischen Prinzipien Hinweise auf den Subjektbezug enthalten, der Kategorie *K4.1* zugeordnet.

Von der Orientierung an den Lernenden

„Also wir arbeiten ganz stark schüler- oder lebensweltorientiert. Das heißt, irgendwo muss es einen Anknüpfungspunkt geben. Wo hole ich den Schüler ab, damit er überhaupt weiß, warum besprechen wir das jetzt, wo betrifft mich das überhaupt.“

(IV2: Abs. 16)⁹

Vorweg kann gesagt werden, dass die Orientierung an den Lernenden und ihrer Lebenswelt sehr präsent bei allen befragten Expertinnen und Experten ist. Alle Interviewten führen folglich in irgendeiner Form die Orientierung an den Schülerinnen und Schülern an. Das kann schon dem oberen Ankerbeispiel entnommen werden, das aus IV2 stammt. Der Experte des IV1 spricht von einem Fokus auf „praktische Beispiele, die sehr lebensnah zur Schülerwirklichkeit kommen“ (IV1: Abs. 34), während im IV3 der UF als besonderes Angebot für Jugendliche bezeichnet wird, mit starken Praxisbezug und Lebensnähe (vgl. IV3, Abs. 34). Die Expertin aus IV4 begrüßt explizit den Zugang, wirtschaftliche Bildung aus

⁹ Die Interviewzuordnung lässt sich den Tabellen 3 und 10 entnehmen.

der Alltagsperspektive der Schülerinnen und Schüler anzugehen (vgl. IV4: Abs. 83) und im IV5 (Abs. 23) stellt sich die Frage „Wo stehe ich, was hat das mit meinem eigenen Leben zu tun [?]“.

Erfahrungsräume und Betroffenheit

„Aber ich persönlich glaube, dass man einen Schüler immer nur dann catcht oder (–) ja, dann einen Zugang findet, wenn er sich selbst irgendwie dadurch betroffen fühlt.“
(IV2: Abs. 17)

Wie lässt sich Subjektbezug realisieren? Dabei kommen die Erfahrungsräume zum Tragen, die im Rahmen dieser Arbeit mit dem Prinzip der *Betroffenheit* verknüpft werden, obwohl sie auch einen Anteil am Objektbezug haben (vgl. Hedtke 2018b: 31). In allen Interviews finden sich Belege, dass die Subjektorientierung auch beim UF über Betroffenheit und Erfahrungsräume gelingen soll. Neben dem Ankerbeispiel findet sich dieses Prinzip auch in Bezug auf den „kleinräumigen Umgang mit Geschäften des täglichen Lebens“ (IV1: Abs. 19). Erfahrungsräume können aber auch über konkrete Situationen erschlossen werden, etwa der Organisation eines Schulballs (vgl. IV1: Abs. 38). In der Erstellung der Lehrbücher spielen Praxissituationen ebenso eine große Rolle. Das gilt sowohl in der Erstellung der Aufgaben als auch in der Auswahl der Beispiele, die im Buch aufgeführt werden (vgl. IV5: Abs. 22).

Leben in unterschiedlichen Welten

„Also ich kann mich nur erinnern, während meines Studiums habe ich eine fachdidaktische Lehrveranstaltung beim Herrn Vielhaber besucht [...] auch um das Thema Schulbücher und dass eigentlich jede Schülerin, jeder Schüler ein eigenes Buch bräuchte. Ich kann dieser Idee sehr viel abgewinnen, weil [...] wann (sic!) man von der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ausgeht, die doch sehr unterschiedliche Interessen und Wissen mitbringen.“
(IV4: Abs. 36)

Auch die individuell unterschiedlichen Erfahrungen und Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern sind Aspekte der sozioökonomischen Bildung. Vor allem das IV4 lässt darauf schließen, dass diese Individualität auch von den Erstellern und Erstellerinnen des UF berücksichtigt wird. Das wird durch das Ankerbeispiel deutlich, das zeigt, dass jeder Schüler und jede Schülerin seine/ihre eigene Lebenswelt hat. Der Aspekt, dass individuelle Interessen und Wissen zu berücksichtigen sind, scheint daher bekannt. Auch unterschiedliche Themenbereiche mit den Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler zu ergänzen, zeugt von diesem Sinn für Individualität. Dieser Aspekt kommt außer im IV4 noch im IV2 auf (vgl. IV2: Abs. 19; IV4: Abs. 75).

Im Zentrum steht das Handeln

„Das praktische Konzept ist ein klar handlungsorientiertes, auf die fachliche Kompetenz abgestimmt, der (sic!) dann der Schüler/der Unternehmer, der eine Unternehmerprüfung macht, nachher umsetzen muss können.“
(IV1: Abs. 9)

Zunächst lässt sich feststellen, dass im Sinne des RIS (2026) an mehreren Textstellen der Begriff der *Kompetenzen* mit dem Bestreben nach Handlungsfähigkeit verbunden wird. Zum Beispiel bezeichnet der WKO-Experte wirtschaftliche Bildung als „Lebenskompetenz“ (vgl. IV3: Abs. 8) während im IV4 unterstrichen wird, dass die Überthemen im UF Kompetenz- und Handlungsorientierung sind (vgl. IV5: Abs. 20) und damit eben Praxis bedeuten (vgl. IV5: Abs. 22).

Man leitet folglich aus dem Kompetenzbegriff eine Handlungsorientierung ab, die die Ersteller und Erstellerinnen des UF häufig heranziehen. Begriffe wie *Praxis*, *Handeln* oder *Handlungsorientierung* sind allgegenwärtig in allen Interviews. Dabei ist es erwähnenswert, dass der praktische Aspekt auf zwei verschiedene Arten verstanden wird. Einerseits lässt sich ein Praxisbegriff ausmachen, der an der betrieblichen Praxis orientiert ist, andererseits findet sich ein übergeordneter Praxisbegriff in den Interviews, der eine allgemeinere Handlungsfähigkeit in den Fokus stellt.

Zunächst zum Fokus auf die betriebliche Praxis: Diese erscheint nur deshalb im Zusammenhang mit sozioökonomischer Bildung, weil im Kodierprozess angenommen wurde, dass betriebliche Praxis für viele Schülerinnen und Schüler künftig Teil ihrer Lebenswelt sein wird, sobald sie selbstständig sind. Im Regelunterricht könnte man einen reinen Fokus auf die betriebliche Praxis auch mit ökonomistischer Lehre in Verbindung bringen, weil es die Lebenswelt der Lernenden in den meisten Fällen nicht berührt. Im IV1 (Abs. 92) wird etwa neben dem Ankerbeispiel die betriebliche Praxis mit der Handlungsorientierung in Verbindung gebracht. Auch der Experte des IV3 (Abs. 43) stellt in den Mittelpunkt, wie an die Themen angeknüpft werden kann, die in der Praxis gefragt sind.

Das andere Praxisverständnis erscheint in diesem Kontext allgemeiner, eben nicht nur auf die unternehmerische Praxis abgestimmt, sondern mehr an den Lernenden als Person ausgerichtet. Bezeichnend für dieses Verständnis ist das IV4. Darin wird betont, dass der UF nicht immer sofort aus der Sicht der Unternehmer und Unternehmerinnen gestartet werden sollte. Die Schülerinnen und Schüler als solches sollen zunächst in den Fokus gestellt werden (vgl. IV4: Abs. 66). Wirtschaftliche Bildung bedeutet, dass man jene Grundlagen vermittelt, die Schülerinnen und Schüler zu selbstbestimmten und handelnden Menschen machen (vgl. IV4: Abs. 11). Im Zentrum soll demnach immer der Mensch stehen, auch wenn es sich um Inhalte handelt, die aus den Wirtschaftswissenschaften kommen (vgl. IV4: Abs. 17). Dieses Zitat lässt sich sehr gut mit dem Begriff der *Mündigkeit* verbinden. Auch dieser Aspekt ist diesem zweiten Praxisverständnis zuzuordnen.

Mündigkeit als Richtziel

„[...] dass ich nicht nur fremdgesteuert bin, dass ich mich nicht nur auf andere verlassen muss, sondern dass ich mir eine eigenständige Meinung bilden kann, welche Entscheidung für mich jetzt besser wäre“
(IV2: Abs. 9).

Der Begriff der *Mündigkeit* findet sich in den Ausführungen aller Experten und Expertinnen wieder. In den meisten Fällen wird in den Interviews implizit davon gesprochen. Lernende sollen ein System selbst gestalten können (vgl. IV3: Abs. 15) oder sich diesem auch entziehen, wenn sie das möchten (vgl. IV1: 14). Das lässt sich mit dem kantischen Mündigkeitsverständnis verknüpfen, welches zu Beginn dieser Arbeit ausgeführt wurde (Kap. 2.1). Schülerinnen und Schüler können sich demnach ohne Anleitung Dritter ihrem Verstand bedienen.

Von den Autoren und Autorinnen, die direkt mit dem UF in Verbindung stehen, verweist insbesondere die Expertin aus dem IV4 auf diesen Terminus. Deutlich wird das Bestreben unterstrichen, Schülerinnen und Schüler in ihrer Mündigkeit zu unterstützen: „Dann geht es für mich beim mündig handelnden Menschen schon auch um diese Befähigung, Entscheidungen zu treffen, die ich bewusst treffe [...]“ (IV4: Abs. 11). Für sie kommt der Mündigkeit in der wirtschaftlichen Bildung eine Art übergeordnete Rolle zu. Das spiegelt sich in diesem Zitat wider: „Und (–) wenn das gelingt, ein Schulsystem oder eine Schule [aufzubauen], die mündig handelnde Menschen (–) oder Schülerinnen und Schüler unterstützt, mündig zu handeln, dann ist uns viel gelungen“ (IV4: Abs. 11).

Vom Zusammenspiel aller Kompetenzfelder

Nach Haarmann (2014: 208) und Kutscha (2014: 74) müssen bei der (sozioökonomischen) Erschließung wirtschaftlicher Zusammenhänge die drei Kompetenzfelder (respektive Fähigkeitsbereiche) berücksichtigt werden (siehe Kap. 5.2.3). Erst dann kann daraus mündiges Handeln resultieren.

Die Gestalter und Gestalterinnen des UF berücksichtigen diese Aspekte auf unterschiedliche Art. Abgesehen von der oben bereits aufgegriffenen Handlungsfähigkeit finden sich auch die anderen Kompetenzfelder in den Ausführungen der Experten wieder. Schülerinnen und Schüler sollen zum Beispiel so weit geschult werden, dass sie sich selbst ein Urteil bilden können (vgl. IV1, Abs. 97). Im IV1 (Abs. 32) wird auch betont, dass es etwas zu wissen, etwas anzuwenden und etwas zu interpretieren geben muss. Die Expertin aus dem IV5 erkennt in der Buchgestaltung die Dreiteilung von Kompetenzen in Wiedergabe, Analyse und Entwicklung an. Dabei unterstreicht sie auch, dass diese Dimensionen in den Büchern getrennt voneinander wahrgenommen werden und Analyse und Entwicklung komplexer sind als die Wiedergabe (vgl. IV5: Abs. 21). Somit ist bei den Erstellern und Erstellerinnen des UF diese Kompetenzen-Dreiteilung ebenso präsent, wie beim Experten der OeNB. Dieser plädiert für ein Arbeiten vom Einfachen zum Abstrakten und impliziert damit diese Dreiteilung (vgl. IV2: 16).

Zusammenfassend finden sich in allen Interviews Aussagen, die sich direkt mit dem Subjektbezug der sozioökonomischen Bildung verknüpfen lassen. Aus allen Gesprächen geht hervor, dass versucht wird, die Schülerinnen und Schüler und ihre Interessen in den Mittelpunkt des UF zu stellen. Über ihre

Erfahrungen und Lebenswelten sollen sie erreicht werden. Dem übergeordneten Ziel, Lernende zu mündigen Handlungen zu befähigen, geht die Herausbildung einer Orientierungs- und Urteilsfähigkeit voraus.

K4.2 Objektbezug

In dieser Kategorie werden all jene Aspekte zusammengefasst, die sich nach sozioökonomischen Verständnis mit der Dimension *Objekt* verknüpfen lassen. Um die Einteilung zu erleichtern, hat man sich auch hier an sozioökonomiedidaktischen Prinzipien orientiert, die Hedtke (2023: 356) als besonders mit dem Objektbezug verschränkt betrachtet. Eine saubere Trennung zu den anderen Dimensionen des sozioökonomischen Curriculums erscheint dabei schwer (vgl. Hedtke 2023: 357). Trotzdem wird es hier – anhand der *Problemorientierung*, der sozialen, räumlichen und historischen *Einbettung* wirtschaftlicher Phänomene in ihren Kontext, der Anerkennung von *Wissenspluralität*, der Berücksichtigung ökonomischer *Diversität*, der auf Wirtschaft bezogenen *Multiperspektivität* sowie der *Kritik* an der geltenden Wirtschaftsform und ihrer Alternativen – versucht.

Insgesamt wurden 50 Textsegmente mit dem sozioökonomischen Objektbezug verbunden. Hinsichtlich des Objektbezugs kommt keine Sonderregel zum Einsatz, die dieser Kategorie strittige Textsegmente zuordnet. Der Objektbezug ist jedoch sehr vielschichtig, sodass viele Textstellen einem der obigen sozioökonomiedidaktischen Prinzipien zugeordnet werden können.

Orientierung an Problemlagen

„Man [kann] auf komplexe Herausforderungen, die beispielsweise in einer Wirtschaftskrise vorhanden ist (sic!), mit unterschiedlichen Lösungen herangehen [...]“
(IV4: Abs. 80)

Das im Ankerbeispiel aufgeführte Textsegment zeigt, wie Problemlagen oder Herausforderungen als Ausgangspunkt für wirtschaftliche Bildung herangezogen werden können. Auffällig hierbei ist, dass sich Textsegmente, die mit einer Problemorientierung verknüpfbar sind, ausschließlich im IV4 finden. Alle anderen Interviewpartner erwähnen Problemsituationen und deren Lösung nicht.

Selbst im IV4 (Abs. 61) erwähnt die Interviewpartnerin Probleme oder Problemsituationen nur einmal im Rahmen des neuen Prüfungsformats des UF, wo künftig mehr drauf geachtet werden soll, Prüfungsfragen an Case Studies zu orientieren. Dabei sollen Problemsituationen von den Lernenden gelöst werden. Ansonsten finden sich in den Interviews wie auch im Ankerbeispiel Probleme nur indirekt, wenn von Lösungen gesprochen wird.

Der UF soll die Lernenden zum Beispiel mit Lösungen vertraut machen, mit denen man komplexen Herausforderungen in einer Wirtschaftskrise begegnen kann. Dabei wird auch erwähnt, dass der Blick darauf geschärft werden soll, dass es für ein Problem unterschiedliche Lösungsansätze geben kann. Alle

Ansätze haben hierbei eine Berechtigung. Zwischen diesen alternativen Lösungen abzuwägen und sie zu diskutieren, ist ein erklärtes Ziel im IV4 (Abs. 80). Dabei wird betont, dass es in diesem Zusammenhang wichtig ist, Lernende davor zu bewahren, einfache Lösungen unkritisch zu übernehmen. Ein wesentliches Rüstzeug dafür ist die Vertiefung von Kontextwissen (vgl. IV4: Abs. 80).

Einbettung in die Gesellschaft

„[...] deswegen ist der integrative Part für mich einfach charmant und wichtig.“
(IV4: Abs. 98)

Bei der Einbettung des Gegenstandsbereiches Wirtschaft sind sich die Expertinnen und Experten einiger als bei der Problemorientierung. In allen Interviews, außer im Ersten, wurde mindestens einmal explizit eine Einbettung von Wirtschaft in die Gesellschaft geäußert. Dabei sind räumliche, politische und historische Komponenten erkennbar. Wichtig ist, dass es um das Integrationsfach *Geographie und wirtschaftliche Bildung* erst später in diesem Kapitel gehen wird, wenn die Kategorie K4.4 *Praxisbezug* besprochen wird.

Zunächst wird Wirtschaft allgemein mit Gesellschaft verbunden. So bringt der Experte der WKO ein, dass Wirtschaft mit Gesellschaft insofern verbunden ist, als dass wirtschaftlicher Wohlstand der Gesellschaft nützt (vgl. IV3: Abs. 79). Dabei ist zu unterstreichen, dass der sozioökonomische Aspekt hierbei lediglich in der Verbindung zwischen Wirtschaft und Gesellschaft liegt, nicht jedoch im Inhalt der Aussage. Der Experte aus IV1 (Abs. 101) verbindet den UF direkt mit gesellschaftlichen Dynamiken. Er betont, dass sich der UF gesellschaftlicher Veränderung anpassen muss. Dabei schließt er auch eine historische Komponente mit ein. Die vertieft er noch, indem er unterstreicht, dass Werte und Gesetze sich permanent ändern und das Einfluss auf die Modulgestaltung hat und haben wird (vgl. IV1: Abs. 104). Auch im IV4 (Abs. 13) werden beiden Bereiche von der Interviewpartnerin verbunden. Sie sagt, dass es für den wirtschaftlichen Unterricht auch wichtig ist, zu reflektieren, welche Konsequenzen unterschiedliche Interessen und Meinungen aus der Wirtschaft für die Gesellschaft haben.

Die Verknüpfung von Gesellschaft und Wirtschaft allgemein lässt sich gut belegen. Dabei ist die politische Ebene im Speziellen hervorzuheben, die mehrfach explizit genannt wird. Die Expertin des IV4 fasst diese Verbindung innerhalb des UF gut zusammen, wenn sie sagt „[...] je länger ich mich einfach auch damit auseinandersetze oder gesetzt habe, desto klarer ist es mir geworden, dass einfach auch die politische Bildung im Zusammenhang damit so wichtig ist“ (IV4: Abs. 98). Auch im Trauner-Verlag unterstreicht man mehrfach, dass politischen Diskussionen nur dann gefolgt werden kann, wenn wirtschaftliches Grundwissen erlangt wird. Erst dann kann man Zusammenhänge verstehen und nachvollziehen, was etwa Politiker und Politikerinnen im Sommergespräch fordern oder was in der Zeitung geschrieben steht (vgl. IV5: Abs. 9). Auch die Lehrbücher des UF sind unter anderem am Anspruch orientiert, solchen Diskussionen zu folgen und aktuell zu bleiben (vgl. IV5: Abs. 65). Die politische Dimension

mitzudenken, ist notwendig, um Mündigkeit zu erlangen. Daher findet diese Verknüpfung im UF Beachtung (vgl. IV4: Abs. 17).

Abgesehen von der generellen Verbindung des UF mit der Gesellschaft und seiner Einbettung in die Politik lässt sich eine Verknüpfung von Wirtschaft mit der räumlichen Komponente außerordentlich gut belegen. Diese Verbindung wird später im Kapitel aufgegriffen, wenn die Beziehung des UF zum Fach GwB – und damit zur räumlichen Komponente – näher erläutert wird (siehe Seite 96).

Plurales wirtschaftliches Wissen

Im Zuge der Wissenspluralität im sozioökonomischen Sinn soll anerkannt werden, dass es unterschiedliche Wissensformen im Gegenstandsbereich Wirtschaft geben kann. Dazu zählen etwa Alltagswissen, wirtschaftliches Wissen oder Professionswissen (vgl. Hedtke 2023: 256).

Dieses sozioökonomiedidaktische Prinzip findet sich nur indirekt wieder. Als Beispiel dafür kann man folgende Aussagen zu den Wirtschaftswissenschaften heranziehen. In einem Teil des IV5 (Abs. 9) gelten sie als wichtiger Faktor wirtschaftlicher Bildung, während in einem anderen Teil des gleichen Interviews geäußert wird, dass Schülerinnen und Schüler in alltäglichen Situationen handeln können sollen (IV5: Abs. 55–56). Bei den Aussagen handelt es sich um unterschiedliche Wissensformen, die jedoch nicht explizit in Verbindung gebracht werden. Dieses Motiv kann in allen Interviews ausgemacht werden.

Im IV1 wird indirekt auf plurales Wissen angespielt, indem unterstrichen wird, dass der UF davon profitiert, Rückmeldungen von Seiten der Lehrkräfte zu erhalten. Durch Lehrende können Aspekte von Wirtschaft aufgedeckt werden, die „der Fachidiot (sic!)“ nicht zu sehen vermag (vgl. IV1: Abs. 101). Professionswissen der Lehrkräfte und Fachwissen von den Expertinnen ergänzen sich hierbei. Der UF profitiert von dieser Wissenspluralität, so die Implikation des Experten.

Diversität

„Aber natürlich besprechen wir auch unterschiedliche Einflussfaktoren, die da reinspielen. Andere wirtschaftliche Entwicklungen, individuelles Verhalten der Menschen, Unternehmensentscheidungen, weltpolitische, andere Entwicklungen, die da reinspielen [...]“
(IV2: Abs. 33)

In der sozioökonomischen Bildung ist es essenziell anzuerkennen, dass wirtschaftliche Belange vielfältig und multikulturell verfasst sind (vgl. Hedtke 2023: 356). Diese Einsicht findet sich nicht nur beim OeNB-Experten, sondern auch bei den Erstellern und Erstellerinnen des UF. Dabei ist eine strikte Unterscheidung zur Multiperspektivität sehr schwer, denn ökonomische Vielfalt führt auch zu unterschiedlichen Perspektiven auf den Gegenstandsbereich.

Vor allem die Expertin aus dem vierten Interview setzt sich im Rahmen ihres Interviews mit wirtschaftlicher Diversität auseinander. So greift sie diese Diversität unter anderem dadurch auf, dass sie mit

unterschiedlichen Akteuren im Gegenstandsbereich Wirtschaft unterschiedliche wirtschaftliche Praktiken verknüpft. Dabei erwähnt sie, dass etwa Großunternehmer und Großunternehmerinnen im Vergleich zu kleinen Unternehmen unterschiedliche Werte und Praktiken vertreten. Das sollte im UF Berücksichtigung finden (vgl. IV4: Abs. 101). Auch ist von unterschiedlichen Playern, etwa Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen, die Rede. Fragen zu ihren Positionen und Argumenten und deren Veränderung sind zentral (vgl. IV4: Abs. 99).

Eine Form der Anerkennung diverser wirtschaftlicher Praktiken in Österreich ist jene der Sozialpartnerschaft. Ihr entspringen, so die Expertin weiter, „gute Kompromisslösungen“, die in Österreich auf gesellschaftlicher Ebene gut funktionieren, eben auch im Kontext der Wirtschaft. Diversität ist in diesem Verständnis nicht eine Hürde, sondern eine Ressource innerhalb unserer Gesellschaft (vgl. IV4: Abs. 100).

Multiperspektivität

„Wir versuchen natürlich auch in allen unseren Seminaren [...] die unterschiedlichen Perspektiven einzunehmen oder zu beachten [...]“
(IV2: Abs. 14)

Innerhalb des Objektbezugs ist die Multiperspektivität eines der Motive, das sich am klarsten finden lässt. So bekräftigt fast jede interviewte Person, dass in der einen oder anderen Form Multiperspektivität begrüßenswert ist oder stattzufinden hat. Lediglich im IV1 war von Multiperspektivität nur implizit die Rede, indem etwa dafür plädiert wird, wirtschaftliche Aspekte so breit wie möglich zu beleuchten (vgl. IV1: Abs. 97).

Man erkennt weiters an, dass es Berührungspunkte aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Wirtschaftsleben gibt (vgl. IV3: Abs. 15). Weiters wird es als „wünschenswert“ bezeichnet, Themen und (wirtschaftliche) Systeme aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten (vgl. IV3: Abs. 15). Die Expertin des Trauner-Verlags unterstreicht die Wichtigkeit der Multiperspektivität, indem sie betont, dass Lernende nur so zu einer eigenen Meinung gelangen können. Es soll im Lernprozess darauf geachtet werden, dass man den Lernenden nicht die Richtung vorgibt (vgl. IV5, Abs. 61).

Auch im IV unterstreicht die Interviewpartnerin die Wichtigkeit von Multiperspektivität, um etwa der eigenen Meinung gegenläufige Perspektiven kennenzulernen (vgl. IV4: Abs. 79) und miteinander im Dialog zu stehen (vgl. IV4, Abs. 97). Insbesondere interessant ist ein Motiv, das die Expertin mehrfach äußert. Sie verknüpft das sozioökonomische Prinzip der *Multiperspektivität* mit dem Prinzip der *Kritik* und mit dem Beutelsbacher Konsens (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2011): „Aber genauso wichtig ist es eben auch (–) auch alleine schon wegen des Kontroversitätsgebots, die andere Seite auch anzuschauen“ (IV4: Abs. 99). Auch vor Überwältigung der Schülerinnen und Schüler schützt dieser

multiperspektivische Zugang (IV4: Abs. 33). Zusammenfassen lassen sich diese und weitere Aussagen unter der Überzeugung, dass eine kritische Haltung nur über Multiperspektivität erreicht werden kann.

Kritik am Status Quo

„Das heißt, es sind natürlich in unserer Zeit, in unserem neoliberalen Wirtschaftssystem sämtliche (–) ja, Hintergründe, die uns dazu bewegen, dass wir konsumieren, das kritisch zu hinterfragen, also unser Kaufverhalten zu hinterfragen. Auch vielleicht gewisse Werte zu diskutieren, warum ist denn so viel von materieller Natur.“
(IV4: Abs. 11)

Der Aspekt der Kritik ist eng mit den übrigen Prinzipien verschränkt. Obiges Zitat aus dem IV4 stellt einen klaren Bezug zu diesem sozioökonomiedidaktischen Prinzip dar. Dabei handelt es sich um die Kritik der vorherrschenden Verhältnisse in der Wirtschaft und ihrer Alternativen. Es lassen sich dazu zahlreiche Belege in den Interviews finden. Es ist jedoch hervorzuheben, dass der Interviewleitfaden eine Frage nach der Kritik an wirtschaftswissenschaftlichen Theorien und der Marktwirtschaft beinhaltet (Kap. 9.1.1). Nach anderen Prinzipien wurde so direkt nicht gefragt.

Nichtsdestotrotz finden sich abgesehen vom Ankerbeispiel noch mehr Belege für das Prinzip der Kritik: Man plädiert etwa dafür, die Inhalte des UF so breit wie möglich zu beleuchten. Beim Thema der Globalisierung ist dabei ein kritischer Ansatz als Zusatz angeführt (vgl. IV1: Abs. 97). Auch andernorts (IV3: Abs. 74) räumt man ein, dass Wirtschaft und Unternehmertum kritisch beleuchtet werden können. Bei der Kritik soll aber darauf geachtet werden, dass sie neutral angebracht wird. Das Aufzeigen von Schwächen kann dabei auch Ansätze zur Verbesserung eines Systems bieten (vgl. IV3: Abs. 73). Im IV4 kommen Äußerungen hinsichtlich eines kritischen Blicks auf die wirtschaftlichen Gegebenheiten besonders deutlich zum Ausdruck, nicht nur im Ankerbeispiel. Man unterstreicht auch, dass es notwendig ist, sich mit anderen Weltbildern auseinanderzusetzen und diese kritisch zu diskutieren (vgl. IV4: Abs. 79). Weiters sei es auch für den UF möglich und wichtig, politische Diskussionen auf einer Sachebene zu besprechen und als Lehrperson nicht davor zurückzuschrecken (vgl. IV4: Abs. 77). Auch an den geltenden wirtschaftlichen Praktiken ist Kritik zu üben. Es soll sich mit Alternativen zum gegenwärtigen Wirtschaften und den Werten, die dahinterstehen (vgl. IV4: Abs. 11, 67) auseinandergesetzt werden. Auch in den Schulbüchern ist eine kritische Betrachtung der Verhältnisse vorgesehen. Diese wird etwa anhand der Aufgabenstellungen in den UF integriert (vgl. IV5: Abs. 61).

Insgesamt lassen sich auch für den sozioökonomischen Objektbezug und die sozioökonomiedidaktischen Prinzipien, an denen er sich orientiert, in allen Interviews Anhaltspunkte finden. Die einzelnen Prinzipien sind unterschiedlich stark verankert. Die Orientierung an Problemlagen, die Berücksichtigung wirtschaftlicher Diversität sowie plurales wirtschaftliches Wissen werden überwiegend impliziert. Die Multiperspektivität im Gegenstandsbereich Wirtschaft, seine gesellschaftliche Einbettung sowie die

kritische Diskussion und Betrachtung geltender wirtschaftlicher Verhältnisse und Praktiken spiegeln sich deutlicher im Gesagten wider.

K4.3 Wissenschaftsbezug

Als dritte große Säule der sozioökonomischen Bildung nach dem sozioökonomischen Curriculum kann der Wissenschaftsbezug angeführt werden. Dieser ist mit drei sozioökonomiedidaktischen Prinzipien verbunden, der *Wissenschaftsorientierung*, der *Paradigmenpluralität* und der *Sozialwissenschaftlichkeit I*. Unter *Sozialwissenschaftlichkeit I* versteht man die Auswahl bildungsrelevanten Wissens und Könnens mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Praktiken (vgl. Hedtke 2023: 356). Das Prinzip der *Sozialwissenschaftlichkeit II* wird im Zuge der K4.4 *Praxisbezug* besprochen. Innerhalb der Interviews werden 30 Textsegmente mit dem Wissenschaftsbezug verknüpft.

Auch hier kommen Sonderregeln für Textsegmente zum Einsatz, die zwischen dem Wissenschaftsbezug und anderen Kategorien stehen. Textsegmente werden dem Wissenschaftsbezug in den folgenden Situationen zugeordnet:

- Paradigmenpluralität und Perspektivenpluralität kommen in einer Textstelle vor. Trifft das zu, wird das Textsegment mit K4.3 *Wissenschaftsbezug* statt dem K4.2 *Objektbezug* kodiert.
- Innerhalb der wirtschaftlichen Bildung wird ein allgemeiner kritischer wissenschaftlicher Habitus angestrebt. Dieser ist vom sozioökonomiedidaktischen Prinzip der *Kritik* zu unterscheiden. Dieses Prinzip bezieht sich auf die Kritik an geltenden wirtschaftlichen Praktiken, Werten, etc. und findet sich im Objektbezug.
- Wenn fächerübergreifendes Arbeiten allgemein angestrebt wird. Dabei wird nicht auf das Fach GwB Bezug genommen, das mit dem Praxisbezug in Verbindung steht.

Wissenschaftsorientierung und Sozialwissenschaftlichkeit

„[...] Und deswegen ist für mich auch die Soziologie eine ganz wichtige Wissenschaft, die für wirtschaftliche Bildung nicht fehlen darf.“

(IV4: Abs. 17)

Wissenschaftsorientierung anhand der sozioökonomiedidaktischen Prinzipien im erhobenen Material festzumachen, erweist sich als herausfordernd. Bereits die Wahl des Ankerbeispiels deutet darauf hin, dass explizite Aussagen zur Wissenschaftlichkeit oder der Orientierung an den Sozialwissenschaften dünn gestreut sind. In diesem Kapitel wird nichtsdestotrotz versucht, einzelne Aspekte herauszuarbeiten.

Zunächst lässt sich vermuten, dass den Expertinnen und Experten ein allgemein-kritischer, wissenschaftlicher Habitus der Schülerinnen und Schüler ein Anliegen ist. Es sollte ein Fokus wirtschaftlicher Bildung sein, Lernenden das Rüstzeug zu geben, um vermeintlich einfache Lösungen in der Politik

kritisch zu sehen und sich ihnen gegebenenfalls zu entziehen (vgl. IV4: Abs. 80). Im IV5 (Abs. 61) betont man, dass es bei der Erstellung der Bücher ein Anliegen war, Lernende dazu anzuregen, kritisch zu denken.

Eine sozialwissenschaftliche Ausrichtung des UF nach dem sozioökonomiedidaktischen Prinzip der *Sozialwissenschaftlichkeit I* wird per se nicht artikuliert. Es finden sich jedoch Indizien auf sozialwissenschaftliche Ansätze. Dabei können die erwähnten Bezugsdisziplinen des UF angeführt werden. Anhand dieser Referenzen kann man ableiten, dass die Wissensgewinnung beim UF, zumindest teilweise, transdisziplinär erfolgt. Zunächst wird die Geografie bei allen Experten und Expertinnen genannt (z.B. IV3: Abs. 21). Auch die Soziologie wird mehrfach erwähnt, etwa im Ankerbeispiel aus dem IV4 oder im IV1 (Abs. 28), wo man sich außerdem auf die Politikwissenschaften, juristische Grundlagen und die Psychologie bezieht (vgl. IV1: Abs. 30). In einigen Fällen gelten die Wirtschaftswissenschaften ebenfalls als eine Disziplin, aus der wissenschaftliche Erkenntnisse in den UF einfließen (z.B. IV5: Abs. 55). Diese Möglichkeit schließt die sozioökonomische Bildung nicht aus, solange die wirtschaftswissenschaftliche Perspektive nicht die einzige darstellt, an der sich der Unterricht orientiert (vgl. Hedtke 2014: 111). Eine Expertin geht in einer Aussage noch einen Schritt weiter. Sie sagt, dass gerade beim UF alle Disziplinen einfließen könnten (vgl. IV5: Abs. 16). Es sind also transdisziplinäre Anhaltspunkte erkennbar. Einige Befragte tun sich dabei leichter, sie zu artikulieren als andere.

(Fach-)didaktisch wird im IV1 angegeben, dass sich der Unterrichtsfall neben der Wirtschaftspädagogik und dem Unternehmertraining auch an einem Kompetenzmodell von Lars Keller orientiere. Das verwendete Modell wird jedoch nicht näher erläutert; es wird lediglich als „Kompetenzei“ bzw. „Kompetenzoval“ bezeichnet (vgl. IV1: Abs. 6, 42). Bei Lars Keller handelt es sich jedenfalls um eine Persönlichkeit, die an Publikationen mitwirkt, die im sozialwissenschaftlichen Feld verortet werden können (vgl. Keller et al. 2023; Keller o. J.). Sollte das Grundkonzept des Unterrichtsfalls tatsächlich durch ihn beeinflusst worden sein, wäre dies für eine sozioökonomische Bildung vermutlich förderlich. In der vorliegenden Arbeit lässt sich eine solche Verbindung jedoch nicht belastbar nachweisen.

Auch im IV5 (Abs. 20) wird erwähnt, dass in der Erstellung der kompetenzorientierten Formate in den Schulbüchern auf unterschiedliche wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Didaktik zurückgegriffen wird. Dabei wird die Wirtschaftspädagogik mehrfach als Einflussfaktor erwähnt (vgl. IV1: Abs. 42; IV3: Abs. 45). Da diesem didaktischen Feld in der vorliegenden Arbeit eine ökonomistische Färbung unterstellt wird, wird es hier noch nicht näher behandelt. Dennoch lassen sich aus den Interviews neben der (fach-)wissenschaftlichen Pluralität auch plurale fachdidaktische Ansätze belegen, auf die sich der UF stützt.

Paradigmenpluralität als Ressource

„Ich habe schon lange gemerkt, dieser Wunsch, dieser Blick auf die unterschiedlichen Perspektiven, die unterschiedlichen Paradigmen. Das ist auf jeden Fall eine Überlegung, (–) die ich sehr stark probiert habe einzubringen, beziehungsweise wo ich mir denke, das ist von Bedeutung.“

(IV4: Abs. 31)

Das sozioökonomiedidaktische Prinzip der Paradigmenpluralität ist neben den Referenzen zu anderen wissenschaftlichen Feldern gut in den Interviews erkennbar. In unterschiedlichen Situationen wird sie deutlich hervorgehoben, jedoch allgemein gehalten. So findet sich neben dem Ankerbeispiel auch bei im IV3 (Abs. 104) ein deutliches Bekenntnis zu einer fächerübergreifenden Verankerung wirtschaftlicher Bildung ganz im Sinne des Bildungsministeriums (siehe Kap. 3.3). Dabei wird betont, dass es wichtig sei, fächerübergreifende Inhalte nicht hintanzustellen, sondern dafür zu sorgen, dass sie auch in den Unterricht einfließen (vgl. IV3: Abs. 107). Im IV4 wird auch der multiparadigmatische Zugang zum Gegenstandsbereich mit dem Kontroversitätsgebot aus dem Beutelsbacher Konsens verbunden. Die Expertin stellt dabei fest, dass ein breites (wirtschaftliches) Wissen im Sinne des Beutelsbacher Konsenses mit multiparadigmatischen Zugängen verbunden ist (vgl. IV4: Abs. 13). Was die Paradigmenpluralität für den UF bedeutet, bleibt oft vage. Andernorts hingegen geht man genauer auf ein wissenschaftliches Paradigma ein, das eingebaut wird, und nennt dabei neue Entwicklungen im Marketing als Beispiel (vgl. IV5: Abs. 51). Auch im IV1 (Abs. 25) finden sich diese Motive, als von fächerübergreifenden Kompetenzen gesprochen wird.

K4.4 Praxisbezug

Der Praxisbezug umfasst als vierte Säule des sozioökonomischen Curriculums all jene Aspekte, die es ermöglichen, wirtschaftliche Bildungsambitionen mit dem System Schule in Verbindung zu bringen. Hedtke (2023: 357) erwähnt im Zuge dessen drei sozioökonomiedidaktische Prinzipien: die *Sozialwissenschaftlichkeit II*, *Offenheit und Freiraum* für Lehrende bei gleichzeitiger Konzentration auf einen curricularen Kern und *Lernzeitrealismus*.

Sozialwissenschaftlichkeit II beschreibt hierbei die fachdidaktische Komponente der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Wirtschaft. Dabei soll mit einem „fachdidaktischen Pragmatismus“ auf die schulische Realität reagiert werden, indem die Vermittlung sozioökonomischer Bildung an die in der Schule herrschenden Bedingungen angepasst wird.

Im Kodierprozess wurden 78 Textsegmente mit dem Praxisbezug und den obigen Prinzipien in Verbindung gebracht. Dass so viele Textstellen mit der Praxisorientierung in Verbindung stehen, ist mit den unten stehenden Kodierregeln zu erklären. Diese werden deshalb auf den Praxisbezug angewandt, weil die darin enthaltenen Prinzipien (siehe oben) relativ offen formuliert sind:

- Alle Bezüge zum Fach GwB werden dem Praxisbezug zugeordnet. Das wird dadurch begründet, dass das Fach GwB der Anknüpfungspunkt für den UF an die Schulpraxis ist.
- Immer wenn die Rolle der Lehrperson hervorgehoben wird, wird das Textsegment dem Praxisbezug zugeordnet.
- Bei der Verknüpfung des UF oder wirtschaftlicher Bildung mit dem Lehrplan in jedweder Form ist das Textsegment dem Praxisbezug zuzuordnen.

Die Lehrpersonen im Mittelpunkt

„Und das Ganze dann zu kritisieren und zu hinterfragen, ist eben ausgelagert an die Lehrperson, die da hoffentlich dazu befähigt sein soll.“

(IV2: Abs. 41)

Innerhalb des sozioökonomiedidaktischen Prinzips *Sozialwissenschaftlichkeit II* wird den Lehrkräften eine wichtige Rolle in der Vermittlung der wirtschaftlichen Bildung zugestanden (vgl. Hedtke 2023: 357). Auch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Quellen werden Lehrkräfte als zentral beschrieben. Eine bekannte Metastudie von John Hattie bezeichnet die Lehrpersonen gar als die wichtigsten Akteure des Bildungsprozesses (vgl. Hattie 2021: 24f.).

Auch im dritten und vierten Interview befassen sich die Experten und Expertinnen mit der Rolle der Lehrpersonen innerhalb der wirtschaftlichen Bildung. Sie unterstreichen, dass die Lehrenden eine Schlüsselstelle zwischen den angestrebten Inhalten und den Lernenden bilden. „Und da sehe ich schon auch eine Notwendigkeit, vor allem bei den Lehrpersonen. Denn sie sind die (–) die wirklich die Bildung, also die wirklich vermitteln, die wirklich verantwortlich sind, dass es bei den Jugendlichen ankommt“ (IV3: Abs. 95).

Dabei stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, dass Lehrende tatsächlich nach Lehrplan arbeiten (vgl. IV4: Abs. 84). Dieser Sachverhalt verweist in dieselbe Richtung wie die Frage nach dem curricularen Kern, den Hedtke (2023: 357) im Zusammenhang mit dem Prinzip der *Offenheit und Freiraum* anspricht. Es sei aber auch auf die Balance zu achten zwischen dem, was man den Lehrenden zumuten kann, und dem curricularen Kern, der jedenfalls zu unterrichten ist (vgl. IV3: Abs. 93). Die Rolle der Lehrpersonen ist aber jedenfalls auf keinen Fall außer Acht zu lassen (vgl. IV4: Abs. 34). Im IV1 und IV5 wird diese Rolle der Lehrenden nicht explizit erwähnt. Man unterstreicht aber, dass man mit den Pädagogen im Austausch ist bei der Gestaltung des UF (vgl. IV1: Abs. 61).

Der UF und das Fach GwB

„Ja, also ich finde es sehr gut, dass die wirtschaftliche Bildung verortet ist in der Geografie und Wirtschaftskunde, in der Geographie und wirtschaftlichen Bildung [...]“

(IV3: Abs. 17)

Der UF wird als ein Projekt bezeichnet, das schon immer ein Geographie- und Wirtschaftskunde-Projekt war. Dabei wird weiters beteuert, dass es keine Intention gibt – und nie gegeben hat – ein eigenes Fach Wirtschaft zu erkämpfen (vgl. IV1: Abs. 68). Es ist anzumerken, dass es sich nicht um eine lose Verbindung zum Fach handelt. Der Lehrplan von GwB¹⁰ findet explizit Berücksichtigung in der Erstellung des UF (vgl. IV1: Abs. 68, 27). Das spiegelt sich auch dadurch wider, dass die Expertinnen und Experten etwas über den Lehrplan zu sagen wissen (vgl. z.B. IV3: Abs. 27, IV4: Abs. 83). Der Bezug zum Lehrplan GwB findet sich auch in der Erstellung und im Approbationsprozess der Lehrbücher: „Da muss man ja sogar offiziell einen Gegenstand angeben; einen Schwestern-Gegenstand oder einen Hauptgegenstand, wo eben Bezug genommen wird. Und das war halt eben eh klar, Geographie und wirtschaftliche Bildung“ (IV5: Abs. 14). Die Kriterien, die das Schulsystem für Unterrichtsinhalte vorsieht, sind jedenfalls zu erfüllen. Daran führt kein Weg vorbei (vgl. IV5: Abs. 44).

Der UF steht auch in der Aktualität bei allen Expertinnen und Experten in Bezug zum Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung. GwB, vor allem in der AHS, ist zentral (vgl. IV3: Abs. 54). Auch die Expertin aus dem IV4 (Abs. 17) betont die Verbindung zwischen dem Fach und dem UF. Dabei sieht sie den UF als Ergänzung und Spezialisierung innerhalb von GwB, insbesondere in der AHS (vgl. IV4: Abs. 51, 79).

Die Integration in den Schulalltag

„Und wie kann man das irgendwie systemisch gut gestalten, dass es für die Schulen effizient, annehmbar und umsetzbar ist.“
(IV3: Abs. 98)

Abgesehen von den bereits erwähnten Verbindungen zum Schulbetrieb werden aber auch Überlegungen zum letzten sozioökonomiedidaktischen Prinzip, jenem des Lernzeitrealismus, angestellt. Der UF ist so konzipiert, dass er sich in einem Wahlpflichtgegenstand umsetzen lässt und in vielen Schulen als maturables Fach angeboten wird. Das macht den UF in den Schullalltag integrierbar, was insbesondere der Experte im IV1 (vgl. Abs. 61, 64) betont. Dass der UF hauptsächlich in der AHS zu finden ist, lässt sich ebenfalls auf den Umstand der Wahlpflichtfächer zurückführen (vgl. IV1: Abs. 88). Das unterstreicht Ausführungen, nach denen der UF die Möglichkeit zur Vertiefung für interessierte Schülerinnen und Schüler der AHS darstellen kann, aber freiwillig bleibt (vgl. IV4: Abs. 43).

Es wurde bereits mehrfach impliziert, dass der UF auch didaktisch und methodisch an der schulischen Praxis, insbesondere an den Lehrplänen, orientiert ist. Beispiele hierfür sind die zuvor erwähnten unterschiedlichen fachdidaktischen Ausführungen hinsichtlich Kompetenzorientierung oder auch die Orientierung am Subjekt. Es lassen sich noch etliche weitere Belege anführen, die bereits Gesagtes unterstreichen. Darauf wird an dieser Stelle verzichtet. All die betreffenden Textsegmente lassen sich

¹⁰ vormals *Geographie und Wirtschaftskunde*

summieren unter dem Zitat der Verlagsexpertin „Und auch hier machen wir [...] moderne Bücher dazu und überlegen uns natürlich auch sehr viel um die didaktischen Konzepte“ (IV5: Abs. 5).

Resümee zur sozioökonomischen Bildung

Von den vier Dimensionen des sozioökonomischen Curriculums, anhand derer die Textkorpora der Interviews untersucht wurden, lassen sich alle in unterschiedlichen Textsegmenten belegen. Auch die mit ihnen verknüpften sozioökonomiedidaktischen Prinzipien können größtenteils nachgewiesen werden. Auffällig ist dabei, dass einige dieser Prinzipien deutlich im Gesagten hervortreten, etwa die *Subjektorientierung*, die *Einbettung* oder die *Bildungsrelevanz*. Andere zentrale Prinzipien erscheinen hingegen nur implizit. Das ist insbesondere im Hinblick auf die *Problemorientierung* beobachtbar.

10.2.2. K5 Ökonomistische Bildung

Die ökonomistische Bildung steht der sozioökonomischen idealtypisch gegenüber. In diesem Kapitel finden sich in strukturierter Weise all jene Aussagen, die eine ökonomistische Konnotation aufweisen. Hierbei muss nochmals hervorgehoben werden, dass eine scharfe Trennung zwischen den beiden Zugängen zu wirtschaftlicher Bildung schwer ist (vgl. Hedtke 2018b: 103f.). Es handelt es sich auch beim UF um einen Punkt auf dem Kontinuum zwischen der sozioökonomischen und ökonomistischen Bildung in Reinform (Kap. 5.3).

Im Zuge des Kodierprozesses orientiert man sich an den theoretisch herausgearbeiteten Merkmalen ökonomistischer Bildung (Kap. 4) sowie an der Tabelle 2 die auf Hedtke (2014; 2018b) basiert. In Anlehnung an diese Merkmale und die vorliegenden Interviewtranskripte konnten (I) die Ökonomik als Leitparadigma, (II) das Vorliegen ökonomistischen Wirtschaftswissens und (III) die Intention, mehr Wirtschaftsbildung in die Schulen zu bringen, als passende Kategorien definiert werden. Verglichen mit der sozioökonomischen Bildung finden sich insgesamt weniger Textsegmente, die auf ökonomistische Aspekte schließen lassen. Nichtsdestotrotz lohnt sich ein Blick auf die Elemente dieses Pols wirtschaftlicher Bildung.

K5.1 Ökonomik als Leitparadigma

Die Ökonomik stellt das richtungsweisende Paradigma innerhalb der ökonomistischen Bildung dar. Aus ihr leiten sich Wissenschaftsbezüge, Bildungsziel, Bildungsgegenstand und Disziplinarität dieses Zugangs ab (Tabelle 2). Daraus ergeben sich unterschiedliche Gesichtspunkte, nach denen die Aussagen der Expertinnen und Experten innerhalb dieser Subkategorie strukturiert werden können.

Die Bezugswissenschaften der Ökonomik im Zentrum

„Und der Unternehmerführerschein geht einfach noch einmal darüber hinaus. Das zielt natürlich auch darauf ab, dass man sich vielleicht einmal selbstständig macht. Aber auch verschiedenste

Aspekte der Volkswirtschaft, der Betriebswirtschaft auch anwenden und verstehen zu können.“
(IV5: Abs. 10)

Die Wirtschaftswissenschaften stellen idealtypisch die Bezugswissenschaften der ökonomistischen Bildung dar. Dabei sind BWL und VWL insbesondere von Interesse. Innerhalb des UF ist der Bezug zu diesen Wissenschaften sehr ausgeprägt. Das ist allein an der Modulstruktur erkennbar. Das gesamte Modul B etwa wird der VWL zugeordnet (vgl. Schatz et al. 2025b: 3). Die Module C und UP handeln hingegen explizit von unterschiedlichen Facetten der Betriebswirtschaft (vgl. IV1: Abs. 39, Schatz 2023: 3, Schatz und Spiessberger 2025: 3). Insofern kommen diesen Teildisziplinen der Wirtschaftswissenschaften tragende Rollen zu.

Es handelt sich dabei nicht um einen Aspekt des UF, der nur in den Curricula und Büchern verankert ist, auch die befragten Personen beziehen sich klar auf die Wirtschaftswissenschaften. Im IV1 wird bestätigt, dass es einen sehr starken wirtschaftswissenschaftlichen Fokus innerhalb des UF gibt. Dabei scheint es kaum andere Disziplinen zu geben, die einen ähnlich großen Einfluss haben: „Da gibt es kaum Randdisziplinen, die mit hereinspielen“ (vgl. IV1: Abs. 26). Damit unterstreicht man im IV1 den monoparadigmatischen Blick auf den Gegenstandsbereich deutlicher als es hinsichtlich der Paradigmenpluralität erkennbar ist.

Auch im IV3 (Abs. 11) erwähnt man mehrfach die VWL und die BWL als mögliche Beispielbereiche, an denen sich der UF orientiert. Im Zuge dessen geht man auf einen nennenswerten Aspekt ein: der UF soll den Lernenden Handlungsräume innerhalb des Systems erschließen. Das ist zunächst nicht ökonomistisch zu verstehen. Anschließend führt man jedoch aus, dass damit gemeint ist, den Schülerinnen und Schülern volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Werkzeuge näherzubringen, um sich eben diese Handlungsspielräume zu erschließen (vgl. IV3: Abs. 16). Das stellt eine starke Verkürzung aller Möglichkeiten dar, die Lernenden näher gebracht werden können, um ins System einzugreifen.

Auch im IV4 geht die Expertin auf die Wirtschaftswissenschaften ein, benennt diese aber – anders als die oben genannten Experten – explizit als eine Überlegung unter vielen. Daher lässt sich bei ihr kein überwiegender Fokus auf Wirtschaftswissenschaften finden (vgl. IV4: Abs. 32).

Bemerkenswert ist, dass in den Interviews auch die Grenzen der Wirtschaftswissenschaften zum Vorschein kommen. Das ist sichtbar, wenn es um deren didaktische Umsetzbarkeit bzw. Relevanz geht. Im IV1 erkennt man beispielsweise an, dass bei der VWL die Inhalte sehr weit von den Schülerinnen und Schülern entfernt sind. Das führt dazu, dass die Ersteller und Erstellerinnen des UF nach Möglichkeiten suchen, den Lernenden auch diese Inhalte praktisch näher zu bringen (vgl. IV1: Abs. 37).

Im IV5 wird auch dafür plädiert „verschiedenste Aspekte der Volkswirtschaft, der Betriebswirtschaft auch anwenden und verstehen zu können“ (IV5: Abs. 10). Das bildet die Überleitung zu einem weiteren

Dreh- und Angelpunkt in der ökonomistischen Bildung, wie auch dem dazugehörenden Theoriekapitel zu entnehmen ist.

Modellwissen als Dreh- und Angelpunkt

„Vielleicht ist das Modell der Geldpolitik oder wie die Inflation funktioniert. Das ist in der Theorie so, das erklärt man so. Das Modell sagt, wenn ich das tue, ergibt sich das. Aber natürlich besprechen wir auch unterschiedliche Einflussfaktoren [...] die da reinspielen, die das Standardmodell nicht zerstören, aber halt beeinflussen.“

IV2: Abs. 32–33

Im Rahmen der Interviews werden die Befragten zu einer Bewertung wirtschaftswissenschaftlicher Modelle aufgefordert. In allen Fällen wird unterschiedlichen Modellen eine mehr oder weniger wichtige Rolle zugeschrieben. Dabei kann nicht alles, was dazu gesagt wird, als ökonomistisch gelten. So geht die Spezialistin aus dem IV4 anhand eines Beispiels auf die Rolle von Modellen ein:

Und innerhalb der Wirtschaftswissenschaften gibt es ja auch ganz unterschiedliche Modelle, also wenn ich jetzt beispielsweise (–) wie man auf Krisen reagieren kann, kann ich natürlich jetzt mit Keynes diskutieren und sagen, okay, der Staat muss proaktiv Geld in die Hand nehmen und investieren [...]. Und dann habe ich vielleicht einen sehr neoklassischen Zugang, neoliberalen Zugang mit Friedman, wo ich sage, okay, ich steuere das über die Geldmenge und der Staat hat sich rauszuhalten. (IV4: Abs. 80)

Sozioökonomiedidaktisch ist ein Auffassen der Wirtschaftswissenschaften und ihrer Modelle als eine alternative Sichtweise auf den Sachverhalt durchaus legitim (siehe Kap. 5.2.1). Das erkennt man zum Beispiel, wenn man das IV4 betrachtet. Dort finden sich immer wieder wirtschaftswissenschaftliche Modelle. Diese werden stets multiperspektivisch betrachtet und ermöglichen einen breiteren Blick auf Aspekte wie die Nutzenmaximierung (Abs. 73) oder die Wirtschaftsordnungen (Abs. 75).

Hinsichtlich wirtschaftswissenschaftlicher Modelle äußert man sich im IV1 deutlich und betont, dass abstrakte wirtschaftswissenschaftliche Modelle im UF keine Berücksichtigung finden. Die Distanz einiger Modelle zu den Schülerinnen und Schülern ist demnach bekannt (vgl. IV1: Abs. 92). Dennoch nennt der Experte in der (unternehmerischen) Praxis relevante Modelle. Darunter finden sich unter anderen die *ABC-Analyse*, die *Vier-Felder-Matrix* oder die *Porter-Analyse* (vgl. IV1: Abs. 90f.). Sie alle finden im UF Platz.

Anders erscheint die Rolle von jenen Modellen im IV2. Hier scheinen wirtschaftswissenschaftliche Modelle die Basis für die Rechtfertigung wirtschaftlicher Inhalte zu sein. Auf die Frage nach der Rolle solcher Modelle wird entgegnet, dass es wichtig ist, die Inhalte im UF mit einer soliden theoretischen Grundlage zu versehen. Dabei wird unterstrichen, dass sich innerhalb des UF auch viele Expertinnen und Experten damit befassen. Explizit nennt der Experte die Mitarbeitenden des IBW (vgl. IV3: Abs. 67). Ein weiterer Aspekt der im IV3 ökonomistisch anmutet ist, dass der Experte Kritik an der Marktwirtschaft und ihren Modellen im UF nur sehr knapp ausführt (vgl. IV3: Abs. 71). Außerdem äußert er

sich zögerlich, wenn es um diese Art von Kritik geht. Die vielen Sprechpausen und Satzunterbrechungen im Transkript belegen dies (vgl. IV3: Abs. 71ff.)

Die Expertin aus dem IV5 findet hinsichtlich der Wichtigkeit wirtschaftswissenschaftlicher Modelle die deutlichsten Worte: „unbedingt sehr wichtig“ (Abs. 55). Sie bilden, so die Wirtschaftswissenschaftlerin weiter, eine solide wissenschaftliche Basis für die Inhalte des UF. Dabei sei es wichtig, diese Modelle so zu vereinfachen, dass sie noch richtig sind, aber von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden (vgl. IV5: Abs. 55). Sie könne weiters unterschreiben, dass es für 15-Jährige notwendig ist, wirtschaftswissenschaftliche Modelle zu lernen. Finden diese keinen Einzug in ein wirtschaftliches Curriculum, dann werde die wissenschaftliche Basis „schwammig“ und es handle sich um ein Vermitteln von Inhalten nach dem Motto: „[...] wie sich halt der kleine Maxl die Wirtschaft vorstellt“ (vgl. IV5: Abs. 57). Modelle unter der Annahme des *Ceteris-Paribus-Prinzips* sind für die Expertin außerdem eine gute Möglichkeit, Dinge zu erklärbar zu machen (vgl. IV5: Abs. 57).

(Selbst-)ökonomisierung

„Und ich glaube, wirtschaftliche Bildung soll uns ausstatten, in diesem wirtschaftlichen System informierte Entscheidungen zu treffen, dass man ein Verständnis für das System hat. Also es geht (–) ist diese Kombination aus Wissen und auch Kompetenzen in diesem wirtschaftlichen System halt gut agieren zu können.“
(IV3: Abs. 10)

Die Annahme, innerhalb der wirtschaftlichen Welt rationale Entscheidungen treffen zu können, ist eine der vorherrschenden Vorstellungen in der Ökonomik und damit auch in der ökonomistischen Bildung (siehe Kap. 4.1). Dort wird zudem erläutert, warum diese Annahme verkürzt ist und worin die Verbindung einer solchen Sichtweise mit dem ökonomistischen Leitmotiv der Effizienz besteht.

Nichtsdestotrotz finden sich in den Interviews einige Indizien, die darauf hindeuten, dass dieses Motiv auch in den Köpfen der Expertinnen und Experten verankert ist. Dem Ankerbeispiel kann entnommen werden, dass ein gutes Verständnis des wirtschaftlichen Systems dazu führen kann, „gut zu agieren“. Auch beim ersten Experten findet sich dieser Appell. Man solle die Kräfte, die im wirtschaftlichen System wirken, verstehen (vgl. IV1: Abs. 12). Kombiniert man diese Aussage mit einer weiteren aus dem IV1, verhärtet sich der Eindruck einer ökonomistischen Tendenz: „Da möchte ich dann dazu sagen, dass ich ein Verfechter bin, der Zusammenhänge wie in der Physik. Und im Unternehmerischen ist es immer dasselbe, die Welt ist im Großen so wie im Kleinen. Das heißt, die örtlichen Gegebenheiten gelten für den Kleinen genauso wie im Großen und andersherum“ (IV1: Abs. 13). Es lässt sich daraus ableiten, dass Menschen wirtschaftlich rational und nutzenmaximierend handeln können – oder sollen. Das bildet die Basis für die Selbst-Ökonomisierung im Sinne eines *homo oeconomicus*, die im Kontext wirtschaftlicher Bildung aus vielerlei Gründen kritisierbar erscheint (siehe Kap. 4.2).

Auch an anderer Stelle (vgl. IV3: Abs. 15) findet sich ein solches Verständnis von Wirtschaften. Dazu kann man etwa seine Überlegungen hinsichtlich der Auswirkung von Entscheidungen innerhalb des wirtschaftlichen Systems heranziehen. Auch bei der Expertin des Trauner-Verlags findet sich das Motiv von Erfolg und Effizienz, impliziert in einem Beispiel aus der unternehmerischen Realität (vgl. IV5: Abs. 51).

Einen kritischen Habitus entwickeln?

„Eine ausführliche Diskussion und Kritik (–) Die Zeit haben wir einfach nicht.“
(IV2: Abs. 38)

Das Ankerbeispiel stammt von aus dem IV2, von einem Experten, der ein anderes Bildungsprogramm als der UF verfolgt. In den Interviews zum UF wird der Kritik am wirtschaftlichen Status Quo zwar Zeit eingeräumt, der uneingeschränkten Entwicklung eines kritischen Habitus stehen dennoch einige Aussagen entgegen.

Bei den beiden Expertinnen finden sich keine Aussagen, die suggerieren, dass das Thema ideologiefrei oder frei von Emotionen zu behandeln ist. Die Experten des IV1 und des IV3 hingegen scheinen sehr bedacht auf diesen Aspekt. Es ist demnach notwendig, die Märkte und ihre Dynamiken völlig ideologiefrei zu verstehen und zu behandeln (vgl. IV1: Abs. 12). Dabei kommt man auf das Motiv der Ideologiefreiheit bei mehreren Gelegenheiten zu sprechen. Der UF als Ganzes ist dabei ein ideologiefreies Projekt. Menschen sollen so weit geschult werden, dass sie sich selbst ein Urteil bilden können (vgl. IV1: Abs. 97). Damit soll unterstrichen werden, dass der UF ein Angebot an die Lernenden ist, das nicht das Ziel hat, Ideologien in die Schulen zu tragen. Das wird aber mit dem Fakt vermengt, dass unterschiedliche wirtschaftliche Praktiken/Paradigmen unterschiedlichen Ideologien folgen. Diese abzulehnen widerspricht etwa dem Konzept der *normativen Leitideen* bei Hedtke (vgl. Kap. 6). Auch der Experte des IV3 plädiert dafür, eine neutrale Sichtweise auf das wirtschaftliche System zu haben (vgl. IV3: Abs. 73). Dabei lässt er offen, was *neutral* genau bedeutet und führt lediglich aus, dass darauf zu achten ist, Themen nicht zu emotionalisieren und Diskussionen rational zu führen (vgl. IV3: Abs. 74). Emotionale Kritik ist demnach nicht hilfreich. Außerdem kann es schwierig sein, in jeder Klasse einen Raum zu schaffen, in dem Diskussion stattfinden kann. Zusammenfassend spricht er sich jedoch für eine balancierte Modell- und Systemkritik aus (vgl. IV3: Abs. 79f.).

Fehlende Bezugnahme auf Didaktik und Lehrplan

„Der didaktische Kontext (–) wo man das jetzt genau einordnen kann, kann ich Ihnen offengesagt nicht sagen [...]“
(IV1: Abs. 42)

Mehrfach wird in dieser Arbeit hervorgehoben, dass eines der Probleme der ökonomistischen Bildung ist, dass es nur eine unzureichende didaktische Basis gibt, wenn nach diesem Paradigma unterrichtet wird (siehe Kap. 4.2). In den Interviews findet sich dieser Aspekt hauptsächlich bei im IV1. Im Ankerbeispiel kann man erkennen, dass nicht immer klar ist, welche didaktischen Überlegungen dem UF und seinen Teilen zu Grunde liegen. Auch die Ausführung, dass der UF von Erkenntnissen aus „irgendwelchen fachdidaktischen Sphären“ absieht, zeugt davon. Der Vollständigkeit halber muss aber betont werden, dass im IV1 anschließend davon Abstand genommen wird, wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisse aus ebenjenen Sphären aufzugreifen (vgl. IV1: Abs. 92). Bei der didaktischen Ausrichtung des UF bezieht sich der Interviewte mehrfach auf die Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik. Wie diese konkret aufgegriffen werden, bleibt aber offen (vgl. IV1: Abs. 32). Das geschieht auch im Rahmen des IV3 (vgl. Abs. 45). Diese begriffliche Unschärfe ist im IV1 auch anderweitig erkennbar. Der Begriff (*fach-*)*didaktisch* wird an einigen Stellen ohne erkennbare Notwendigkeit oder nähere Ausführung verwendet, worin der didaktische Aspekt besteht. Vielmehr handelt es sich um eine Verwendung des Begriffes als eine Art „Füllwort“, zum Beispiel im folgenden Textsegment: „Und im UP jetzt geht es in der fachdidaktischen Reflexion darum, die Zahlenwelt des Unternehmens darzustellen“ (IV1: Abs. 39).

Hinsichtlich der Erstellung des Curriculums ist es außerdem bemerkenswert, dass man sich zwar einerseits deutlich zum Lehrplan GwB bekennt, andererseits diesen Bezug an anderer Stelle auf eine einfache Verknüpfung reduziert: „[...] und da braucht es einfach nur eine Verknüpfung zu einem Haupt (–) zu einem offiziellen Gegenstand. Aber alles andere obliegt dann uns, damit wir die Kriterien erfüllen“ (IV5: Abs. 45). Das widerspricht dem Bild, das man ansonsten anstrebt, in dem der Lehrplan eine zentrale Rolle einnimmt. Ein ähnliches Motiv findet sich auch im IV1 (Abs. 101), wo unterstrichen wird, dass sich das Bildungsministerium bei der Erstellung der UF-Curricula nicht wirklich einmischte und stattdessen die generelle Freigabe des IBW für die Ausrichtung der Curricula zentraler scheint.

Lernende nehmen Rollen ein

„Also wir nehmen alle irgendwie teil am Wirtschaftsleben, sei es als Arbeitnehmer, als Konsument oder als Unternehmer sogar.“
(IV3: Abs. 9)

Es finden sich einige Indizien dafür, dass Schülerinnen und Schüler von den Erstellerinnen und Erstellern des UF auf die Einnahme unterschiedlicher Rollen vorbereitet werden. Das per se ist noch nicht ökonomistisch zu werten, kann aber ein erster Schritt hin zu einem Effizienzdenken sein (siehe Kap. 4.2).

Neben dem WKO Experten schreiben auch die übrigen Experten und Expertinnen des UF den Lernenden unterschiedliche Rollen innerhalb des Wirtschaftssystems zu – etwa die Rolle der Konsumenten

oder Konsumentinnen (vgl. IV1: Abs. 40, IV4: Abs. 66) oder Wirtschaftsteilnehmer und -innen (vgl. IV5: Abs. 23). Im IV1 bringt man die Lernenden außerdem in die Rolle eines Unternehmers oder einer Unternehmerin, der Ausrichtung des UF folgend (vgl. IV1: Abs. 38). Auch die Expertin des Trauner-Verlags gibt an, dass die Lernenden mit dem notwendigen unternehmerischen Mindset ausgestattet werden sollen. Dieses Fördern vom unternehmerischen Denken, also Denken aus der Sicht eines Unternehmers, ist für sie einer der Gründe, warum es den UF gibt und weiterhin geben wird (vgl. IV5: Abs. 26).

K5.2 Ökonomistische Wissensformen

Der Kategorie K5.2 wurden Aussagen zu ökonomistischen Wissensformen zugeordnet. Dabei hat man sich an den Ausführungen Hedtkes (Tabelle 2) orientiert, der umreißt, welche Art von Wissen im Rahmen einer ökonomistischen Bildung vermittelt wird. Das Abarbeiten von Kategorienkatalogen, Begriffs- und Modellwissen oder auch Wissenschaftswissen, zu dem keine erkennbare Verbindung zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler besteht, ist hierbei zentral. Im Kern besteht die Kritik an dieser Form der Inhaltsauswahl darin, dass sie sich didaktisch nicht rechtfertigen lässt und willkürlich erfolgt (Kap. 4.2).

Inhalte sind als Kategorienkataloge strukturiert

„[...] gestartet hat das Ganze eigentlich mit Bargeldkommunikation, so quasi das Kernthema der ÖNB. Wir wollen die Menschen über Bargeld aufklären, über Sicherheit, über Verfügbarkeit und so weiter. Irgendwann sind (–) ist dann dazu gekommen, ah puh, Inflation ist ein wichtiges Thema, das wir auch behandeln, das interessiert die Leute auch, wir nehmen Inflation dazu, wir nehmen Geldpolitik dazu. Irgendwann ist dann die Finanzkrise gekommen, okay, wir müssen Finanzmarktstabilität auch kommunizieren, darüber reden [...]“

(IV2: Abs. 19)

Das Ankerbeispiel bildet einen Kategorienkatalog ab. Ein solcher Katalog ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Reihe von Themen ohne ersichtliche theoretische Grundlage für den wirtschaftlichen Unterricht ausgewählt wird. So oder so ähnlich finden sich auch in einigen Interviews Aufzählungen von Themen ohne theoretischer Grundlage.

So führt etwa die Spezialistin aus dem IV3 aus, was Wirtschaftsbildung für sie bedeutet. Sie unterstreicht dabei, dass es sich nicht nur um die „Meta-Ebene“ handle, wo es um Anleihen, Aktien, Haushalten oder volkswirtschaftliche Zusammenhänge gehe. Man müsse, so die Expertin weiter, auch eine Ebene tiefer gehen und sich mit Themen wie Marketingaspekten, Unternehmensgründung oder Unternehmensführung befassen. Dabei sei die einzige Grundlage für die Auswahl der Themen, dass sich die Lernenden eventuell einmal selbstständig machen werden (vgl. IV5: Abs. 10, 11). Auch der Experte aus dem IV3 äußert sich zu den (wirtschaftlichen) Inhalten so, dass man vermuten kann, auch er denkt in einer Art Kategorienkatalog: „also wirtschaftliche Bildung bedeutet eben auch, all diese Themenbereiche abzudecken“ (IV3: Abs. 15).

In den Ausführungen des IV1 finden sich die meisten Anhaltspunkte für Kategorienkataloge: Man benennt mehrere Themenlisten, auf die Hedtkes (z.B. 2014) Definition von Kategorienkatalogen zutreffen:

Also wenn ich diese wirtschaftliche Allgemeinbildung jetzt ein bisschen konkretisieren soll, dann brauche ich in dieser Umwelt, in der ich bin, etwas aus dem Konsumentenschutz heraus. Das sind immer diese Verbrauchergeschichtssachen, die soll ich wissen. Dann ein gehöriges Maß an Vertragsrecht gehört für mich dazu, ohne dass ich Unternehmer bin. Da haben wir ein massives Loch in der AHS. Aber das (sic!) Handlungsbedarf, also Vertragswerke, da gehört Versicherung dazu, aber auch Kaufverträge. Was das ist.“ (IV1: Abs. 16)

In eine andere Liste fallen der Umgang mit Geld, Nachhaltigkeit und Haushalten. Begründet wird die Notwendigkeit dieser Inhalte damit, dass Schülerinnen und Schüler dieses Haushalten nicht mehr in der Familie lernen, beziehungsweise, dass Nachhaltigkeit wichtig ist (vgl. IV1: Abs. 17). Im Kontext von Geschäften des alltäglichen Lebens plädiert man im IV1 dafür, Vertragsrecht, Haushaltsführung, Finanzplanung und eine einfache Form der Buchhaltung in den UF zu integrieren (vgl. IV1: Abs. 19). Die Liste der dabei als relevant bezeichneten Begriffe und Kategorien lässt sich noch weiterführen. So geht es später im Interview beispielsweise noch um den Konsumentenschutz, das KSchG und Vertragsrecht (vgl. Abs. 36, 97). An anderer Stelle werden die Schritte, die ein Unternehmer zu durchlaufen hat, um ein Unternehmen zu gründen, angegeben (vgl. Abs. 38). Neben diesen finden sich noch einige weitere Ausführungen der gleichen Art im IV1.

Es zeigt sich in den Interviews, insbesondere im ersten, dass viele Fachbegriffe und Konzepte angeführt werden, die zu bearbeiten sind. Es entsteht dabei der Eindruck, dass sie unter anderem deshalb aufgenommen werden, damit sie um ihrer selbst willen von den Schülerinnen und Schülern erlernt werden. Dabei ist aber zu erwähnen, dass sich diese Aufzählungen nicht von den sozioökonomischen Aspekten der Interviews trennen lassen. Immer wieder gründet die Forderung nach unterschiedlichen Schwerpunkten im Curriculum auf der unternehmerischen Praxis (vgl. IV1: Abs. 91) oder auch auf der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (vgl. IV1: Abs. 17). Dennoch scheint bei der Auswahl der Themen, zumindest teilweise, ein geschlossener theoretischer Unterbau zu fehlen.

Disziplin und ihre Themen strukturieren UF

„[...] also auf der einen Seite waren es zuerst die Themen, die (–) ins Curriculum eingeflossen sind, und dann haben wir ein Autorenteam, also rund um die Bücher gehabt.“

(IV5: Abs. 38)

Die Strukturierung von wirtschaftlicher Bildung erfolgt bei der sozioökonomischen Bildung anhand von Problemstellungen oder Subjekten. Bei der ökonomistischen Bildung orientiert die Auswahl bildungsrelevanten Wissens sich an der Disziplin der Ökonomik und ihren Themen. Das Ankerbeispiel bildet ein solches Strukturprinzip ab, denn es suggeriert, dass zuerst die Themen vorhanden waren und erst dann überlegt wurde, wie diese Themen den Lernenden nähergebracht werden können.

Auch im IV1 findet sich eine Passage, die impliziert, dass das zentrale Strukturprinzip nicht immer bei den Schülerinnen und Schülern liegt. Im Kontext der didaktischen Überlegungen hinter dem UF wird betont, dass zunächst die fachlichen Inhalte erklärt werden müssen. Diese Inhalte müssen reproduzierbar gemacht werden, ehe man weiter gehen kann (vgl. IV1: Abs. 33). Auch der Experte der WKO unterstreicht in einem Textsegment, dass zunächst die Inhalte, Prozesse und Schwerpunkte in den Curricula des UF stimmen müssen (vgl. IV3: Abs. 41). Außerdem sind wirtschaftswissenschaftliche Modelle aus seiner Sicht bei der Lehrplanerstellung relevant, was auch eine Orientierung am Paradigma der Ökonomik bedeutet (vgl. IV3: Abs. 67). Bei allen diesen Zitaten scheint es, als würde zuerst an die Inhalte und erst dann an die Lernenden gedacht werden.

K5.3 Mehr wirtschaftliche Bildung in den Schulen

„Grundintention des Unternehmerführerscheins war ja, wirtschaftliche Bildung in die AHS zu bringen.“

(IV 5: Abs. 9)

Der Forderung nach mehr Wirtschaftsbildung stellt ein zentrales Motiv innerhalb ökonomistischer Bildungsbestrebungen dar. Sie bildet die Basis für die Forderung nach einem eigenen Fach *Wirtschaft* (siehe Kap. 3.4). Nicht nur im Ankerbeispiel aus dem IV5 findet sich dieses Motiv wieder, es lässt sich bei allen Experten und Expertinnen in der ein oder anderen Form finden. Daher wurden Textsegmente, die diese Forderung enthalten, zu einer eigenen Subkategorie zusammengeführt. Dieser Schritt geschah induktiv und ist konform mit dem Ablaufmodell Mayrings (Abbildung 5).

Auch wird davon gesprochen (vgl. IV1: Abs. 49), dass einer der Gründe, warum der UF Anfang der 2000er-Jahre überhaupt entstanden ist, das Bestreben des ehemaligen WKO-Präsidenten Christoph Leitl war, mehr Wirtschaftsbildung in die AHS zu bringen. Der UF war eines der Herzensprojekte Leitls, erinnert sich der Experte aus dem IV1. Dabei betont er, dass er schon seit etwa 2006 in die Vorgänge rund um den UF eingebunden ist. Betont werden muss aber auch, dass das WKO-Programm von vornherein als ein Geographie- und Wirtschaftskunde-Projekt angelegt gewesen ist. Es habe in Verbindung mit dem UF nie das Bestreben gegeben, ein eigenes Fach zu schaffen (vgl. IV1, Abs. 61)

Dass es aber im Sinne der Befragten ist, mehr wirtschaftliche Bildung in den Schulen unterzubringen, lässt man im IV3 anklingen. Dabei wird betont, dass es der Wirtschaftskammer und ihren Stakeholdern gelungen ist, mehr Wirtschaftsbildung in die AHS zu bringen (vgl. IV3: Abs. 32). Diese Dynamik wird mehrfach als positive Entwicklung bezeichnet (vgl. IV3: Abs. 31, 91). Dass die Wirtschaftskammer ein Interesse daran hat, wie wirtschaftliche Bildung in der Schule umgesetzt wird, wird auch im IV4 angemerkt. Man spricht dabei vom Wunsch der WKO, die Curricula in den Schulen zu Sichten und zu

erörtern, welche Aspekte sich finden lassen, die im Bildungs- und Lehrauftrag der AHS (noch) nicht zu finden sind (vgl. IV4: Abs. 24).

Auch die Bevorzugung eines Separatfachs *Wirtschaft* im Vergleich zum integrativen Fach findet sich bei dem WKO-Experten wieder: „Also ich glaube, eine optimale Lösung wäre ein eigenes Fach, wirtschaftliche Bildung. (–) Das, glaube ich, wäre schon sinnvoll“ (vgl. IV3: Abs. 102). Dabei handelt es sich explizit nicht um ein Ziel, das der UF hat. Vielmehr äußert der Befragte dabei seine Meinung und führt weiter aus, dass ein integratives Behandeln wirtschaftlicher Inhalte aus seiner Sicht dazu führt, dass diese in den Hintergrund geraten. Fächerübergreifendes Arbeiten kann in diesem Sinne sogar eine Gefahr darstellen, die in einem Separatfach nicht bestünde (vgl. IV3: Abs. 103).

Zusammenfassend sagt keiner der Befragten, dass das Ziel des UF ist, dem Fach GwB Konkurrenz zu machen oder es zu verdrängen. Es finden sich aber in allen Interviews Belege dafür, dass die WKO über den UF mehr Wirtschaft in die Schulen bringen möchte. Es scheint also durchaus ein Ziel zu sein, mehr wirtschaftliche Inhalte in den allgemeinbildenden Schulen zu verankern, wenn auch nicht für alle Lernenden gleichermaßen.

10.2.3. K6 Sonstige relevante Aspekte

Im nachstehenden Kapitel werden all jene Aspekte bearbeitet, die im Laufe des Kodierprozesses aufgefunden sind und wichtige Information beinhalten. Wie bereits erwähnt (Kap. 9.2.2), handelt es sich hierbei folglich um Kategorien, die induktiv aus dem untersuchten Textmaterial gewonnen wurden. Dabei handelt es sich einerseits um eine Zusammenfassung aller Mitgestalter des UF (K6.1) und andererseits um die Rolle des Unternehmerführerscheins als Zusatzqualifikation (K6.2).

K6.1 Mitgestalter des Unternehmerführerscheins

„Da haben wir einfach Rücksprache [...] gehalten. Also das war auf der einen Seite die ARGE, rund um Geografie und wirtschaftliche Bildung (–) wurde da befragt, was sind da Wunschthemen, was sind zukunftsfähige Themen. Und auf der anderen Seite haben wir natürlich auch gemeinsam mit den Expertinnen und Experten vom IBW und von der Wirtschaftskammer Rücksprache gehalten.“
(IV5: Abs. 18)

Obiges Zitat von der Expertin des IV5 bietet eine gute Zusammenfassung der Mitgestalter des UF. Dem Zitat ist auch der Trauner-Verlag als Projektpartner hinzuzufügen, wie es andernorts betont wird (vgl. IV1: Abs. 50). Es lassen sich die Mitarbeiter grob in zwei Gruppen aufteilen. Einerseits sind die GwB und der Hochschulsektor vertreten. Das ist die Seite der GwB-Lehrenden. Andererseits bringen die WKO und das IBW die Unternehmenseite ein. Die Autorinnen und Autoren der Bücher gehören dabei keiner dieser Gruppen an, arbeiten aber eng mit der WKO zusammen.

Ein Akteur ist insbesondere zu nennen, denn er kommt bei allen Interviewten zum UF zur Sprache: das IBW. Ihm scheint in der Qualitätssicherung des UF eine besonders tragende Rolle zuzukommen (vgl. IV3: Abs. 44). Die Interviewpartnerinnen und -partner verweisen häufig auf die Schlüsselrolle dieses Instituts der WKO. So heißt es im IV1 (Abs. 44): „Das Neue [Anm.: Curriculum] ist noch nicht abgegriffen (–) also ist noch nicht zertifiziert vom IBW [...] und da wollen sie einen Stempel drauf haben“. Auch die Expertin aus dem IV4 (Abs. 25) erwähnt dieses Institut als eine Instanz, die einen Einfluss auf die Entwürfe des UF hat. Das IBW näher zu besprechen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Erwähnt werden muss aber, dass das IBW von der WKO und der IV gegründet wurde und damit deren Interessen nahe stehen könnte (vgl. IBW o.J.).

K6.2 Der Unternehmerführerschein als Zusatzqualifikation

„[...] das kann der gewöhnliche Lehrplan halt nicht hergeben, dass der Unternehmerführerschein im Gesamten ja dann auch die Unternehmerprüfung ersetzt.“
(IV3: Abs. 34)

Die Kategorie K6.2 unterstreicht zuletzt, dass der UF den Lernenden zusätzlich etwas in die Hand gibt, das nach der Schule von Nutzen sein kann (vgl. IV3: Abs. 21). Er geht daher über das System Schule hinaus und stellt nach Absolvierung eine Zusatzqualifikation für Schülerinnen und Schüler dar, die die Unternehmerprüfung ersetzt. Auch beim Trauner-Verlag wird betont, dass der Zweck des UF letzten Endes ist, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich eines Tages selbstständig zu machen (vgl. IV5: Abs. 10).

Damit liegen die Ergebnisse der Interviews vor. In ihnen lassen sich deutliche Anzeichen einer sozio-ökonomischen Bildung sowie – in geringerem Ausmaß – Elemente einer ökonomistischen Orientierung identifizieren. Bevor im nächsten Schritt die Datentriangulation erfolgt, wird nachfolgend eine prägnante Zusammenfassung der bislang gewonnenen Erkenntnisse präsentiert.

10.3. Fazit aus der Curriculum-Analyse

Betrachtet man die Ergebnisse aus der Analyse der Curricula des UF, treten einige Aspekte in den Vordergrund, die es wert sind diskutiert zu werden. Aus diesem Grund sollte man zunächst die Tabelle 11, eine Kreuztabelle aus den Ergebnissen der curricularen Analyse beachten. Aus ihr lassen sich einige Aussagen ableiten.

Jedes der 426 Lernziele ist dabei zwei Mal zu finden. Die Spalten bilden die Verteilung aller kodierten Textsegmente nach ihren jeweiligen VMIs ab. Die Zeilen bilden das Gleiche für die Kompetenzfelder ab, die anhand von Haarmann und Kutscha (beide 2014) kodiert wurden. Die Summenzahlen fassen die Summe aller Textsegmente einer Kategorie zusammen. Die Färbung der Zellen soll hervorheben, wo die Überschneidungen am stärksten sind.

Tabelle 11: Kreuztabelle für die Kategorien K1 *Kompetenzfelder, eigene Zuordnung* und K3 *Vermittlungsinteressen* (eigene Darstellung via MAXQDA).

Kategorie	K3.1 kein VMI	K3.2 technisches VMI	K3.3 praktisches VMI	K3.4 kritisch-emanz. VMI	K3.5 konstruktives VMI	Σ
K1.1 Orientierungs- kompetenz	179	111	16	1	0	307
K1.2 Urteils- kompetenz	3	16	61	7	0	87
K1.3 Handlungs- kompetenz	0	1	28	1	2	32
Σ	182	128	105	9	2	426

Zunächst ein paar Überlegungen zu den Kompetenzfeldern: Es lässt sich ein deutlicher Überhang von Lernzielen erkennen, die der Orientierungskompetenz zuordenbar sind, fast drei Viertel aller Lernziele. Beachtet man die Definitionen von Haarmann und Kutscha, aber auch jene des GwB-Lehrplans (vgl. WKO 2025c: 3), genügen manche Lernziele nicht einmal den Vorgaben der Orientierungskompetenz (siehe Kap. 5.2.3). Die Urteilskompetenz findet sich in nur gut jedem fünften Lernziel. Die Handlungskompetenz wird in weniger als jedem zehnten Lernziel adressiert. Generell gilt im Vergleich zwischen der WKO-Einteilung und eigens in dieser Arbeit angestellten Kodierung, dass die WKO den Lernzielen tendenziell eine höhere Komplexität zuschreibt, wenn man annimmt, dass die Orientierungskompetenz das einfachste Kompetenzfeld ist (Tabelle 7).

Bei der Zuordnung von Lernzielen scheint die WKO nicht (immer) regelgeleitet und theoriegeleitet vorzugehen. Diese Einschätzung stützt sich auf ein paar Beobachtungen: Zunächst erscheint in den Curricula die Verknüpfung mit dem Lehrplan sehr deutlich. Die Kompetenzbereiche aus der GwB-Unterstufe werden wörtlich übernommen (vgl. WKO 2025d: 3). Bei näherer Betrachtung tut sich allerdings die Frage auf, wie es sein kann, dass gleichlautende Lernziele unterschiedlichen Kompetenzfeldern zugeschrieben werden können (siehe Kap. 10.1.2). Bei einer regelgeleiteten Zuordnung sollte so etwas nicht passieren. Abgesehen davon werden einige Lernziele der Urteils- oder gar der Handlungskompetenz zugeordnet, ohne dass die Lernziele dafür qualifiziert sind. Das gilt nicht nur für die Definition nach Haarmann oder Kutscha (beide 2014), sondern auch für die Ausführungen des GwB-Lehrplans. Insgesamt wird der Bezug auf die Kompetenzfelder in den Curricula nicht näher begründet und auch nicht, wie sie umgesetzt wurden.

Laut Jekel und Stieger (2018: 18) läuft wirtschaftliche Bildung Gefahr, ökonomistische Züge anzunehmen, wenn diese auf Reproduktionswissen fußt. Daraus ergeben sich nicht nur didaktische Defizite, auch die Vernetzung von Inhalten wird dadurch erschwert. Wenn man nun die Ergebnisse aus der Inhaltsanalyse der Curricula beachtet, kann man ähnliche Tendenzen erkennen. Ein Überhang der Orientierungskompetenz ist ein Indiz, jedoch noch kein eindeutiger Beleg für dieses Reproduktionswissen. Auch bei der Orientierungskompetenz kann, und soll, über reine Reproduktion hinausgegangen werden (vgl. z.B. Haarmann 2014: 208).

Aus diesem Grund wird auch auf die VMI nach Vielhaber (1999) Bezug genommen (Kap. 10.1.2). Sie erlauben Rückschlüsse auf den fachdidaktischen Gehalt von Lernzielen. Diese eignen sich zur Offenlegung von Bildungsambitionen, die Lehrende (oder die WKO) für Lernende haben. Vergleicht man nun mit Tabelle 8, wird ersichtlich, dass ein großer Teil aller Lernziele, gut 40 %, kein VMI beinhaltet. All diese Ziele entbehren demnach eines didaktischen Gehalts (vgl. Vielhaber 1999: 12–13). Wenn mit einem Lernziel kein didaktisches Ziel verfolgt wird, ist es naheliegend, dass die Intention hinter einem Lernziel disziplinärer Natur ist. Das wäre ein Hinweis auf ökonomistisch geprägte Kategorienkataloge.

Je höher der didaktische Gehalt eines VMI, desto weniger entsprechende Lernziele finden sich in den Curricula. Die 128 Lernziele des technischen VMI ermöglichen den Schülerinnen und Schülern die Erfassung von linearen Zusammenhängen. 105 Lernziele mit praktischem Gehalt können die Lernenden bei der Lösung von gesellschaftlichen Problemen unterstützen. Laut Lintner (2024: 41) ist der Einsatz von Lernzielen erst ab diesem VMI sinnvoll. Bis zum praktischen VMI bewegt sich der Unterricht innerhalb des bestehenden Systems. Bewertungsoptionen werden von außen vorgegeben (vgl. Vielhaber 1999 14f.).

Nur elf Lernziele gehen über das geltende System hinaus und ermöglichen einen kritischen Blick auf die Alternativen und Widersprüche zu geltenden normativen Praktiken. Das komplexeste VMI, das konstruktivistische, findet sich lediglich zwei Mal in allen Curricula. Das entspricht bei über 400 Lernzielen weniger als einem halben Prozent.

Neben den bereits behandelten lückenhaften didaktischen Bezügen lassen die Curricula auch noch andere wesentliche Aspekte vermissen, die der Lehrplan GwB eigentlich vorsieht. Allem voran ist hierbei der „Mensch im Mittelpunkt“ wirtschaftlicher Bildung zu nennen. In den einleitenden Texten der WKO-Lernpläne¹¹ wird den Lernenden noch eine zentrale Rolle zugestanden (vgl. z.B. WKO 2025c: 1). In den Feinzielen aber kommt den Lernenden, wenn überhaupt, nur mehr eine untergeordnete Rolle zu (vgl. z.B. WKO 2025c: 4f.). Die Struktur dieser Lernziele erinnert an die bereits kritisierten Kategorienkataloge (siehe Kap. 4.2), die hauptsächlich die Vermittlung von Begriffs- und Anleitungswissen verfolgen.

¹¹ Nur bei den Modulen A, B und C.

Zusammen mit den – aus sozioökonomischer Sicht – elaborierten Schwächen der Curricula führt das dazu, dass Lernziele nicht gut vernetzbar sind und die Subjektorientierung in den Hintergrund tritt. Eine Sonderstellung nimmt dabei das Modul UP ein, das den Bezug zum Lehrplan und zum System Schule gänzlich vermissen lässt. Damit ist dieses Modul, mangels Praxisbezug, noch weniger mit der Umsetzung sozioökonomischer Bildung nach Vorbild des sozioökonomischen Curriculums vereinbar.

10.4. Fazit aus den Experteninterviews

Im Rahmen dieser Arbeit wurden fünf Expertinnen und Experten für wirtschaftliche Bildung befragt. Vier davon nehmen innerhalb des UF wichtige Schlüsselrollen ein und können qualifizierte Aussagen zu seinen Hintergründen treffen. Die Ergebnisse, die sich aus den Interviews ableiten lassen, lesen sich in vielen Punkten anders als die eigenen Analysen aus den Curricula.

Von den vier Dimensionen sozioökonomischer Bildung aus dem sozioökonomischen Curriculum nach Hedtke (2018a: 38) und den damit verbundenen sozioökonomiedidaktischen Prinzipien (Hedtke 2023: 355) lassen sich aus den Interviews fast alle direkt belegen. Jene, die nicht direkt erwähnt werden, können dennoch aus den Aussagen der Befragten herausgelesen werden. Dabei ist es auffällig, dass die Expertinnen und Experten diverse sozioökonomiedidaktische Prinzipien, aber auch unterschiedliche ökonomistische Aspekte unterschiedlich stark in ihren Ausführungen unterbringen (vgl. Tabelle 10). Anschließend noch einmal eine Zusammenschau über alle wesentlichen Aspekte.

Hinsichtlich der Subjektorientierung lässt sich deutlich erkennen, dass die Expertinnen und Experten bedacht darauf sind, bei den Schülerinnen und Schülern anzusetzen. Auch die Lebensweltorientierung, die bei Hedtke zu finden ist (vgl. z.B. Hedtke 2023: 355), wird als Ressource erkannt. Die Lernenden und ihre Erfahrungsräume werden als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt für wirtschaftliche Bildung herangezogen. Den Expertinnen und Experten ist es wichtig, nahe an die Schülerwirklichkeit zu kommen, (vgl. IV1: Abs. 34). Man stellt damit Betroffenheit her und macht Inhalte für Lernende relevant. Es wird außerdem von allen Befragten angestrebt, die Lernenden an der Praxis orientiert zu unterrichten. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass damit einerseits die betriebliche Praxis gemeint sein kann. Andererseits findet sich, insbesondere im IV4 (Abs. 11), ein allgemein verfasster Praxisbegriff, der von der Expertin mit dem Begriff der Mündigkeit verbunden wird. Der Fokus auf die Praxis impliziert für die Befragten, dass das Einbinden aller drei Kompetenzbereiche – insbesondere der Handlungskompetenz – im Mittelpunkt steht.

Innerhalb des Objektbezugs werden von Hedtke unterschiedliche sozioökonomiedidaktische Prinzipien angeführt (siehe Kap. 5.2.1). Diese finden sich in den Aussagen der Interviewten unterschiedlich stark. In den Interviews ist das Prinzip der Einbettung bei allen Befragten gut belegbar. Beim IV1 konnte diese Einbettung jedoch nur implizit ausgemacht werden. Generell scheint man sich aber einig, dass

wirtschaftliche Belange nicht ohne ihren gesellschaftlichen Kontext verstanden werden können. Auch zur Multiperspektivität im Gegenstandsbereich Wirtschaft äußern sich die Befragten deutlich. Dass dieser Gegenstandsbereich aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird, wird von allen Befragten ausdrücklich begrüßt. Im IV4 gelingt dabei auch die Verknüpfung bis hin zum Beutelsbacher Konsens, denn die Expertin beschreibt Multiperspektivität als eine notwendige Voraussetzung, um das Kontroversitätsgebot einzuhalten. Auf Nachfrage befürworten auch alle Interviewten die kritische Betrachtung des wirtschaftlichen Status quo. Die Aufnahme von Formen alternativen Wirtschaftens und Überlegungen zur Nachhaltigkeit in die Überlegungen hinter dem UF sind ein Indiz eines solchen kritischen Blicks. Die Strukturierung von wirtschaftlicher Bildung anhand von Problemlagen, wie es die Sozioökonomiedidaktik vorschlägt, ist in den Ausführungen der Erstellerinnen und Ersteller des UF eine Randerscheinung. Es ist daher davon auszugehen, dass eine Problemorientierung nicht gezielt zur Strukturierung des UF herangezogen wird. Auch die Anerkennung von ökonomischer Diversität und pluralem ökonomischem Wissen bleibt in den Interviews eher hintergründig.

Hinsichtlich des Wissenschaftsbezugs äußern sich die Befragten unterschiedlich. Es werden einige sozialwissenschaftlich relevante Aussagen hinsichtlich des Wissenschaftsbezugs getätigt. So ist die Paradigmenpluralität durch den Bezug zu angrenzenden Disziplinen durchaus vorhanden. Dabei werden etwa die Soziologie, die Psychologie oder auch die Politikwissenschaften genannt. Auch fachdidaktisch greift man auf unterschiedliche Ansätze zurück, ausgeführt werden diese aber kaum. Insbesondere bei den beiden Expertinnen kann man außerdem das Anliegen erkennen, die Schülerinnen und Schüler beim Verinnerlichen eines kritischen wissenschaftlichen Habitus zu unterstützen.

Zuletzt wird noch der Praxisbezug ausgebreitet. Das Fach GwB findet sich zwischen ihm und dem Wissenschaftsbezug. Alle Befragten bekennen sich explizit zu einer Verknüpfung des UF mit dem Lehrplan und GwB. Es wird mehrfach betont, dass die Intention hinter dem UF niemals ein eigenes Fach *Wirtschaft* ist oder war. Großgeschrieben wird der Lernzeitrealismus bei den Expertinnen und Experten. Man betont insbesondere, mit dem UF ein Angebot geschaffen zu haben, das in die AHS in Form eines Wahlpflichtfachs eingebettet werden kann. Damit wird die Integration des UF in den Schulalltag erleichtert. Auch das sozioökonomiedidaktische Prinzip *Offenheit und Freiraum* wird verfolgt. In letzter Instanz wird den Lehrenden und ihrer Expertise eine wichtige Rolle in der Vermittlung der Inhalte eingeräumt. Sie sind dafür verantwortlich, dass die Inhalte bei den Schülerinnen und Schülern ankommen. Damit gesteht man ihnen indirekt auch einen gewissen Spielraum bei der Unterrichtsgestaltung zu.

Obwohl sich in den Interviews viele Aussagen finden, die aus Sicht der sozioökonomischen Bildung begrüßenswert sind, können auch hier ökonomistische Prinzipien ausgemacht werden.

In der ökonomistischen Bildung ist eine Orientierung an Inhalten anstatt an Schülerinnen und Schülern vorgesehen. Dieser Aspekt findet sich in Aussagen des IV1 und IV3 wieder. Ein solches Vorgehen lässt die Subjektorientierung und die damit verbundene Handlungskompetenz in den Hintergrund geraten und fördert die Strukturierung der Inhalte nach Kategorienkatalogen, die keine didaktisch sinnvolle Auswahl an Inhalten zulassen (vgl. Hedtke 2014: 97).

Auch das Leitparadigma ökonomistischer Bildung, die Ökonomik ist in den Ausführungen der Interviewten zu finden. Der UF wird in den Interviews als stark von wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen geprägt dargestellt. BWL und VWL dienen vielfach als zentrale Referenzpunkte, wobei Modelle und theoretische Werkzeuge als unverzichtbare Grundlage wirtschaftlicher Bildung betrachtet werden. Alternative oder systemkritische Perspektiven geraten dadurch teilweise in den Hintergrund. Im IV4 versucht die Expertin, Modelle multiperspektivisch einzuordnen. Das geschieht in den übrigen Interviews nicht. Ideologiefreiheit, Rationalität und eine neutrale Sicht auf Märkte werden insbesondere im ersten und dritten Interview abgestrebt. Offen bleibt dabei, was *neutral* bedeutet. All das bietet Anschluss an eine ökonomistische Grundhaltung, die eben diese Schlagwörter hochhält. Gleichzeitig zeigen die Interviews zum Teil auch eine begrenzte didaktische Reflexion. Vereinzelt wird ausgedrückt, dass Lernende Rollen im Wirtschaftsgefüge einnehmen sollen. Das bietet ökonomistischen Konzepten, wie jenem der Selbst-Ökonomisierung oder der Effizienz einen Anknüpfungspunkt.

Auch hinsichtlich der Praxisorientierung lässt sich ein ökonomistischer Aspekt freilegen. Zwar wird kein rein wirtschaftliches Fach verfolgt, dennoch wird als eine der Grundintentionen des UF genannt, mehr wirtschaftsbezogene Inhalte in die AHS zu bringen. Dabei handelt es sich um ein ökonomistisches Motiv (vgl. Engartner 2023: 177f.). Die Zielgruppe des UF sind jedoch nicht alle Schülerinnen und Schüler, sondern nur jene, die wirtschaftliche Bildung vertiefen möchten. Damit findet sich dieser ökonomistische Aspekt zwar im UF, betrifft allerdings nicht alle Schülerinnen und Schüler.

10.5. Datentriangulation

Wie im Kapitel 9 *Methodik* bereits ausgeführt ist, wird im Anschluss für die Verbesserung der Validität der Daten eine Datentriangulation vorgenommen. Flick (2011: 95f.) unterstreicht dabei, dass eine der häufigsten Formen dieser Triangulation die Verknüpfung von Ergebnissen aus zwei Datensätzen ist. Vergleicht man also die Datensätze aus den Curricula und den Interviews, werden einige Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten erkennbar.

Zunächst soll es um Beobachtungen hinsichtlich der Kompetenzbereiche gehen. In der Untersuchung der Curricula wird die Orientierungskompetenz deutlich als das dominante Kompetenzfeld ausgewiesen. Auch in den Interviews findet diese Orientierungsfähigkeit Beachtung. Schülerinnen und Schüler sollen sich etwa im wirtschaftlichen System zurechtfinden (vgl. IV3: Abs. 10). Viel wichtiger erscheint

in den Gesprächen allerdings die Praxisorientierung und die damit verbundene Handlungsfähigkeit. Diese Handlungsfähigkeit stellt in den Curricula jedoch mit Abstand das kleinste Kompetenzfeld dar. Dieser Aspekt bildet einen ersten großen Unterschied zwischen den beiden Datensätzen.

Auch der didaktische Gehalt, den die Expertinnen und Experten dem UF zuschreiben, geht nur teilweise damit konform, was die VMI innerhalb der Curricula suggerieren. Zunächst sollen die Gemeinsamkeiten unterstrichen werden. Hinsichtlich dem des technischen und praktischen VMIs sind die Curricula den Interviews sehr nahe. In beiden Fällen liegt ein Schwerpunkt auf dem Erkennen von Zusammenhängen (technisches VMI) und auf der (subjektorientierten) Lösung von Problemen anhand von Bewertungsoptionen, die von außen vorgegeben werden (praktisches VMI).

Was die Unterschiede betrifft, müssen zuerst die Lernziele erwähnt werden, die kein VMI beinhalten. Hinsichtlich ihres didaktischen Gehalts beschreibt Vielhaber (1999: 12f.) solche Lernziele als „totes Wissen“, das nur Wissensreproduktion dient. Abgesehen davon, dass das den Grundzügen sozioökonomischer Bildung widerspricht, ist in den Interviews kaum explizit die Rede davon. Dort heißt es vereinzelt, dass die Lernenden Grundbegriffe kennenlernen sollen (vgl. IV5: Abs. 9). In der Regel wird diese Formulierung aber sozioökonomisch kontextualisiert. Dabei werden Grundbegriffe als ein Mittel verstanden, das dabei helfen kann, sich in der Welt der Wirtschaft zurechtzufinden. Implizit findet sich ein Verständnis wirtschaftlicher Bildung ohne erkennbare didaktische Grundlage häufiger. Insbesondere Textsegmente, denen eine ökonomistische Konnotation zugeschrieben werden kann, sind davon betroffen. So impliziert die Verwendung der Ökonomik als Leitparadigma die Integration von (totem) Reproduktionswissen, etwa in Form von Modellwissen oder Kategorienkatalogen. Beide Wissensformen kommen in den Aussagen aller Befragten vor, insbesondere im dritten und fünften IV.

Der Widerspruch zeigt sich darin, dass die Interviews die Handlungs- und Praxisorientierung als zentrales Ziel des UF hervorheben und diese Aussagen durchgehend gut belegbar sind. Alle Befragten betonen, wie wichtig diese Prinzipien für das Konzept seien. Lernziele ohne VMI können jedoch keinen Beitrag zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen leisten. Da rund 40 % der Lernziele in diese Kategorie fallen, widerspricht ein erheblicher Teil des Curriculums dem Anspruch, die Handlungsfähigkeit der Lernenden gezielt zu fördern.

Das kritisch-emanzipatorische und das konstruktive VMI ermöglichen Schülerinnen und Schülern Selbstreflexion sowie gesellschaftliche Selbst- und Mitbestimmung und befähigen sie dazu, neue Lösungsstrategien für bestehende Herausforderungen zu entwickeln (vgl. Vielhaber 1999: 17, 23). Nach kantischer Auffassung (Kap. 2.1) wird Mündigkeit erst ab diesen beiden VMI-Stufen erreicht. Wie Tabelle 8 zeigt, erfüllen jedoch nur elf der 426 Lernziele diese Voraussetzungen, und lediglich zwei davon verlangen, dass Lernende eigenständig über bestehende Handlungsmuster hinausdenken. Vor diesem

Hintergrund wirkt es widersprüchlich, dass Mündigkeit in den Interviews, insbesondere im IV4, eine so zentrale Rolle einnimmt, obwohl sie nach Vielhabers Modell nur in einem sehr kleinen Teil der Lernziele überhaupt angelegt ist.

Ein weiterer Unterschied zeigt sich in der Verknüpfung des UF mit dem Lehrplan, dem System Schule und (fach-)didaktischen Überlegungen. Die Befragten bemühen sich in den Interviews durchgehend, ihre Aussagen an den Lehrplan anzubinden. In allen Gesprächen wird mehrfach darauf eingegangen, welche Vorgaben der Lehrplan macht (vgl. z. B. IV1: Abs. 27). Aspekte wie die Orientierung am Menschen, die Förderung vernetzten Denkens oder die Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten werden als zentrale Anschlussstellen genannt. Diese Prinzipien werden nicht nur beiläufig erwähnt, sondern von allen Interviewten wiederholt hervorgehoben. Das Einbinden von didaktischen Überlegungen und des Fachs GwB (bzw. GWK) nehmen dabei eine besonders wichtige Rolle ein.

In den Curricula hingegen beschränkt sich der Lehrplanbezug weitgehend auf den Einleitungstext, die Übernahme der Kompetenzbereiche sowie die formale Gestaltung der Lernziele, die in Kann-Beschreibungen und Operatoren gefasst sind (vgl. Abbildung 3). Darüber hinaus scheint diesen Vorgaben aus dem Lehrplan nur eine untergeordnete Bedeutung zuzukommen. In den Feinzielen lässt sich kaum erkennen, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen oder dass vernetztes Wissen angestrebt wird (vgl. z.B. WKO 2025c: 4f.). Das Modul UP beinhaltet im Grunde keine Bezüge auf das Fach GwB und den Lehrplan. Auch in dieser Hinsicht unterscheiden sich die Aussagen der Interviews daher deutlich von der Ausgestaltung der WKO-Lehrpläne.

Aus der Triangulation lässt sich daher ableiten, dass die Ausführungen aus den Interviews den Curricula, auf denen der UF fußt, nicht ganz entsprechen. Allgemein entsteht der Eindruck, dass die Curricula näher am idealtypischen Pol ökonomistischer Bildung eingeordnet werden können, während die Aussagen der Expertinnen und Experten mehr dem sozioökonomischen Pol entsprechen.

Insgesamt zeigt die Triangulation deutliche Widersprüche und Brüche, die zwischen den untersuchten Datensets verlaufen. Über die Ursachen dafür können nur Vermutungen angestellt werden. Klar ist aber: Wenn die Curricula gewährleisten sollen, dass die in den Interviews formulierten überwiegend sozioökonomisch anmutenden Bildungsziele erreicht werden, dann ist diese Umsetzung nur eingeschränkt gelungen.

11. Diskussion

11.1. Beantwortung der Forschungsfragen

Aus der Triangulation geht folglich hervor, dass die Beantwortung der Forschungsfragen je nach Datengrundlage, auf die man sich dabei stützt, variieren muss. Wie Hedtke (2018b: 103f.) darstellt, handelt

es sich zwischen dem idealtypisch sozioökonomischen und dem idealtypisch ökonomistischen Pol wirtschaftlicher Bildung um ein Kontinuum. Die beiden Datensets befinden sich auf unterschiedlichen Punkten dieses Kontinuums. In der folgenden Diskussion ist man sich dieses Umstands bewusst und versucht, ihn in die Ergebnisse einfließen zu lassen. Das Ziel ist, die gestellten Forschungsfragen (siehe Kap. 8.2) bestmöglich zu beantworten und die Annahmen auf ihren Gehalt hin zu überprüfen. Das alles geschieht unter Bezugnahme auf den theoretischen Teil dieser Arbeit. Es wird mit den Subfragen begonnen und abschließend wird die Hauptfrage beantwortet.

11.1.1. Welche Prinzipien sozioökonomischer sowie ökonomistischer Bildung lassen sich im Unternehmerführerschein verorten?

Die erste Frage wird im Wesentlichen durch die obige Datentriangulation beantwortet. Aus diesem Grund beschränkt sich die Beantwortung an dieser Stelle auf eine zusammenfassende Darstellung der zentralen Ergebnisse. Zur Erinnerung: Die sozioökonomische Bildung stellt eine Anwendung sozialwissenschaftlicher Bildung auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft dar und steht der szientistischen, an der Ökonomik orientierten ökonomistischen Bildung diametral gegenüber (vgl. Tabelle 2). Während in der ökonomistischen Bildung wirtschaftswissenschaftliche Denkfiguren wie Kosten-Nutzen-Kalküle oder das Konzept der Nutzenmaximierung leitend sind und Schülerinnen und Schüler nach dem Modell des homo oeconomicus agieren, setzt die sozioökonomische Bildung an den damit verbundenen Kritikpunkten an und bietet alternative Zugänge. Die zentralen Wissensformen der ökonomistischen Bildung – Begriffs-, Modell- und Anleitungswissen – sowie die Tendenz zur Selbst-Ökonomisierung und zum Effizienzdenken wurden ebenfalls bereits erläutert.

Die Analyse der Curricula zeigt, dass sich darin mehrere solcher ökonomistischen Elemente finden. Einerseits weisen die Curricula eine deutliche Dominanz von Lernzielen auf, die nicht über die Orientierungsfähigkeit hinausgehen; Urteils- und Handlungsfähigkeit im Sinne von Haarmann und Kutscha (beide 2014) werden nur nachrangig adressiert. Andererseits entfallen rund 40 % der Lernziele auf Inhalte, die aus Sicht der VMI nach Vielhaber (1999) keinen didaktischen Mehrwert aufweisen. Dies wirft die Frage nach der Zielsetzung solcher Lernziele auf. Werden Begriffe und Konzepte um ihrer selbst willen behandelt, deutet dies auf einen disziplinarischen Zugang hin – ein ökonomistisches Motiv, das als didaktisches Prinzip wenig überzeugt und eine Subjektorientierung im Sinne der sozioökonomischen Bildung ausschließt (siehe Kap. 4.2).

Die Anzahl der Lernziele, die dem kritisch-emanzipatorischen oder dem konstruktiven VMI zugeordnet werden können, ist mit elf äußerst gering. 415 von 426 Lernzielen unterstützen somit nicht zwingend die Herausbildung von Mündigkeit im kantschen oder sozioökonomischen Sinne (siehe Kap. 2.1). Nur in elf Lernzielen wird von den Lernenden verlangt, über sich und ihre Rolle in der Gesellschaft zu reflektieren; lediglich zwei davon fordern ein Weiterdenken über das bestehende System hinaus. Dies

widerspricht sowohl dem sozioökonomischen Subjektbezug (vgl. Haarmann 2014: 208f.; Lintner 2024: 45) als auch dem sozioökonomischen Wissenschaftsverständnis, da nur wenige Lernziele die Weiterentwicklung eines kritischen wissenschaftlichen Habitus verlangen.

Der zweite Datensatz basiert auf den Aussagen der Expertinnen und Experten zum UF. Im Vergleich zu den Curricula zeigen sich hier deutliche Widersprüche und Bruchlinien hinsichtlich des sozioökonomischen und ökonomistischen Gehalts des UF. Auch in den Interviews finden sich Passagen, die der ökonomistischen Bildung zuzuordnen sind. Dabei handelt es sich vor allem um Textsegmente, die nahelegen, dass die Ökonomik teilweise als Leitparadigma angenommen wird, ökonomistische Wissensformen berücksichtigt werden, oder das Ziel des UF in einer verstärkten wirtschaftlichen Bildung für AHS-Schülerinnen und -Schüler gesehen wird.

Neben diesen offenkundigen ökonomistischen Aussagen besteht der Verdacht, dass einige Expertinnen und Experten bestimmte sozioökonomische Prinzipien in den Interviews bewusst betont haben, um sozial erwünschte Antworten zu geben (vgl. Helfferich 2022: 876). Dazu zählen etwa kritische Ausführungen zur Marktwirtschaft (vgl. IV3: Abs. 73f.) oder die Verwendung von Begriffen wie *(fach-)didaktisch* als eine Art Füllwort, ohne erkennbare Notwendigkeit (vgl. Kap. 10.2.2).

Insgesamt werden die Interviews jedoch eindeutig von sozioökonomiedidaktisch gehaltvollen Aussagen dominiert. Die in Subjekt-, Objekt-, Wissenschafts- und Praxisbezüge sowie die damit verbundenen sozioökonomiedidaktischen Prinzipien (Kap. 5) lassen sich nahezu lückenlos anhand der Interviewergebnisse belegen. Diese Bezüge bilden in dieser Arbeit den Dreh- und Angelpunkt einer sozioökonomischen Bildung, wie sie im Rahmen des sozioökonomischen Curriculums vorgesehen ist.

Im Datensatz der Interviews fungieren die Schülerinnen und Schüler und ihre Lebenswelt als zentrales Strukturprinzip für die inhaltliche Gestaltung des UF. Der Gegenstandsbereich Wirtschaft wird plural gefasst und geht über einen materiellen und formalen Wirtschaftsbegriff hinaus; auch der praktische, wissenschaftsorientierte und erfahrungsorientierte Wirtschaftsbegriff wird einbezogen (vgl. Kap. 3.1). Der Gegenstandsbereich ist somit sozioökonomisch verfasst. Die einzige größere Lücke betrifft das nahezu vollständige Fehlen des sozioökonomiedidaktischen Prinzips der Problemorientierung. Dieses Konzept ist in den Curricula nur am Rande erkennbar, stellt jedoch ein wesentliches Strukturprinzip der sozioökonomischen Bildung dar und sollte daher zwingend berücksichtigt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ausführungen der Erstellerinnen und Ersteller des UF nahezu alle zentralen Aspekte der sozioökonomischen Bildung ansprechen. Damit steht der Datensatz aus den Interviews in deutlichem Widerspruch zu den Ergebnissen aus der Analyse der WKO-Curricula. In vielen Punkten ist der UF daher nicht an das sozioökonomische Curriculum angeschlossen.

Es stellt sich die Frage, warum sich die Aussagen der Erstellerinnen und Ersteller des UF nicht mit den WKO-Lehrplänen decken. Dafür kommen mehrere Erklärungen in Betracht. Zunächst können Fehler von Seiten des Autoren dieser Arbeit nicht ausgeschlossen werden. Das wird nochmals im Rahmen der Limitationen dieser Arbeit ausgeführt. Andere Fehlerquellen finden sich hinsichtlich der Interviews. Dort werden stellenweise persönliche Überzeugungen der Expertinnen und Experten mit Ausführungen zur tatsächlichen Ausrichtung des UF vermischt. Die Tatsache, dass die Befragten von der Fragestellung und dem Forschungsinteresse der Arbeit bereits vorab wussten, eröffnet zudem die Möglichkeit sozial erwünschter Antworten (vgl. Helfferich 2022: 876). Schließlich wäre es denkbar, dass es den Erstellerinnen und Erstellern nicht gelungen ist, ihre intendierten Vorstellungen wirtschaftlicher Bildung hohen Aufwands bei der Erstellung der neuen Curricula erscheint dieses Szenario jedoch kaum plausibel.

11.1.2. Inwiefern kann der Unternehmerführerschein mit dem Bildungskonzept des geltenden Lehrplans aus Geographie und wirtschaftliche Bildung verknüpft werden?

Im österreichischen Schulsystem ist die sozialwissenschaftliche Traditionslinie wirtschaftlicher Bildung sehr lebendig (siehe Kap. 3.3). Das Fach GwB bedient sich als Nachfolgefach von GWK eines Verständnisses wirtschaftlicher Bildung, das laut Hedtke (2015a: 19) jenem der sozioökonomischen Bildung sehr nahe kommt. Eine Bewertung des UF aus Sicht des GwB-Lehrplans schließt daher auch eine Bewertung aus sozioökonomischer Sicht mit ein.

Diese Bewertung aus sozioökonomischer Sicht findet bereits in der Beantwortung der ersten Forschungsfrage statt. Dort wird offengelegt, dass die Curricula in vielerlei Hinsicht ökonomistische Motive beinhalten und sozioökonomische Aspekte häufig in den Hintergrund geraten. Im Folgenden wird konkret auf Aspekte eingegangen, die durch die Verknüpfung des UF mit dem Lehrplan entstehen. Daraus wird abgeleitet, wo sich der UF hinsichtlich des Lehrplans positionieren lässt.

Zunächst suchen wir in den Curricula nach Anschlussstellen für den GwB-Lehrplan. Dabei sind wiederum die Elemente zu nennen, die sich in den Curricula finden und einen deutlichen Bezug zu den Lehrplänen darstellen. Dabei handelt es sich einerseits um die wörtliche Übernahme der Kompetenzbereiche *Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz* im einleitenden Teil der Curricula. Andererseits finden sich in den einführenden Modulzusammenfassungen weitere Elemente, die aus Sicht des Lehrplans relevant sind. Im Modul A steht dabei der mündig handelnde Mensch im Mittelpunkt, der eine Schlüsselrolle im wirtschaftlichen Gefüge einnimmt und mit seinem Handeln die wirtschaftliche Welt beeinflusst. Das Modul B handelt davon, den Schülerinnen und Schülern volkswirtschaftliche Zusammenhänge begreifbar und bewertbar zu machen. Im Modul C mutet dieser Einleitungstext weniger dem Lehrplan entsprechend an und soll den Lernenden dabei helfen, betriebswirtschaftliche Grundlagen zu erlernen. Auch die äußere Form der Lernziele entspricht dem, was in den Lehrplänen zu finden

ist. Operatoren und Kann-Beschreibungen werden durchgängig verwendet und verleihen den Lernzielen ein handlungs- und kompetenzorientiertes Gesicht, ganz im Sinne des Lehrplans GwB.

Die oben genannten Elemente aus den Curricula, die sich gut mit dem Lehrplan verknüpfen lassen, schlagen allerdings nicht bis in die Feinziele durch, obgleich die äußere Form der Lernziele kompetenzorientiert anmutet. Das Stichwort hier ist die Ähnlichkeit der Lernziellisten der WKO mit den bereits genannten Kategorienkatalogen, die einen großen Anteil an didaktisch leerem Reproduktionswissen enthalten und an die *sozialwissenschaftliche Maske* erinnern, die Kutscha bereits 2014 beschreibt. Er zeigt darin das Muster auf, dass ökonomistische Curricula sich einen sozialwissenschaftlichen Anstrich geben, indem sie einleitend sozioökonomische Elemente integrieren, diese jedoch in den Feinzielen nicht weiterverfolgen. An dieses Muster erinnern auch die WKO-Curricula. Wie die Lernzielanalyse zeigt, findet der „mündig handelnde Mensch“ (vgl. WKO 2025c: 2) aus dem Modul A in den Feinzielen kaum Berücksichtigung.

In den Interviews bekennt man sich sehr deutlich zum geltenden Lehrplan aus Geographie und wirtschaftlicher Bildung. In jedem Interview wird diese Verbindung hervorgehoben. Das Fach GwB ist dabei der zentrale Anknüpfungspunkt für den UF an das System Schule. Damit einher gehen zahlreiche Aussagen, die die Wichtigkeit von Handlungs- und Kompetenzorientierung innerhalb des UF unterstreichen. Somit berücksichtigt man nicht nur den Fachlehrplan, sondern auch den allgemeinen Teil des Lehrplans. Die Expertinnen und Experten wissen über die wichtigsten didaktischen Grundlagen des Lehrplans sehr genau Bescheid.

Der in den Interviews dargestellte UF entfernt sich jedoch auch durch mehrere Aussagen vom bildungstheoretischen Anspruch des Faches GwB. Einige Interviewpassagen legen nahe, dass sowohl die didaktische Fundierung als auch der Bezug zum Lehrplan vage sind. Zweifel an einer durchgehenden Orientierung am Lehrplan GwB entstehen etwa, wenn von der Expertin des Trauner-Verlags betont wird, dass man „[...] nur eine Verknüpfung zu einem [...] offiziellen Gegenstand“ (IV5: Abs. 45) braucht oder wenn hervorgehoben wird (vgl. IV1: Abs 101), dass nicht das Bildungsministerium, sondern vielmehr das IBW maßgeblich Einfluss auf die Curricula nimmt. Solche Aussagen rücken den UF vom Fach GwB und seinem sozioökonomischen Bildungsanliegen ab, sollten aber vor dem Hintergrund, dass sich auch gegenläufige Aussagen finden lassen, nicht überbewertet werden.

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass der UF aus seiner eigenen Innensicht heraus sehr wohl als eng an den Lehrplan GwB angebunden verstanden wird. Dieser Eindruck ergibt sich einerseits aus dem Bemühen, die Curricula mit dem Lehrplan zu verschränken, und andererseits aus den Aussagen der Interviewten, die eine solche Verbindung wiederholt und deutlich betonen.

Aufgrund der oben genannten Einschränkungen lässt sich auch die Annahme „Die Erstellerinnen und Ersteller verorten den Unternehmerführerschein näher am Lehrplan, als es seine fachdidaktische Konzeption nahelegt.“ mit *ja* beantworten. Die Expertinnen und Experten sowie die Curricula beteuern zwar eine deutliche Verbindung zum Lehrplan. Bei näherer Beobachtung erkennt man aber, dass der UF weniger am GwB-Lehrplan und seinen Prinzipien orientiert ist, als es scheint. In den Interviews gelingt eine bessere Verschränkung des UF mit dem Lehrplan, jedoch auch mit kleineren Unregelmäßigkeiten. Ob sich die Verantwortlichen dieser Schieflage bewusst sind oder die Verknüpfung unbewusst weniger stark ist als gewollt, bleibt offen.

11.1.3. Welche Aspekte einer kritischen, pluralen, integrativen sowie schüler- und schülerinnenzentrierten ökonomischen Bildung werden im Unternehmerführerschein umgesetzt?

Für welchen der beiden Datensätze entscheidet man sich, will man abschließend die Position des UF auf dem Kontinuum zwischen den idealtypischen Polen wirtschaftlicher Bildung ausmachen? Hier fällt die Wahl auf die Bewertung des Sachverhalts aus Sicht der Daten, die aus den Curricula gewonnen werden. Immerhin geht es in dieser Forschungsfrage um die Umsetzung wirtschaftlicher Bildung innerhalb des UF. Auf den Curricula baut die Erstellung der Lehrbücher auf. Sie werden außerdem den Lehrkräften von Seiten der WKO als Orientierungshilfe für den Unterricht bereitgestellt. Diese Curricula werden also eher im Schulkontext umgesetzt, während die Interviews keine für den Unterricht verbindliche Information erhalten.

Die obige Frage danach, welche Aspekte einer kritischen, pluralen, integrativen und schülerinnen- und schülerzentrierten ökonomischen Bildung im UF umgesetzt werden, beantwortet sich daher wie folgt: Der UF beinhaltet die genannten Aspekte sozioökonomischer Bildung teilweise. In drei der vier Curricula äußert sich die Berücksichtigung dieser Prinzipien im Wesentlichen über einleitende Ausführungen, die mit dem (GwB-)Lehrplan in Verbindung gebracht werden können. Auch die äußere Form der Lernziele impliziert eine Schülerinnen- und Schülerorientierung durch die Verwendung von Kann-Beschreibungen und Operatoren in der Lernzielformulierung. Damit wird ein Subjektbezug angedeutet. Von den Feinzielen unterstützen – wenn man nach Vielhaber (1999) argumentiert – lediglich zwei Prozent einen kritischen Blick auf geltende wirtschaftliche Verhältnisse und Praktiken sowie die Position der Lernenden in diesem Gefüge. Die Lernziele, die den kritischen oder pluralen Aspekt sozioökonomischer Bildung fördern, spielen daher eine untergeordnete Rolle.

Demgegenüber stehen einige ökonomistische Aspekte. Knapp drei Viertel aller Lernziele zielen auf die Orientierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Damit dominiert dieser Kompetenzbereich die übrigen beiden, die jedoch nicht minder wichtig sind auf dem Weg der Lernenden hin zu mündigen Menschen. 40 % der Lernziele kann kein (fach-)didaktischer Gehalt nachgewiesen werden, was dafür

spricht, dass die Inhalte der Ziele um ihrer selbst willen behandelt werden. Die Vermittlung dieses fachdidaktisch „toten“ Wissens findet sich in der ökonomistischen Bildung, die ihre Curricula in Form von Kategorienkatalogen strukturiert. Diese Struktur findet sich auch in den Curricula. Innerhalb der Feinziele geraten die Lernenden aus dem Fokus der Aufmerksamkeit; einleitende Bezüge auf den Lehrplan werden darin nicht systematisch weiterverfolgt, was dem Motiv der sozialwissenschaftlichen Maske bei Kutscha (2014) entspricht. Je näher man sich mit den Curricula des UF befasst, desto ökonomistischer und weniger sozioökonomisch muten sie an. Das führt zur Annahme, die eingangs hinsichtlich der Hauptforschungsfrage aufgestellt wurde:

Der Unternehmerführerschein wird in Teilen den Empfehlungen aus der sozioökonomischen Bildung nicht gerecht. Es lassen sich daher Handlungsempfehlungen ableiten, was aus Sicht der sozioökonomischen Bildung am fachdidaktischen Konzept des Unternehmerführerscheins noch verbessert werden kann.

Nach der Inhaltsanalyse der Curricula lässt sich diese Annahme bestätigen. Man wird innerhalb des UF den Empfehlungen aus der sozioökonomischen Bildung und dem von Hedtke (2018) entwickelten sozioökonomischen Curriculum nicht vollständig gerecht, geht man von den Daten aus, die aus den Curricula gewonnen werden.

Aus der Theorie und hinsichtlich der gefundenen Daten können Handlungsoptionen abgeleitet werden, die aus sozioökonomischer Sicht den UF deutlich verbessern würden:

- 1.) **Die Lernziele müssen sich verstärkt an den Schülerinnen und Schülern und ihrer Lebenswelt orientieren.** Einführende Bekundungen in den Curricula genügen dabei nicht. Die Schülerinnen- und Schülerorientierung als Strukturprinzip muss alle Ebenen eines wirtschaftlich bildenden Curriculums durchdringen und bis in die Feinziele reichen. Damit beugt man der Integration von reinem Reproduktionswissen vor und stellt die Lernenden in den Mittelpunkt des Bildungsgeschehens.
- 2.) **Die Anteile der unterschiedlichen Kompetenzbereiche an den Curricula sollten ausgeglichen werden.** Das Curriculum sollte Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, alle drei Kompetenzebenen zu schärfen und nicht hauptsächlich die Orientierungskompetenz. So werden bessere Voraussetzungen geschaffen, um die Lernenden dabei zu unterstützen, im kantschen Sinne zu mündig handelnden Persönlichkeiten zu werden und die Aufgabe von Bildung im aufklärerischen Sinn zu erfüllen. Anders formuliert, kann eine ausgewogenere Gewichtung der Kompetenzbereiche in den Curricula die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, sich ihres Verstandes auch ohne die Hilfe Dritter zu bedienen und sich die Welt handlungsorientiert und autonom zu erschließen.
- 3.) **Kein Lernziel sollte frei von didaktischem Gehalt sein** und mindestens dem technischen Vermittlungsinteresse entsprechen. Denn nur eine kohärente bildungstheoretische Basis kann

garantieren, dass durchgehend bildungsrelevante wirtschaftliche Inhalte ausgewählt und vermittelt werden. Die Ökonomik und mit ihr verbundenes Anleitungs-, Begriffs- und Modellwissen sollte einer von vielen Zugängen zum Gegenstandsbereich Wirtschaft sein, nicht aber der dominante.

- 4.) **Mehr kritisch-emanzipatorisches und konstruktives VMI:** Es ist außerdem anzustreben, eine größere Anzahl von Lernzielen in die Curricula zu integrieren, die dem kritisch-emanzipatorischen VMI oder dem konstruktiven VMI entsprechen. Das fördert den kritischen, pluralen und integrativen Aspekt sozioökonomischer Bildung und unterstützt die Lernenden beim Erlangen von Deutungs- und Handlungswissen. Das heißt, nur über diese VMI kann das Bewusstsein der Lernenden auf das noch Unbekannte gelenkt werden und das bereits bestehende Wissen um neue Facetten erweitert werden, was wiederum dem Ziel der Mündigkeit zuträglich ist (vgl. Lintner 2024: 43-45).
- 5.) **Die Problemorientierung als Strukturprinzip implementieren:** Sie ermöglicht eine Verbindung zwischen individuellen Erfahrungen und gesellschaftlichen Herausforderungen, nimmt also eine Mittelstellung zwischen den Subjekten und dem Gegenstandsbereich Wirtschaft ein. Sie eignet sich, um komplexe Sachverhalte auf mehreren Ebenen zu erschließen, und fördert kritisches Denken und die Ausbildung einer Handlungsfähigkeit in alltäglichen Lebenswelten, die dem kantschen Begriff der Mündigkeit gerecht wird.
- 6.) **Die Aussagen aus den Interviews sollten sich in den Curricula niederschlagen.** In den Gesprächen mit den Expertinnen und Experten finden sich viele Aspekte, die aus sozioökonomischer Perspektive begrüßenswert sind. Viele davon finden sich in den Curricula wenig oder (noch) nicht. Wenn das, was die Expertinnen und Experten zum UF sagen, sich auch in den Curricula niederschlägt, wäre das ein erster Schritt hin zu mehr sozioökonomischem Gehalt.

Eine Berücksichtigung dieser Vorschläge könnte dabei helfen, den Lernenden die Inhalte des UF auf eine Art und Weise näher zu bringen, die ihre Lebenswelt berührt und sie dabei unterstützt, sich selbstbestimmt und eigenständig mit der Lösung von Problemsituationen zu befassen. Vielleicht gelingt dadurch das in der Einleitung geschilderte Problem zu lösen und den Funken auf die Schülerinnen und Schüler überspringen zu lassen. Vielleicht kann man sie so (mehr) für den UF motivieren.

11.1.4. Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wird deutlich, dass der UF in vielerlei Hinsicht noch weiter von der sozialwissenschaftlichen Traditionslinie entfernt ist, als es innerhalb der sozioökonomischen Bildung – und damit auch aus der Sicht des Unterrichtsfachs GwB – wünschenswert ist. Dennoch muss angemerkt werden, dass es sich um kein statisches Bildungsprogramm handelt. Veränderungen finden statt und begrenzen sich dabei nicht nur auf die Curricula und Lehrwerke. Auch das Team hinter dem Angebot der WKO ist

dynamisch. Die Expertin aus dem IV4 wurde für die Herausgabe der aktuellen Curricula und Lehrbücher ins Boot geholt, um den kritischen Blick auf unser Wirtschaften im UF zu vertiefen (IV1: Abs. 95). Aus dem Gespräch mit ihr geht deutlich hervor, dass sie dem Lehrplan GwB verschrieben ist, der den (mündigen) Menschen in den Mittelpunkt wirtschaftlicher Bildung stellt. Das kann auch in der Tabelle 10 gesehen werden, nach der der Anteil sozioökonomisch gehaltvoller Aussagen bei ihr höher ist als in den anderen Gesprächen. Damit liefert sie im IV4 Impulse, die aus Sicht der sozioökonomischen Bildung begrüßenswert sind, und sorgt unter anderem dafür, dass die neuen Lehrwerke dem Lehrplan insgesamt mehr zugeneigt scheinen als die vorangegangenen Syllabi aus den Jahren 2014/15. Insgesamt macht in den Interviews keiner der Erstellerinnen und Ersteller den Eindruck, wirtschaftliche Bildung und Geografie gegeneinander ausspielen zu wollen. Vielmehr erscheinen sie, sehr im Sinne einer sozioökonomischen Bildung, offen für Impulse und Feedback – auch von Seiten der GwB-Stakeholder – zu sein. Die Verbindung zum Fach GwB wird in den meisten Fällen mehr als Ressource beschrieben und weniger als Bürde.

Wie sehr die sozioökonomische Bildung tatsächlich in den UF Einzug nehmen kann, bestimmen laut den Experten und Expertinnen letzten Endes auch die Lehrpersonen mit. In den meisten Expertengesprächen wird den Lehrpersonen großer Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung eingeräumt, dem sozioökonomiedidaktischen Prinzip *Offenheit und Freiraum* folgend. Damit stellt sich die Frage, inwieweit Lehrende beeinflussen können, ob der Unterrichtsgegenstand auf Grundlage einer sozioökonomischen Didaktik oder entlang ökonomistischer Handlungsempfehlungen gestaltet wird. Die Curricula unterstützen die Lehrenden jedenfalls nicht dabei, Unterricht nach sozioökonomischem Vorbild zu gestalten. Wie der UF dennoch – auch im Sinne der Interviews – auf eine kritische, plurale, integrative sowie schüler- und schülerinnenzentrierte Weise unterrichtet werden kann, könnte Gegenstand zukünftiger Untersuchungen sein.

Zusammenfassend zeigt die Analyse der drei Forschungsfragen, dass der UF je nach Datengrundlage unterschiedlich verortet wird: Während die Curricula stärker ökonomistisch geprägt sind – mit einem Übergewicht an orientierungsbezogenen Lernzielen, einem hohen Anteil didaktisch „toten“ Wissens und nur minimalen kritisch-emanzipatorischen Anteilen –, betonen die Interviewaussagen der Expertinnen und Experten überwiegend sozioökonomische Prinzipien. In Bezug auf den Lehrplan GwB zeigt sich, dass der UF zwar formal Anschlussstellen aufweist und in den Interviews klar an den Lehrplan rückgebunden wird, die Curricula jedoch in den Feinzielen kaum an dessen sozioökonomischem Bildungsanspruch festhalten. Insgesamt werden Aspekte einer kritischen, pluralen, integrativen sowie schüler- und schülerinnenzentrierten ökonomischen Bildung im UF nur teilweise umgesetzt, da die Curricula diese Prinzipien überwiegend auf einleitende Passagen beschränken und in der konkreten Ausgestaltung ökonomistische Strukturen dominieren.

11.2. Limitationen dieser Arbeit

Im folgenden Abschnitt soll noch ein kurzer Überblick über einige Limitationen der vorliegenden Arbeit gegeben werden. Daraus lässt sich abschließend ein Ausblick ableiten. Sowohl hinsichtlich des Ausblicks als auch der Limitationen wird nur ein Teil jener Gesichtspunkte angesprochen, die sich im Schreibprozess aufgetan haben. Der Autor verfolgt hierbei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die wohl größte potenzielle Limitation dieser Arbeit besteht in der Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, den UF aus der Perspektive einer zeitgemäßen sozioökonomischen Bildung zu betrachten. Immerhin handelt es sich dabei um ein Bildungsangebot, das eine Zwischenstellung zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und der unternehmerischen Praxis einnimmt. Wäre eine sozioökonomische Bewertung nicht begründbar, ließe sich die Sinnhaftigkeit der gesamten Untersuchung infrage stellen. Wie also lässt sich eine Betrachtung des UF durch die sozioökonomische Brille rechtfertigen?

Die Antwort liefern sowohl die Curricula als auch die befragten Personen. Aus beiden Datensätzen geht eindeutig hervor, dass eine Verknüpfung des UF mit dem Fach GwB und dessen Lehrplan angestrebt wird. Dies zeigen etwa die wörtlich übernommenen Kompetenzbereiche des Lehrplans in den Curricula (vgl. z. B. WKO 2025c: 3), die kompetenzorientierten Lehrbücher des UF (vgl. IV5: Abs. 20) sowie zahlreiche weitere Aussagen der interviewten Expertinnen und Experten. Es wird mehrfach eine klare Verbindung zwischen dem UF und einem Fach hergestellt, das die sozialwissenschaftliche Traditionslinie wirtschaftlicher Bildung in sozioökonomischer Manier weiterführt (vgl. Hedtke 2015a: 19). Dieser Bezug bildet die Grundlage der Argumentation, warum der UF anhand sozioökonomischer Maßstäbe beurteilt werden kann.

Welche weiteren Limitationen können ausgemacht werden? Was die Erstellung der Arbeit per se betrifft, werden zunächst einige methodische Grenzen behandelt. Qualitative Inhaltsanalyse impliziert immer auch die Interpretation von Textstellen. Jede Verarbeitung von Sprache, somit auch bei der Inhaltsanalyse, ist mit einer subjektiven Komponente verknüpft. Das geht zu Lasten der Objektivität. Mayring (2015: 126) schreibt in diesem Kontext aber, dass durch die Offenlegung solcher Fallstricke eine aussagekräftige und systematische qualitative Forschung besser möglich wird.

Eine Schwäche der deduktiven Kategorienanwendung im Vergleich zur induktiven Herangehensweise, sind Erwartungshaltungen der untersuchenden Person, die die Kodierung und Analyse der Daten einschränken kann (vgl. Mayring 2015: 85). Davon ist auch der Ersteller dieser Zeilen nicht gefeit. Aus diesem Grund gibt es bei Mayring den Arbeitsschritt der Intercoder-Übereinstimmung. Dieser soll das qualitative Gütekriterium der Intersubjektivität stärken und dem Entgegenwirken, dass Forschende immer mit einer Erwartungshaltung an die Sache herangehen (vgl. Rädiker und Kuckartz 2019: 287). Ein solcher Test war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Alle Probleme, die mit einer fehlenden

Absicherung der Ergebnisse durch eine andere Person entstehen, treffen daher auf diese Arbeit und ihren Autor zu. Dabei ist insbesondere zu berücksichtigen, dass der Autor selbst den UF aktiv unterrichtet und eine persönliche Einstellung zur Thematik hat.

Aus Sicht der sozioökonomischen Bildung ergeben sich weitere Limitationen. Die Subjektorientierung ist hierbei essenziell. Bei einem Paradigma, wo die Subjektorientierung eine zentrale Rolle einnimmt, drängt sich die Berücksichtigung der Sichtweise von Seiten der Lernenden nahezu auf. Sie findet sich in dieser Arbeit nicht. Auch die Sicht der Lehrenden, die den UF unterrichten, wurde nicht explizit berücksichtigt sondern nur insofern der Autor selbst eine Lehrperson ist. Allgemein spielen Lehrkräfte in den Bildungswissenschaften (vgl. Hattie 2021: 24f.), aber auch in der sozioökonomischen Forschung eine maßgebliche Rolle (vgl. z.B. Hedtke 2023: 357). Es erscheint also vielversprechend, auch sie zum UF zu befragen.

Auch hinsichtlich weiterer Aspekte, die beim UF untersucht werden können, existiert Forschungsbedarf. Die Modulprüfungen des UF wurden nicht untersucht. Außerdem wurden die Curricula, die den Lehrbüchern des UF zu Grunde liegen (vgl. IV1: Abs. 121), zwar untersucht, die konkrete Umsetzung in den Büchern konnte jedoch nicht untersucht werden.

11.3. Ausblick

Aus allen diesen Limitationen ergeben sich zukünftige Optionen für weitere Arbeiten innerhalb der Thematik. Zuallererst wären weitere (fach-)didaktische Untersuchungen des UF und der hier gewonnenen Erkenntnisse sinnvoll. Dabei könnten die Lehrbücher eingehend untersucht werden, etwa in Form einer Schulbuchanalyse. Dabei kann man sich der Übersicht über die Methoden bedienen, die Romina Kron (2025) für die Untersuchung von Schulbüchern ökonomischer Bildung ausführt. Auch ein Blick auf die Modulprüfungen kann sich lohnen. Demoverionen davon finden sich online (vgl. WKO: 2025a). Diese Prüfungen sind insbesondere interessant, weil die Ergebnisse von Wirtschaftstests in der ökonomistischen Argumentation zentral sind (siehe Kap. 3.4).

Aus Sicht der sozioökonomischen Bildung drängt sich außerdem eine Befragung der Lernenden und der Lehrpersonen des UF geradezu auf. Die Methodik könnte dabei der ähneln, die in dieser Arbeit zum Tragen kommt. Dadurch gewonnene Erkenntnisse können die Bewertung des UF aus sozioökonomischer bzw. ökonomistischer vertiefen.

Aus sozioökonomischer Sicht ist vor dem Hintergrund der derzeit intensiv geführten Debatte über wirtschaftliche Bildung in der österreichischen Schullandschaft (vgl. „Bildungsminister Wiederkehr startet Umfrage zu ‚Plan Zukunft‘“: 2026) ein verstärktes Augenmerk auf Bildungsangebote mit wirtschaftlichem Fokus essenziell. Mit dem UF wurde in dieser Arbeit eine der, an der Teilnehmerzahl gemessen, erfolgreichsten wirtschaftlichen Bildungsangebote eingehender untersucht. Ein umfassender und

kritischer Blick auf Angebote, die das Potenzial haben, unterschiedliche Interessen in die Schulen zu tragen, ist anzustreben. Im Fall des UF ist hiermit ein erster Schritt getan. Nun gilt es für zukünftige Arbeiten, die gewonnenen Ergebnisse auf den Prüfstand zu stellen und weiter auszubauen.

12. Literatur

- Aff, J., & Fridrich, C. (2013). Ökonomische Bildung kontroversiell – oder: Von Fehlkonstruktionen, Geröllhalden, Führerscheinen und Multiperspektivität. *GW-Unterricht*, (130), 41–48.
- Albers, H.-J. (1987). *Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung: Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts*. Böhlau.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Hrsg.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Aristoteles. (2020). *Nikomachische Ethik (Griechisch/Deutsch): Reclams Universal-Bibliothek* (G. Krapinger, Hrsg. & Übers.; 1. Auflage). Reclam Verlag.
- Bendel, O. (2025). *Wirtschaft*. Gabler Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/wirtschaft-54080/version-439471> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Bigga, R., & Raacke, G. (2022). „Alles Leben ist Problemlösen“ (Popper) – Die Komplexität der alltäglichen Lebensführung erfassen durch Problembasiertes Lernen. *HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung*, 11(4), 57–72. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i4.05>
- Bildungsminister Wiederkehr startet Umfrage zu „Plan Zukunft“. (2026, Januar 7). *Die Presse*. <https://www.die-presse.com/20455495/bildungsminister-wiederkehr-startet-umfrage-zu-plan-zukunft> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Brühl, C., & Meyerhoff, J. (2017). *Fachwissen lebendig vermitteln: Das Methodenhandbuch für Trainer und Dozenten* (4. Aufl. 2017, 4., überarb. Aufl. 2016). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09625-0>
- Bundesministerium für Bildung. (o.J.a). *Bildungsstandards in der Allgemeinbildung*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards.html> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Bundesministerium für Bildung. (o.J.b). *Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung*. <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/wirtschaftserziehung.html> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Bundeszentrale für politische Bildung. (2011, April 7). *Beutelsbacher Konsens*. bpb.de. <https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/auftrag/51310/beutelsbacher-konsens/> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Bundeszentrale für politische Bildung. (o.J.). *Gesellschaft*. Das Politiklexikon. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/17556/gesellschaft/> (Zugriff am: 08.04.2026).
- CEDEFOP (Hrsg.). (2023). *Entrepreneurship competence in vocational education and training: Case study: Austria*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/57841>
- Christian Fridrich – ResearchGate Profil. (o. J.). ResearchGate. Abgerufen <https://www.researchgate.net/profile/Christian-Fridrich> (Zugriff am: 08.04.2026).

- Eder, F., & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 71–110).
- Engartner, T. (2023). Integration statt Separation – oder: Eine Analyse des Sozioökonomischen Curriculums von Reinhold Hedtke. In T. Engartner, A. Szukala, & B. Weber (Hrsg.), *Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung* (177–188). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36995-8_20
- Engartner, T., Hedtke, R., & Zurstrassen, B. (2021). *Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik - Wirtschaft - Gesellschaft*. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838553962>
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/569540>
- Europäische Kommission. (2022). *Empfehlungen des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/improving-quality/key-competences> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Europäische Kommission. (2023). *Monitoring the level of financial literacy in the EU*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2953>
- Faber, M., & Manstetten, R. (2019). Teil 1: Grundlagen der Politischen Ökonomie. In *Was ist Wirtschaft?* (S. 21–202). Verlag Karl Alber. <https://doi.org/10.5771/9783495818497-21>
- Falk, S. (2019). *Mobile-Assisted Language Learning: Eine empirische Untersuchung zum Einsatz digitaler mobiler Endgeräte im Kontext des Fremdsprachenunterrichts* (1. Auflage). Narr Francke Attempto Verlag.
- Famulla, G.-E., & Hantke, H. (2023). Vom Konzept zur Konzeption: Das Sozioökonomische Curriculum. In T. Engartner, A. Szukala, & B. Weber (Hrsg.), *Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung* (S. 127–134). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36995-8_15
- Ferschli, B., & Kapeller, J. (2019). Hans Albert und die Kritik am Modell-Platonismus in den Wirtschaftswissenschaften. In G. Franco (Hrsg.), *Handbuch Karl Popper* (S. 733–749). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16239-9_49
- Fischer, A., Oeftering, T., Hantke, H., & Oppermann, J. (Hrsg.). (2019). *Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben: Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Fischer, A., & Zurstrassen, B. (2014a). Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In Fischer, Andreas & Zurstrassen, Bettina (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.

- Fischer, A., & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2014b). *Sozioökonomische Bildung*. bpb, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Flick, U. (1995). Triangulation. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Auflage, S. 432–434). Beltz.
- Flick, U. (2011). *Triangulation: Eine Einführung* (3. Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Fögele, J., & Hoffmann, K. W. (2023). Wissenschaftsorientierung: Umgang mit Faktizität am Beispiel des Klimawandels. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik* (S. 253–270). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65730-0_20
- Fridrich, C. (2002). *Konstitution, Reproduktion und Fragmentierung sozialer Wirklichkeiten im österreichisch-slowakischen Grenzgebiet* [Dissertation]. Universität Wien.
- Fridrich, C. (2012). Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – Oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. *GW-Unterricht*, (125), 21–40.
- Fridrich, C. (2019). Lebenswelt- und Lebenssituationsorientierung würde im Extremfall bedeuten, für jede Schülerin und jeden Schüler eine eigene Lernaufgabe zu erstellen—Lebensweltorientierte Lernaufgaben aus geographischer und sozioökonomischer Perspektive. In A. Fischer, T. Oeftering, H. Hantke, & J. Oppermann (Hrsg.), *Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben: Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Fridrich, C. (2022). Plädoyer für einen zukunftsfähigen, lebenswelt- und lernendenorientierten GW-Unterricht! Website und Buch des Projektnetzwerks INSERT. *GEOGRAZ*, (70), 32–37.
- Fridrich, C. (2023a). Sozioökonomische Bildung: Standortansprüche und ihre Veränderung. Das Wirkungsgefüge Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt in einem alpinen Fallbeispiel. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik* (S. 309–319). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-65720-1_22
- Fridrich, C. (2023b). Was messen Wirtschaftswissenstests wirklich? Ein Exempel. In T. Engartner, A. Szukala, & B. Weber (Hrsg.), *Sozioökonomie und Wirtschaftssoziologie im Spiegel sozialwissenschaftlicher Bildung* (S. 79–91). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36995-8_10
- Fridrich, C. (2025). Critical or Conformist Economic Education? *Critical Education*: 94-112. <https://doi.org/10.14288/CE.V16I2.187006>
- Fridrich, C., & Hofmann-Schneller, M. (2017). Positionspapier Sozioökonomische Bildung (Abstract). *GW-Unterricht*, (145), 54–57. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht145s54>

- Friebertshäuser, B., Langer, A., & Prengel, A. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Aufl). Beltz.
- Fuhrmann, B., Aff, J., & Fortmüller, R. (Hrsg.). (2020). *Wirtschaftsdidaktik - den Bildungshorizont durch Berufs- und Allgemeinbildung erweitern: Festschrift für Josef Aff* (1. Auflage). facultas.
- Gaulhofer, K. (2015). *Bildung: Keine Ahnung von der Wirtschaft*. <https://www.diepresse.com/4893444/bildung-keine-ahnung-von-der-wirtschaft> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Glänzel, G., & Schmitz, B. (2012). Hybride Organisationen – Spezial- oder Regelfall? In H. K. Anheier, A. Schröer, & V. Then (Hrsg.), *Soziale Investitionen* (S. 181–203). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94105-9_7
- Greimel-Fuhrmann, B. (2025). Didaktische Überlegungen zur Konzeption eines Lehrplans für ein Unterrichtsfach Wirtschaft. In D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Digitalisierung in der Ökonomischen Bildung* (S. 155–166). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45265-0_12
- Haarmann, M. P. (2014). Sozioökonomische Bildung—Ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 206–222). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Haarmann, M. P. (2015). *Wirtschaft – Macht – Bürgerbewusstsein*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11607-1>
- Haarmann, M. P. (2018). Die Rekonstruktion, die Dekonstruktion und die Konstruktion der Wirtschaftsordnung als Kern sozioökonomischer Bildung. In T. Engartner, C. Fridrich, S. Graupe, R. Hedtke, & G. Tafner (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* (S. 185–214). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21218-6_8
- Härtel, P. (2021). Kritik der ‚Zentralen fachlichen Konzepte‘ im Lehrplanentwurf der Sekundarstufe I für GW. *GW-Unterricht*, (161), 51–59. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht161s51>
- Hattie, J. (2021). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (W. Beywl & K. Zierer, Hrsg.; 5. unveränderte Auflage, überarbeitete deutschsprachige Ausgabe). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 81–127). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hedtke, R. (2015a). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, (140), 18–38.
- Hedtke, R. (2015b). Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung. *Gesellschaft - Wirtschaft - Politik (GWP)*, (5), 445–450.
- Hedtke, R. (2018a). *Das Kerncurriculum der sozioökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I. Working Paper Forschungsförderung*. Hans-Böckler-Stiftung.

- Hedtke, R. (2018b). *Das sozioökonomische Curriculum*. Wochenschau Verlag.
- Hedtke, R. (2022). Wirkungslos und virtuell? Das Schulfach Wirtschaft in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. *GW-Unterricht*, (166), 62–71. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht166s62>
- Hedtke, R. (2023). *Wirtschaft und Gesellschaft: Eine Theorie der sozioökonomischen Bildung*. Wochenschau Verlag. <https://doi.org/10.46499/932>
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_55
- Hellmilch, S. N. (2014). Was ist Sozioökonomie? Eine Annäherung. In *Sozioökonomische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Helmold, M., Dathe, T., & Dathe, I. (2022). Rollen, Formen und Ausprägungen des Entrepreneurship. In M. Helmold, T. Dathe, & I. Dathe, *Entrepreneurship in Zeiten der Globalisierung und Digitalisierung* (S. 23–34). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39018-1_2
- Hemetsberger, B. (2023). Schule. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 533–540). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_66
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 177–181). Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Hünig, R. (2016). Humboldt—Adorno—Heydorn. Perspektiven kritischer Bildungstheorie. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(4), 616–636. <https://doi.org/10.30965/25890581-092-04-90000011>
- IBW. (o. J.). *Unsere Kompetenz*. Abgerufen <https://ibw.at/das-ibw/unsere-kompetenz/> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Jekel, T., & Stieger, S. (2018). Vermessene ökonomische Bildung? *GW-Unterricht*, (150), 5–19. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht150s5>
- Kahsnitz, D. (2014). Ökonomische Bildung maskiert als Sozioökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 307–325). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kant, I. (2015). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* [1784]. Bookclassic.
- Keller, L. (o. J.). *PEAK-Experte Lars Keller*. Abgerufen <https://www.uibk.ac.at/de/peak/expertinnen/lars-keller/> (Zugriff am: 08.04.2026).

- Keller, L., Pichler, H., Jekel, T., Koller, A., Vorage, M., Fridrich, C., Hinsch, S., Hofmann, P., & Chreiska-Höbinger, C. (2023). Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I (2023). *GW-Unterricht*, (170), 44–54. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht170s44>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Kompatscher, S. (2011). *Fach Wirtschaft und Geographie ist Fehlkonstruktion*. <https://www.die-presse.com/699481/fach-wirtschaft-und-geographie-ist-fehlkonstruktion> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Kron, R. (2025). Zur Methodik der inhaltsorientierten Schulbuchanalyse am Beispiel von Schulbüchern der ökonomischen Bildung. In D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht* (S. 141–162). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47286-3_10
- Kryeziu, S. (2015). *Einsatz von E-Learning Plattformen in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Unternehmerführerschein-Lernplattform*. <https://doi.org/10.34726/HSS.2015.30780>
- Kulmitzer, K. (2017). *Wechselwirkungen zwischen Industrieagglomerationen sowie Netzwerkorganisationen im steirischen Wirtschaftsraum und Grazer Startups* [Masterarbeit]. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Küng, M. (2016). Studentischer Kompetenzerwerb durch problembasiertes Lernen. *Zeitschrift für Evaluation*, 15(1), 60–82.
- Kutscha, G. (2014). Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips—Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozioökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 63–80). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lintner, L. (2024). *Eine zukunftsfähige Bildung? - Theoretische Ansätze der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und der Vermittlungsinteressen der Fachdidaktik GWB im Vergleich Betrachtungen am Beispiel des Mobilitätssektors*. <https://doi.org/10.25365/THESIS.77068>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Beltz.
- Mayring, P. (2020a). Qualitative Forschungsdesigns. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 3–17). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_18
- Mayring, P. (2020b). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 495–511). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26887-9_52

- Mende, J. (2020). ExpertInneninterviews in internationalen Organisationen: Zwischen Standardisierung und Narration. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 27(2), 139–152. <https://doi.org/10.5771/0946-7165-2020-2-139>
- Menze, C. (1972). Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In H. Steffen (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft: Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nelson, J. A. (1997). Feminism, ecology and the philosophy of economics. *Ecological Economics*, 20(2), 155–162. [https://doi.org/10.1016/s0921-8009\(96\)00025-0](https://doi.org/10.1016/s0921-8009(96)00025-0)
- Nezbeda, M. & Annau, E. (2009). *Das Europäische Sprachenportfolio in der Schulpraxis. Materialien für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren* (Keiper, Anita, Hrsg.; Bd. 3). Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Partetzke, M. & Krämer, A. (2024). Handlungsorientierung im Politikunterricht der Sekundarstufe II. In M. Klingenberg, A. Krämer, & S. Frech (Hrsg.), *Praxishandbuch Politik unterrichten in der Sekundarstufe II*. Wochenschau Verlag.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). Intercoder-Übereinstimmung analysieren. In S. Rädiker & U. Kuckartz, *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA* (S. 287–303). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2_19
- Rehm, M., & Solbach, A. (2025). Ausmaß und Progression der Problemorientierung in Wirtschaftsschulbüchern für die Berufsschule. In D. Loerwald & N. Goldschmidt (Hrsg.), *Evidenzbasierter Wirtschaftsunterricht* (S. 163–176). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47286-3_11
- Reitbrecht, S., & Sorger, B. (2018). Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung: Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I. *R&E-SOURCE, Sonderausgabe*(10). <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497> (Zugriff am: 08.04.2026).
- RIS. (2025). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 09.07.2025*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am: 09.07.2025).
- RIS. (2026). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 25.02.2026*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Rolff, H.-G., Sawatzki, D., & Schaumburg, H. (2025). *Schule in Transformation: Wie Schule auf eine unbekannte Zukunft vorbereiten und gleichzeitig die Strukturdebatte entspannen kann* (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Sattler, E. (2023). Bildung. In Döll, Marion & Huber, Matthias (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 59–66). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_8

- Schatz, L. (2023). *Der Unternehmerführerschein—Entrepreneur's Skills Certificate, Modul UP + E-Book* (8. Auflage 2023). Trauner Verlag.
- Schatz, L., & Spiessberger, N. (2025). *Der Unternehmerführerschein (R)—Entrepreneur's Skills Certificate, Modul C + E-Book Curriculum 2025* (5. Auflage 2025). Trauner Verlag.
- Schatz, L., Spiessberger, N., & Skolik, B. (2025a). *Der Unternehmerführerschein (R)—Entrepreneur's Skills Certificate, Modul A + E-Book Curriculum 2025* (5. Auflage 2025). Trauner Verlag.
- Schatz, L., Spiessberger, N., & Skolik, B. (2025b). *Der Unternehmerführerschein (R)—Entrepreneur's Skills Certificate, Modul B + E-Book Curriculum 2025* (5. Auflage 2025). Trauner Verlag.
- Schlögl S. (2007). Financial and Economic Education Products and Services of Austrian Institutions and Enterprises. *Monetary Policy & the Economy*, 2007(3), 68—84.
- Schneider, G., & Toyka-Seid, C. (2025). Wirtschaft / Ökonomie. In *Das junge Politik-Lexikon*. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/das-junge-politik-lexikon/321443/wirtschaft-oekonomie/> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Schulen fördern unternehmerische Kompetenzen. (2022). *Die Wirtschaft*, (19), 14.
- Schwertl, C. (2022). Der Begriff der Bildung: Einblicke in einen (elementar-)pädagogischen Grundbegriff [Application/pdf]. *Pädagogische Horizonte*. <https://doi.org/10.17883/PA-HO-2022-01-08>
- Steffel, M. (2018). Die nicht enden wollende Arbeit an Begriffen – veranschaulicht am Begriff der Mündigkeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94(3), 437–455. <https://doi.org/10.30965/25890581-09403007>
- Steinmann, B. (1997). Das Konzept 'Qualifizierung für Lebenssituationen' im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In K.-P. Kruber, K.-H. Breier, & Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung: Tagung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung in Halle im März 1997* (S. 1–23). Hobein.
- Stieve, C. (2013). Anfänge der Bildung. In *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 51–70). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_4
- Stocké, V. (2004). Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit / Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice Theorie und des Modells der Frame-Selektion. *Zeitschrift Für Soziologie*, 33(4), 303–320. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2004-0403>
- Trauner Verlag. (o.J.). *Unternehmerführerschein – Allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)*. <https://www.trauner.at/bildung/ahs/unternehmerfuehrerschein#s> (Zugriff am: 08.04.2026).
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. General Assembly, Seventieth session. <https://docs.un.org/en/A/RES/70/1>

- Vielhaber, C. (1999). Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In C. Vielhaber (Hrsg.), *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht* (Bd. 15, S. 9–26).
- Voigt, U. (2008). „Allen alles auf allseitige Weise lehren“ (Johann Amos Comenius). Das Menschenrecht auf Bildung als Bedingung und Inhalt eines interreligiösen Dialogs. In M. Brocker & M. Hildebrandt (Hrsg.), *Friedensstiftende Religionen?* (S. 85–97). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90773-4_4
- Vollmann, G. (2015). *Unternehmerführerschein® – Finanzielle Allgemeinbildung in Österreich* [Diplomarbeit]. Karl Franzens Universität.
- Weber, B. (2014). Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 128–154). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weimer, H. (1974). *Geschichte der Pädagogik* (H. Weimer, Hrsg.; 17., neubearb. Aufl. Reprint 2020). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783112321850>
- Wellhöfer, P. R. (2016). *Grundstudium Sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen: Eine Einführung für Sozialwissenschaftler und Sozialarbeiter /-pädagogen* (überarb. u. erw). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110510768>
- Wieselmayer, C. (2020). Fehlendes Wirtschaftswissen an Schulen—Wirtschaftsbildung ist Erfolgsfaktor für Wirtschaftsstandort. *Wirtschaftsnachrichten*, 12–13.
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.). (2014). *Unternehmerführerschein: Syllabus Modul UP*.
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.). (2015a). *Unternehmerführerschein: Syllabus Modul A*.
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.). (2015b). *Unternehmerführerschein: Syllabus Modul B*.
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.). (2015c). *Unternehmerführerschein: Syllabus Modul C*.
- Wirtschaftskammer Österreich. (2025a). *Der Unternehmerführerschein*. <https://portal.unternehmerfuehrerschein.at/evaluate/org/35756436/companyhelp/unternehmerfuehrerschein> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Wirtschaftskammer Österreich. (2025b). *FAQ zum Unternehmerführerschein®-Antworten auf häufige Fragen*. <https://www.wko.at/unternehmerfuehrerschein/faq-unternehmerfuehrerschein> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.). (2025c). *Unternehmerführerschein: Curriculum Modul A*.
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.). (2025d). *Unternehmerführerschein: Curriculum Modul B*.
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.). (2025e). *Unternehmerführerschein: Curriculum Modul C*.
- Wirtschaftskammer Österreich (Hrsg.). (2025f). *Unternehmerführerschein: Curriculum Modul UP (Unternehmerprüfung)*.

- Wirtschaftskammer Österreich. (2025g). *Unternehmerführerschein®—Allgemeine Informationen*. <https://www.wko.at/unternehmerfuehrerschein/basisinfos-unternehmerfuehrerschein> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Wolbring, B. (2014). *Trümmerfeld der bürgerlichen Welt: Universität in den gesellschaftlichen Reformdiskursen der westlichen Besatzungszonen (1945 - 1949)*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- WU für Schulfach Wirtschaftsbildung. (2022). <https://www.wu.ac.at/universitaet/news-und-events/news/details-news/detail/wu-fuer-schulfach-wirtschaftsbildung> (Zugriff am: 08.04.2026).
- Wysocki, W., Völker, E., & von der Meden, F. (2021). Unterrichten und prüfen nach dem 4K-Modell. *Pädagogik*, (12), 15–20.
- Zhang, D., Sun, W., & Lu, X. (2026). Integrating UpToDate with case-based learning enhances residents' clinical decision-making and training satisfaction in critical care training. *Frontiers in Medicine*, 13, 1743395. <https://doi.org/10.3389/fmed.2026.1743395>

13. Abbildungsverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: Struktur des sozialwissenschaftlichen Integrationsfaches und seiner Subdomänen (eigene Darstellung nach Hedtke 2018a: 11)	39
Abbildung 2: Unternehmerführerschein-Logo (WKO 2025a).....	52
Abbildung 3: Auszug aus den Feinzielen des Modul A-Curriculums. V. I. n. r. der Inhaltsbereich, die Feinziele mit Operatoren und in Form von Kann-Beschreibungen, die Zuordnung zu den Kompetenzfeldern (WKO 2025c: 4)	55
Abbildung 4: Fragestruktur des Interviewleitfadens (eigene Darstellung)	60
Abbildung 5: Ablaufmodell deduktiver Kategorienanwendung in dieser Arbeit (eigene Bearbeitung nach Mayring 2015: 97)	69

Tabellen

Tabelle 1: Beschreibung der Kompetenzbereiche, respektive Anforderungsbereiche (eigene Darstellung auf Basis des RIS 2025).....	24
Tabelle 2: Gegenüberstellung ökonomistischer Bildung und sozioökonomischer Bildung (eigene Darstellung nach Hedtke 2014: 112 und Hedtke 2018b: 103).....	48
Tabelle 3: Übersicht aller Interviewteilnehmer und -teilnehmerinnen und ihre Verbindung zur wirtschaftlichen Bildung, bzw. dem UF (eigene Darstellung)	63
Tabelle 4: Kategorien und Subkategorien sowie Anzahl der Codes innerhalb der Curricula des UF (eigene Darstellung).....	70
Tabelle 5: Einige Operatoren und ihre Zuordnung zur Kategorie K1: Kompetenzfelder, eigene Zuordnung (eigene Darstellung).....	71
Tabelle 6: Anteil der Codes aus der Kategorie K1 Kompetenzfelder, eigene Zuordnung nach Modulen in % (gerundet, eigene Darstellung via MAXQDA)	73
Tabelle 7: Kreuztabelle der Kategorien K1 Kompetenzfelder, eigene Zuordnung und K2 Kompetenzfelder, WKO. Nur für die Module A, B und C (eigene Darstellung via MAXQDA).....	76
Tabelle 8: Anteil der Codes aus der Kategorie K3 Vermittlungsinteressen nach Modulen in % (gerundet, eigene Darstellung).....	78
Tabelle 9: Kategorien und Subkategorien sowie Anzahl der Codes innerhalb der Interviewkorpora (eigene Darstellung).....	81
Tabelle 10: Anzahl der Codes nach Kategorie und interviewter Person; sozioökonomische Elemente in Grün, ökonomistische Elemente in Blau und sonstige Aspekt in Gelb (eigene Darstellung).	82
Tabelle 11: Kreuztabelle für die Kategorien K1 Kompetenzfelder, eigene Zuordnung und K3 Vermittlungsinteressen (eigene Darstellung via MAXQDA).....	108

Anhang A- exemplarischer Interviewleitfaden

Fragebogen IV4

1. Was ist Ihre Tätigkeit allgemein und wie ist sie mit dem Unternehmerführerschein verbunden?
2. Wie würden Sie wirtschaftliche Bildung allgemein beschreiben? / Über welches Wissen/welche Fähigkeiten verfügen wirtschaftlich gebildete Personen.
3. Was ist der Gegenstandsbereich, auf den sich wirtschaftliche Bildung bezieht?
 - a. Welche wissenschaftlichen Disziplinen sollten bei der wirtschaftlichen Ausbildung miteinbezogen werden
4. Wie wird festgelegt, welche Inhalte im Sinne des Unternehmerführerscheins eine Bildungsbedeutung haben?
5. Was sind didaktische Überlegungen bei der Materialgestaltung?
6. Warum gibt es den Unternehmerführerschein?
7. Wer ist primär die Zielgruppe des Unternehmerführerscheins?
8. Wer legt fest, welche Inhalte in den Unternehmerführerschein aufgenommen werden?
9. Wo im österreichischen Schulwesen würden Sie den Unternehmerführerschein verorten?
10. Was ist das Ziel des Unternehmerführerscheins? Wie wird festgestellt, ob dieses Ziel erreicht wurde?
11. Welche Werte und Schwerpunkte waren Ihnen bei der Gestaltung des Unternehmerführerscheins besonders wichtig – und in welchen Bereichen konnten Sie vielleicht neue Ansätze einbringen?
12. Was ist die Rolle von wirtschaftswissenschaftlichen Modellen im wirtschaftlichen Unterricht? (vgl. Angebot-Nachfrage-Modelle; Nutzenmaximierung, ...)?
 - a. In welchem Ausmaß werden diese Modelle beim Unternehmerführerschein berücksichtigt?
13. Ist eine kritische Auseinandersetzung mit Marktwirtschaften und ihrer Legitimation/Problemen im Unternehmerführerschein vorgesehen?
14. Im Schulunterricht herrscht das Kontroversitätsgebot. Dieses besagt: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, muss auch im Unterricht als kontrovers dargestellt werden“. Inwieweit wird der Unternehmerführerschein diesem Gebot gerecht?
15. Wie steht es aus Ihrer Sicht um die wirtschaftliche Bildung im österreichischen Schulwesen?
16. Abschließende Anmerkungen?

Anhang B – Interviewtranskripte

1	IV1 - Transkript
2	Interviewer (SVB): Wunderbar. Meine erste Frage, wenn ich einfach gleich direkt rein starten dürfte, ist, was ist wirtschaftliche Bildung in Ihrem Sinne oder im Sinne des Unternehmerführerscheins, so wie Sie es verstehen?
3	Interviewte Person 1 (IV1): Die ganze Geschichte müsste man weiter ausholen, kommt ja aus dem Unternehmertraining heraus. Das Unternehmertraining ist das, was die Wirtschaftskammer Österreich im Jahr 1994 in der Gewerbeordnung beim EU-Beitritt vorgesehen hat, das Unternehmer wissen sollen.
4	Die Unternehmerprüfung ist Teil der gewerblichen Meisterprüfung und wird auf verschiedene Art und Weise auch ersetzt. Aber grundsätzlich ist sie Teil der Meisterprüfung und diejenigen, die keinen Ersatz dafür haben, müssen es auch machen. In einer Modulprüfung. Und aus dem abgeleitet ist der Unternehmerführerschein entstanden, im Jahr 2004.
5	Und 2006 bin ich dazu gekommen. Das heißt also, das fachdidaktische Konzept kommt ursprünglich aus dem, was die Meisterprüfungsstellen in (–) unter Anleitung des IBW, das muss man auch dazu sagen, Institut der Bildung und Wirtschaft, Wirtschaftskammer, dort erstellt haben.
6	Dann, 2012, hat es eine entsprechende, also eigentlich vorher schon, hat man sich mal ein wenig beschäftigt mit den gesamten Kompetenzen, die wir haben. Und zwar im Fach der Geografie hat der Keller [Anm.: Lars Keller] mal so eine Kompetenz-Oval oder Kompetenz-Ei erstellt, wenn dir das was sagt.
7	SVB: Ja, habe ich gehört.
8	IV1: Das heißt, an dem angelehnt haben wir dann seit 2012 begonnen, auch die Modul A, B und C-Bücher zu reproduzieren.
9	Das praktische Konzept ist ein klar Handlungsorientiertes, auf die fachliche Kompetenz abgestimmt, der dann der Schüler/der Unternehmer, der eine Unternehmerprüfung macht, nachher umsetzen muss können. Das ist der Hintergrund.
10	SVB: Wunderbar. Über welches Wissen und welche Fähigkeiten würde auch Ihrer Ansicht nach, also ganz persönlich, eine wirtschaftlich gebildete Person verfügen? Also nicht nur im Sinne des Unternehmerführerscheins, sondern (–)
11	IV1: Das ist eine sehr schwierige Frage. Das ist fast ein philosophischer Ansatz. Ich bin da jetzt ein bisschen hart. Ich bin an sich vom Kerngeschäft Unternehmensberater. Und da lehre ich vorneweg folgenden Satz: „Jeder Krämer lobt seine Ware.“ Damit ist der richtige Punkt bekannt.
12	Grundsätzlich, denke ich, ist aus Sicht der unternehmerischen Bildung notwendig, völlig ideologiefrei, völlig ohne Ideologie Märkte zu verstehen. Die Auswirkungen der (–) dieser Kräfte, die da

	wirken, zu verstehen. Also nicht, dass man da einfach jetzt der Meinung ist, ich bin, formuliert einmal (–) überspitzt formuliert, zu grün und deswegen kann die Welt nur stehen bleiben und das wird schon irgendwie werden, sondern die Kräfte muss man verstehen, die hier wirken.
13	Da möchte ich dann dazu sagen, dass ich ein Verfechter bin der Zusammenhänge wie in der Physik. Und im Unternehmerischen ist es immer dasselbe, die Welt ist im Großen so wie im Kleinen. Das heißt, die örtlichen Gegebenheiten gelten für den Kleinen genauso wie im Großen und andersherum.
14	Dann, zwei Dinge dazu, das ist die Frage, was man sonst noch haben will, sich in diesem Konstrukt auch dann zu verhalten. Das heißt, wenn man jetzt zum Beispiel über einen Schüler rede, der 19 Jahre wird oder 18 Jahre wird, maturiert. Der sollte meiner Meinung nach dann nicht nur diese Instrumentarien verstanden haben, sondern sie auch anwenden können/sich aus diesem Bereich auch herausziehen können, wenn er der Meinung ist, ich will das nicht.
15	SVB: Danke vielmals.
16	IV1: Ja, und dann ist halt die Frage, wo weit geht er hin? Also wenn ich diese wirtschaftliche Allgemeinbildung jetzt ein bisschen konkretisieren soll, dann brauche ich in dieser Umwelt, in der ich bin, etwas aus dem Konsumentenschutz heraus. Das sind immer diese Verbrauchergeschichtssachen, die soll ich wissen. Dann ein gehöriges Maß an Vertragsrecht gehört für mich dazu, ohne dass ich Unternehmer bin. Da haben wir ein massives Loch in der AHS. Aber das Handlungsbedarf, also Vertragswerke, da gehört Versicherung dazu, aber auch Kaufverträge. Was das ist.
17	Und dann ist die nächste Geschichte dieses Haushalten, was dazugehört, Umgang mit Geld. Und da sehen wir (–) das sage ich jetzt da mal aus dem, was ich in der Erwachsenenbildung, der jungen Erwachsenenbildung auch sehe, dass dieser Umgang mit Geld in der Familie nicht mehr gelehrt wird. Oder nicht mehr in dem Ausmaß gelehrt wird, wie es in den Generationen vorher war. Und ich denke, dass das auch ein wichtiger Punkt ist, dieses Haushalten.
18	Was auch für mich ein wichtiger Punkt ist in diesem gesamtwirtschaftlichen Konzept, das Thema Nachhaltigkeit auch zu betrachten. Und zwar wieder ideologiefrei. Nachhaltig wirtschaften bedeutet, ich bekomme etwas in die Hand von meinen Vordenen. Auf das ich stehe und ich gebe das an die hinter mir (–) Hinterbliebenen oder an die hinter mir weiter, mindestens im selben Zustand, wann nicht besser. Das ist Nachhaltigkeit. Das war ein wichtiger Punkt, dass man das lernen muss.
19	Und, ich sag einmal, diesen kleinräumigen Umgang mit den Geschäften des täglichen Lebens, den man haben muss. Wie gesagt, da gehört eben dazu Vertragsrecht, Umgang mit Geld aber auch die Haushaltsführung, wobei man sich dann in irgendeiner Form beschäftigen wird müssen mit Finanzplanung und einer weiteren Form, oder einer kleineren Form einer Buchhaltung.
20	Aber das wäre jetzt einmal aus Sicht der Unternehmensberatung oder aus meiner Sicht ein Schleifzeug dorthin. Das ist aber nur meine Meinung, das möchte ich dazu sagen.
21	SVB: Das werde ich auch so herausheben dann später.

22	IV1: Sie haben mich hier nach einer Meinung gefragt.
23	SVB: Genau, habe ich, habe ich, genau. Ich gehe jetzt wieder zurück zum Unternehmerführerschein und würde ganz gerne wissen, in der Erstellung der Lehrbücher, in Ihrem Fall jetzt, weil Curricula weiß ich nicht, inwieweit Sie da, mit drinnen (–) oder ob die von der WKO vorgegeben werden.
24	IV1: Ich bin da bei beidem mit dabei.
25	SVB: Jetzt würde ich nur ganz gerne wissen, welche wissenschaftlichen Nachbardisziplinen (–) haben Sie da irgendwelche im Auge oder gehen Sie generell von Wirtschaftswissenschaften aus oder kommen da Einflüsse anderer Wissenschaften zum Tragen anderer Domänen, also Nachbarwissenschaften?
26	IV1: Grundsätzlich ist natürlich ein Einfluss der Wirtschaftspädagogik zu spüren, das muss man schon laut sagen, also das geht ohne dem nicht. Da ist man sicherlich dran angelehnt und es ist ein sehr wirtschaftswissenschaftlicher Fokus drauf, dieser unternehmerische Fokus ist ein wirtschaftswissenschaftlicher Fokus. Da gibt es kaum Randdisziplinen, die mit hereinspielen. Also wir können jetzt nicht sagen, dass wir eine Mathematik mit hereinnehmen, weil unsere Mathematik im Unternehmerführerschein hört bei Prozentrechnen auf, respektive Leverage-Effekt von mir aus.
27	Und dann auch in der Ökonomie, in der Volkswirtschaftslehre haben wir hier keine mathematischen Einflüsse, weil wir vermeiden (–) oder allgemein vermeiden, dem Lehrplan der GWK entsprechend auch diese Berechnungsmodelle heranzuziehen.
28	Wo haben wir noch einen Einfluss? Es kommen also Einflüsse heraus, natürlich aus den Politikwissenschaften heraus. Das würde ich sagen. Auch aus der Soziologie letztendlich. Weil sich auch, sag ich einmal, die Zusammensetzung der Gesellschaft ändert.
29	Also das wären Randwissenschaften unter Anführungszeichen. Wir müssen aufpassen wiederum, weil Randwissenschaft ist der falsche Begriff aus Sicht des Unternehmerführerscheins. Es ist eher das Thema, wo wir uns bewegen. Also aus diesen Domänen ziehen wir sicherlich mit herein.
30	[Nachtrag: Eine Ergänzung noch zu den Randwissenschaften: Die Psychologie ist etwa beim Marketing zu berücksichtigen, die Juristerei hinsichtlich der gesetzlichen Grundlagen.]
31	SVB: Danke vielmals. Und genau, wenn Sie jetzt Unterrichtsinhalte oder curriculare Inhalte erstellen, welche didaktischen (–) welche didaktischen Aspekte sind Ihnen besonders wichtig? Handlungsorientierung haben Sie eben schon gesagt, dass die Menschen auch etwas anfangen können sollen, mit dem, was sie jetzt eigentlich lernen. Gibt es noch andere Sachen, auf die Sie vorher schauen, bevor Sie etwas aufnehmen in den Unternehmerführerschein?
32	IV1: Wir sind in diesem Kompetenzmodell, wie gesagt, in diesem Kompetenz-Ei vom Keller und sind auch wirtschaftspädagogisch geprägt. Da gibt es diese Dreiteilung, wo man sagt, es gibt etwas zu wissen, es gibt etwas anzuwenden, es gibt etwas zu interpretieren. Um das mal ganz salopp zu formulieren.

33	Und in dieser Art und Weise wollen wir auch herangehen und sind auch an diese Herangehensweise gebunden. Das heißt, wir erklären zuerst einmal die fachlichen Inhalte. Das ist einmal ein Punkt. Die müssen auch reproduzierbar wiedergegeben werden können.
34	Dass man also die Sprache in diesem Metier mit versteht, dass man einiges versteht und dann wird versucht, anhand von praktischen Beispielen, die sehr lebensnah zur Schülerwirklichkeit kommen, diese Dinge umzusetzen.
35	Wir sind jetzt da praktisch. Wir haben das Modul A und B jetzt neu. Modul C ist mit Juli, druckfertig. Es ist fertig. Das ist also (–) da sind wir im Letztlektorat. Und UP wird dann überarbeitet im kommenden Jahr. Und die Idee ist dahinter, damit man das vielleicht auch noch mal versteht, wir haben versucht, diese vier Module auch neu zu gruppieren.
36	Die waren bisher anders strukturiert. Die zukünftige Struktur sieht so aus, dass der Unternehmerführerschein in Modul A den Konsumenten im Mittelpunkt hat. Grundsätzlich geht es da um Konsument. Ich als Konsument bin Teil dieses wirtschaftlichen Prozesses. Das ist so die Philosophie dahinter. Und daran wird eben versucht, die Fachbegrifflichkeiten, zum Beispiel Konsumentenschutz und Vertragsrecht heranzuziehen, und dass der Schüler dann am Schluss in der Lage ist, auch zu verstehen, was ist ein Versicherungsvertrag? Was steht da drinnen? Wie liest man sowas? Wo muss ich mir Hilfe organisieren, wenn ich es nicht lesen kann? Also das sind so die Handlungsanleitungen.
37	In Modul B, das große Ganze drüber, das ist die Volkswirtschaftslehre, also wir als Teil des großen Ganzen, wäre hier die Überschrift, also die fachdidaktische, wenn man das einmal so formuliert. Hier diese Zusammenhänge wieder zu verstehen. Da ist es schwierig, schülergerechte praktische Beispiele zu erwirtschaften. Das ist natürlich sehr weit weg von den Schülern. Aber wir versuchen immer wieder, Dinge auf die (–) von der Meta-Ebene auf die praktische Ebene zu heben.
38	Beim Modul C ist der Unternehmer als Person, ad personam, im Fokus des Unternehmerführerscheins. Da geht es darum, der Vertrag aus unternehmerischer Sicht, die Gründung, die Rechtsformen, dieser Weg des Gründers, wenn Sie so wollen. Also man kann sich das in etwa so vorstellen: Wir beginnen mit einem Unternehmen zu gründen, sind jetzt quasi bei der Station 1, das ist die Wirtschaftskammer mit einem NeuFöG-Gespräch [Anm.: Neugründungs-Förderungsgesetz]. Die Station 2 wäre die Gewerbebehörde, wenn du sie brauchst. Die Station 3 ist dann das Firmenbuch. Die Station 4 ist dann das Finanzamt. Das Ziel der Übung in diesem Modul C ist der fachliche (–) oder der Ansporn, dass der Schüler selber in der Lage sein sollen, am Schluss dann, alle diese Bausteine zu einem Businessplan zusammenzustellen. Und den Businessplan jetzt im Sinne eines eigenen Unternehmens macht, das ist jetzt dort einmal völlig irrelevant. Es ist auch so angelegt, dass die Schüler zum Beispiel, die Altersklasse würde da stimmen, dieses Konzept anderweitig heranziehen können, um zum Beispiel einen Schulball zu organisieren. Also das wäre auch im Sinne des Unternehmerführerscheins. Also das wäre der fachdidaktische Ansatz im C.
39	Und im UP jetzt geht es in der fachdidaktischen Reflexion darum, die Zahlenwelt des Unternehmens darzustellen. Also die Zahlenwelt, da sind wir dann speziell in der eigentlichen Betriebswirtschaftslehre, in der harten BWL, wo es also um Umsatzsteuer, Einkommenssteuer, doppelte Buchhaltung, Kostrechnung geht.

40	Also auch darum, dass wir vom Einfachen beginnen, also wir sind jetzt Konsument, das sehen wir selber schon, weil wir sind in einem Alter um 14, wo wir auch einkaufen und uns dann weiter hanteln in der Altersstruktur, auch der Schüler, dass man dann sagt, okay, wir erhöhen den Schwierigkeitsgrad und den Komplexitätsgrad.
41	SVB: Okay, Dankeschön.
42	IV1: Der didaktische Kontext (–) wo man das jetzt genau einordnen kann, kann ich Ihnen offengesagt nicht sagen, aber wie gesagt, wir halten uns hier ans Unternehmertraining, an den Lars Keller und an die Wirtschaftspädagogik, wo wir versuchen, also hier praktisch das so aufzubauen.
43	SVB: Dankeschön. Ich werde etwas vorziehen, nämlich habe ich ganz am Ende die Frage gehabt, wieso gibt es eigentlich für das UP-Modul kein eigenes Curriculum, weil es extern abgelegt wird oder (–) Weil wir gerade dort gelandet sind.
44	IV1: Es gibt eh ein Curriculum für das Modul UP, das ist auch miterstellt habe. Das heißt, das haben wir im Jahr 2006 mit einem Update 2014, Update 2021, Update 2025. Also das gibt es. Ich weiß nicht, ob es einen Sinn macht (–) ob ich Ihnen das Alte schicken soll. Das Neue ist noch nicht abgegriffen (–) also ist noch nicht zertifiziert vom IBW. Also das ist das eigene von der Wirtschaftskammer aus, eigene Organisation, die die Wirtschaftsprüfung in Meisterprüfungen designt, österreichweit, und da wollen sie einen Stempel drauf haben. Also das ist die Idee, also dass man ein Zertifikat (–) also dass das IWB sagt, passt, das ist für uns okay. Und das ist nur abzulegen, also da gibt es ein Curriculum.
45	SVB: Okay, okay, dann habe ich es einfach auf der Webseite nicht gefunden, so ganz vordergründig.
46	Gut, dann warum der Unternehmerführerschein ins Leben gerufen worden ist, ich glaube, das haben wir im Großen und Ganzen abgedeckt. Da haben sie eh ausgeholt bis 1994.
47	Aber...
48	IV1: Ich kann Ihnen noch etwas sagen dazu, wenn Sie wollen. Ich kann zurück bis 2006, und ich glaube, ich bin weiters das am längst dienende Puzzleteil in diesem Mosaik. Ich kann sagen, was da passiert ist. und zwar, der ursprüngliche Gedanke ist von Christoph Leitl gekommen. Der wollte aus seiner Sicht (–). Er hat im Oberösterreich eine AHS besucht und zwar, das ist die Vis-a-Vis vom Krankenhaus der Elisabethinen, Vis-a-Vis vom Gericht. Mir fällt jetzt gerade die Schule nicht ein.
49	Dort waren die ganzen Leitls in der Schule. Er hat für sich selber, das muss man auch mal dazu sagen (–) Und das gebe ich jetzt einfach wieder aus einem Gespräch, das ich mit dem Leitl auch damals geführt habe. Ich sage es nur, ja. Die Idee auch von ihm selber (–) ich versuche das gedanklich zu reproduzieren, was er da gedanklich von sich gegeben hat. Er wollte also ein wenig mehr Wirtschaftsbildung in die AHS bringen. Also von diesem Auftrag beseelt war er. Ob das jetzt für die AHS sinnvoll/nicht sinnvoll ist, ob das ein Tritt auf die Geografie ist oder nicht, das lass ich einmal dahingestellt, okay? Nur, dass wir das auch völlig wertfrei sagen.
50	Und dann ist sie hergegangen, ohne dass er sein Apparat informiert hat und hat in einer Pressekonferenz formuliert, dass es das Produkt jetzt gibt. Also die haben nicht einmal gewusst, dass das

	kommt. Und dann ist 2004 in Anlehnung damals an den Computerführerschein diese modulare Prüfung erstellt worden von der Kammer. Und das war eigentlich diese ursprüngliche Einteilung in A, B, C und UP. Und sich einen Projektpartner gesucht, so wie es jetzt der Trauner-Verlag ist, das war damals die Bit Media und der Verein It4Education unter dem Herr Dr. Karner, die also praktisch die Basismodule umsetzen sollte, gemeinsam mit der WU Wien. Das Modul UP wurde an die Meisterprüfungsstellen disloziert, also das hängt direkt an der Unternehmerprüfung dran jetzt auch in der Verordnung an der Unternehmerprüfung dran. Seit (–) Verordnung haben wir seit 2014 einen Eintrag (–) entschuldige, 2008 den Eintrag gekriegt. Das steht also explizit auch in der Verordnung drin und so hat man das konzipiert.
51	Also das ist die ursprüngliche Grundkonzeption und der wurde auch mit Abständen, dass der Projektpartner geändert worden ist und dass die Curricula geändert haben/adaptiert worden sind, nichts geändert. Aber so ist das entstanden, ja?
52	SVB: Das sind lauter Sachen, die finde ich sonst wirklich nicht online.
53	IV1: Ich weiß es keiner mehr. Ich war 2006 bei der ersten Sitzung mit dabei, wo wir das Modul konzipiert haben. Und ja, das kann ich jetzt nicht sagen (–) aber das war erhellend (lacht). Das kann ich jetzt nicht sagen, aber das war die Idee.
54	SVB: Ja gut, dann haben Sie Ihre Rolle in der Entstehung des Unternehmerführerscheins oder in der Erstellung schon zum Teil eben offengelegt. Sie sind seit 2006 dabei.
55	IV1: Ich wurde gebeten von Seiten der Meisterprüfungsstelle. Wars 2006? Ich wurde, der Name war Doktor, wie auch immer, also aus Wartberg an der Aist, da hat er gewohnt, Pregarten, gebeten, an dieser Sitzung teilzunehmen, weil es eine Prüfung bedarf für ein Modul UP. Also das war der eigentliche Grund, also so bin ich dazugekommen.
56	Und sie hatten jemanden gebraucht, der einerseits die digitale Welt gekannt hat und andererseits die Unternehmerprüfung-Welt gekannt hat und ich bin seit 2002 oder 2003 auch Prüfer für die Unternehmerprüfung. Das war der Grund, warum ich dazugezogen worden bin. Ich bin freier Unternehmer, dass wollte ich nur gesagt haben. Aber was dann herausgekommen ist, habe ich abgenickt und habe gesagt ja.
57	Dann auch die entsprechenden (–) die Prüfungsabläufe wurden dann in dieser Prüfung festgelegt und mit 2007 wurde ich gebeten von der Abteilung Bildungspolitik auch die Lehrerfortbildungen in diesen Modulen vorzunehmen. Das heißt, und ich weiß jetzt nicht, wie viele da sonst noch beteiligt wurden, ich glaube, dass noch zwei, drei Kollegen da in dieser Ausbildungsschiene mit dabei waren. Soweit ich mich erinnern kann, bin ich mittlerweile der Einzige, der also die Lehrervorbildungen fachdidaktisch durchführt.
58	Das ist meine Rolle. Das war meine beginnende Rolle im Unternehmerführerschein. Also einerseits Prüfungserstellung im UP. Dann in weiterer Folge die Erstellung des Modul UP-Buches, beginnend 2008. Und dann eben in der Entwicklung der Curricula mit eingebettet und als quasi fachlicher Begleiter der Abteilung Bildungspolitik der WKO für diese Zwecke mit dabei. Sie ist nie definiert worden, aber ich sehe die Rolle so. Zumindest geht man mit mir so um.

59	SVB: (lacht) Okay, danke. Perfekt, dann haben Sie eigentlich überall (–) sind überall in eigentlich jedem größeren Teil einen vom Unternehmensführerschein mindestens (–) mit im Spiel quasi.
60	Ich wollte noch ganz kurz...
61	IV1: Ich bin viel am Schreibtisch, aber es läuft sehr viel vorbei, auch informell vorbei. Ich sage das nur, dass man auch Gefühl bekommt, warum der Unternehmerführerschein in den WPGs [Anm.: Wahlpflichtgegenständen] zum Beispiel verankert worden ist. Es ist eine sehr enge Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft Geografie auch entstanden oder auch gemeinsam mit den Geographieabteilungen in den PHs österreichweit organisiert. Oder auch direkt Dienstaufträge dann quasi zu den Fortbildungen schickt, das läuft im Rahmen der Geographie eigentlich. Bei den meisten PHs zumindest. Oder bei der Wirtschaftsdidaktik, je nachdem wie die PH organisiert ist, aber sehr häufig läuft es über die Geographie ARGE [Anm.: Arbeitsgemeinschaft] und die haben jetzt diesen Einfluss genommen auf diese gesamte Entwicklung und so wurde auch klar, dass man Ressourcen schaffen muss und man (–) wir haben halt versucht, dann diese Module so zu gestalten, dass sie in einem viersemestrigen WPG unterkommen können. Damit ist quasi eine Unterrichtszeit gesichert. Das muss man mal dazu sagen. Plus ein Lehrer, einer Supplierstunde und einer maturablen Möglichkeit. Und das ist eigentlich das Ergebnis des Prozesses. Das haben wir am Anfang nicht gewusst, das möchte ich dazu sagen.
62	Also wir haben dann begonnen 2008 verstärkt dieses Modell auch vorzustellen und die meisten Schulen haben das mittlerweile auch so implementiert. Also ein paar machen es noch mit Freigegegenständen, das gibt es noch (–) andere Modelle, die in diesen Zeitmodellen oder in diesen Modellen sind, die also zum Teil semestriert sind, aber die meisten machen es in einem WPG.
63	SVB: Bei uns eh auch, genau.
64	IV1: Also das ist so die Idee, damit jetzt mal auch versteht, warum und so kann man da ein wenig auch mitlernen und wir haben dann diese Lehrpläne so dargestellt, dass sie auch durch den SGA durchgehen können in der Schule, damit man also dann auch ein maturables Fach bekommt.
65	Da war ich auch mit dabei, weil wie gesagt, das durfte ich dort lernen und dann war halt dann klar, was der Weg dorthin ist und das war eben in Praxis. Also die ersten, die es gemacht haben, die haben wir dann interviewt und gesagt, so funktioniert es und so haben wir es auch weitergegeben.
66	SVB: Super. Dann würde ich gleich da einsteigen. Es ist noch eine Frage von mir. Inwieweit ist jetzt also mit dem Curriculum oder halt mit dem Lehrplan von irgendeinem Unterrichtsfach in der Schule verknüpft?
67	Ich meine, man sieht am Anfang vom Curriculum eben den Hinweis auf die Handlungsorientierung. Im Mittelpunkt ist der Mensch, das ist auf beiden Seiten [Anm.: Curriculum und Lehrplan] findbar, aber gibt es irgendwelche bewussten Verknüpfungen?
68	IV1: Die Einflussnahme des bekannten und des vermuteten GWK-Lehrplans neu. Ich formuliere das einmal so; bekannt und vermutet, ja. Also es ist so, dass der Unternehmerführerschein aus unserer Sicht immer ein Geografie- und Wirtschaftskundeprojekt war, das war von der Kammer so gewünscht, das muss man auch dazu sagen, also Leitl hat so implementiert, diesem Wunsch ist man

sich treu geblieben. Es war niemals der Wunsch da, sich da ein Fach Wirtschaft von Seiten der Kammer zu erkämpfen, das war es auch nie, sondern es gilt als eine Erweiterung, der Geographie und Wirtschaftskunde zu sehen.

- 69 Vor allem im Bereich der Volkswirtschaftslehre sind wir deckungsgleich mit dem, was der Oberstufen-AHS-Lehrplan hergibt. Also da ist es nicht viel Unterschied. Das sage ich mal offen, da kommen zwar ein paar Sachen dazu, aber das wird es in etwa sein, plus ein bisschen was. Was die Haushaltsführung betrifft, sind wir in der Unterstufe drinnen mit dem neuen Lehrplan. Also wir haben versucht, das noch ein wenig abzugreifen und hier konsistenter abzubilden. Aber es ist ein klarer Bezug zu Geographie und Wirtschaftskunde da, zu keinem anderen Fach.
- 70 **SVB:** Das heißt ergo ist auch die Zielgruppe des Unternehmerführerscheins, das ist schon hervorgegangen, das sind halt AHS-Schülerinnen und Schüler, vorwiegend in der Oberstufe, also ab 14 Jahren.
- 71 **IV1:** Das ist das Ziel. Das Modul A ist so konzipiert, dass auch eine Mittelschule, also eine MS, das abbilden könnte, in der letzten Schulstufe. Auch die PTS [Anm.: Polytechnische Schule], wir haben nur nicht sehr viele Mittelschulen, die das machen. Also jetzt bitte, das ist eine Information, die ist halbamtlich. Wir haben insgesamt vier Mittelschulen in ganz Österreich, die sowas machen im Modul A und drei polytechnische Schulen.
- 72 Also das ist vernachlässigbar aus verschiedenen Gründen, die da mitspielen. Aber wie gesagt, das ist auch eine Geschichte.
- 73 Die zweite Geschichte ist, es gibt auch interessanterweise zwei oberösterreichische Berufsschulen im Bereich des Bürokaufmanns, die also den Unternehmerführerschein anbieten. Die machen das aber aus dem Selbststudium. Die wollen das Zertifikat haben, obwohl sie es nicht bräuchten, rein von der Formale her.
- 74 Und wir haben zwei HTS [Anm.: Höhere technische Schule] gehabt. Eine in Niederösterreich, eine in Oberösterreich. In Oberösterreich machen sie es nicht mehr, das war völlig abrupt, weil der Lehrer gewechselt hat.
- 75 Aber das sind Randgruppen, also das sind Randerscheinungen. Wenn man das gesamte Projekt sieht, der Fokus liegt nach wie vor auf der AHS. Das war er schon immer. Und der Fokus liegt auch auf den Schülern in der Oberstufe. Warum? Weil man da auch die Zeit hat, dass man es auch einem Wahlpflichtfach einbetten kann.
- 76 Aber es wäre offen auch für andere, ich sage es nur. Und vielleicht noch ein kleiner Tipp, es gibt auch von der Bit Media noch immer einen Kurs in der Erwachsenenbildung, die angeboten werden für den Unternehmerführerschein. Hier kann ich noch oberösterreichische Zahlen liefern. Oberösterreichische Zahlen auch nur, was das Modul UP betrifft. Wir haben im Jahr normalerweise zwei Termine für diese Sonderfälle in der Erwachsenenbildung, die entweder durch das Selbststudium sich das erarbeiten oder eben eine Ausbildung durch die Bit Media bekommen, meistens über das AMS finanziert. Und dann im Jahr, ich sage einmal, im Schnitt zwischen fünf und zehn Kandidaten, also auch vernachlässigbar.

77	Aber Hauptzielgebiet ist die AHS.
78	SVB: Perfekt, dann gibt es jetzt nur mehr drei kurze Fragen von meiner Seite. Sie haben eh schon herausgehoben, wer jetzt eigentlich Einfluss hat auf die inhaltliche Gestaltung. Das ist, wie ich es jetzt mitbekommen habe, auch die WKO hauptsächlich.
79	IV1: Auch einmal konkretisieren. Inhaltliche Gestaltung. An diesem gesamten Curriculum haben mitgekocht, einmal die Abteilung Bildungspolitik der Wirtschaftskammer, das IBW, die Arbeitsgemeinschaft der Geografie, der Trauner-Verlag und ein paar externe Berater, wo auch ich dabei bin. Das ist ein sehr breites Spektrum. Da wird versucht, über die gesamte Breite drüber zu nehmen, weil wir wollen unseren Kundenkreis, nämlich die AHS, insbesondere die Geografie mitnehmen.
80	SVB: Darf ich fragen, das würde mich jetzt persönlich interessieren, ohne dass ich es vorgesehen habe, aber was ist der Einfluss vom Trauner-Verlag inhaltlich?
81	IV1: Das ist insofern ein Thema, weil wir, man muss sich das so vorstellen, also wir sind da einen sehr pragmatischen Weg gegangen, aber das bitte ich jetzt nicht im Interview zu verwenden.
82	[Auslassung 25 Sekunden]
83	Jetzt haben wir versucht, die Bücher und das Curriculum gemeinsam zu entwickeln. Und das war also praktisch immer eine Geschichte, da hat das eine das andere beeinflusst. Also wir haben jetzt nicht erst den Lehrplan gemacht und dann die Bücher gemacht, sondern wir haben es miteinander gemacht.
84	Und daher hat der Trauner-Verlag als Auftragnehmer von der Wirtschaftskammer einen entsprechenden Einfluss mit dabei und gibt hier wieder. Wir dürfen auch aus dem Trauner-Verlag für die Unternehmerführerschein alle bereits befindlichen (–) in den Fachschulen, ob das Handelsakademie, Handelsschule, Gastronomie, sonstige fachliche Sachen, wie Geographiebücher/-inhalte verwenden und die dann hier neu zusammenführen.
85	SVB: Genau, dann haben Sie ja schon angeschnitten, woraus sich die Notwendigkeit ergeben hat, die Curricula neu aufzusetzen mit 2025. Vielleicht ganz kurz noch, was sind die großen Unterschiede? Ich meine, Sie haben gesagt, die Module richten sich jetzt deutlicher immer an unterschiedliche Phasen der Schülerinnen und Schüler. Sonst irgendwo?
86	IV1: Vielleicht die Verbindung zu dieser Ursuppe noch einmal herzustellen. In der Ursuppe, war vom Verein It4Education, Dr. Karner und der Bit Media geplant, dieses Projekt dann auch europaweit auszurollen. Und hier möglichst viele Ansprechpartner zu haben.
87	Also das war der Plan des externen Partners, wie gesagt, das gebe ich jetzt mal aus meiner Erfahrung und aus meiner Sicht der Dinge wieder, wo ich Einblick hatte. Das wurde dann, das ist einfach gescheitert an der Geschichte, dass keiner zahlen kann, weil keiner zahlen wollte. Aber man hat also praktisch das Modul A so gezimmert, dass es eine Vorschau war auf B, C und UP.
88	Das heißt, du hast mehr oder weniger alles schon mal gesehen und gehört. Dann ist es nur noch (–) Weil man davon ausgeht, dass A ein Modul ist, das man in der Unterstufe macht. Und vielleicht

	auch in den Mittelschulen und dann eventuell, dass man dann auf das aufbaut. Und die meisten machen gar nicht weiter. Also das war so die Uridee. Das hat sich aufgrund dieser Verschiebung in die WPGs, aufgrund der (–) des Fokus, dass die AHS klar Ziel eins Gebiet war und das auch übernommen hat, aufgrund der geographie- und wirtschaftskundlichen Implikationen, die sich daraus ergeben haben, der Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Geographie, der Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule, dass man gesagt hat, jetzt machen wir eine Bereinigung. Die konnte man tun, als man den „Projektpartner“ gewechselt hat. Vorher war es nicht möglich.
89	SVB: Das ist dann eigentlich vom Unternehmerführerschein selber das Letzte, was ich gerne, gerne gewusst hätte. Jetzt habe ich nur noch zwei Fragen zu wirtschaftlichen oder wirtschaftswissenschaftlichen Modellen und inwieweit die zum Tragen kommen im Unternehmerführerschein und wie wichtig würden Sie die bewerten für wirtschaftskundlichen Unterricht? Also quasi diese Wiwi-Modelle, so Kosten-Nutzen-Kalkül-Rechnungen, Nachfragemodelle (–) Angebot-Nachfrage-Modelle, solche Sachen. Also ist das notwendig? Braucht man das? Und wenn ja, warum?
90	IV1: Die Meta-Ebenen-Modelle, von denen Sie sprechen, die tuen wir mal sofort weg. Da sind wir weit drüber, da sind wir quasi in der Uranus-Bewegung, schauen auf die Erde herunter, wenn wir sie überhaupt noch sehen.
91	Der Ansatz wird hier nicht verfolgt. Wir sind an der betrieblichen Praxis orientiert. Jetzt gibt es in der betriebswirtschaftlichen Praxis einige sehr gute Modellstrukturen, die angewandt werden. Ich ziehe nur heraus die ABC-Analyse aus dem Marketing, respektive aus der Lagerhaltung oder aus der Unternehmensführung. Der Porter [Anm.: Branchenstrukturanalyse/Fünf-Kräfte-Modell] ist mit dabei. Also es gibt ein paar so konzeptionelle Modelle, die den Produktlebenszyklus (–) von der Boston Consulting Group, die Vier-Felder-Matrix im Marketing, also solche klassischen betriebswirtschaftlichen Modelle, die auch anwendbar sind für einen Schüler zum Beispiel, nicht? Ob ich jetzt eine Matrix anwende auf meine Produkte oder von mir aus auf meine Ausbildung, sei dahingestellt.
92	Aber alles, was darüber hinausgeht, da ist sehr, sehr wenig mit dabei, weil einfach die Distanzen so weit sind. Also wie gesagt, wir sind sehr, sehr am Modell der Handlungsorientierung und der unternehmerischen Praxis dabei, oder Praxis für den Schüler dabei ist es der Anspruch des Unternehmerführerscheins immer gewesen. Es war keine Geschichte, die aus irgendwelchen fachdidaktischen Sphären da von oben runterkommt, von wirtschaftswissenschaftlichen Sphären.
93	SVB: Okay, Dankeschön für die klare Antwort. Das ist auch noch wichtig gewesen, um auf meiner Theorie dann aufzubauen.
94	Danke vielmals. Die allerletzte Frage, beziehungsweise es ist eine Doppelfrage, ist eine kritische Auseinandersetzung mit der Marktwirtschaft und mit ihren offenbar existierenden Problemen und Legitimationsproblemen vorgesehen und möglich im Unternehmerführerschein?
95	IV1: Ja, das ist der Grund, warum zum Beispiel die Frau [Auslassung 3 Sekunden] mit dabei ist. Die hat die gesamte Nachhaltigkeitsthematik aufgerollt in der volkswirtschaftlichen Theorie. Und auch den nachhaltigen Konsum im A-Modul mit hereingebracht.

96	SVB: Okay, perfekt. Das ist also explizit auch vorgesehen.
97	IV1: Es ist vorgesehen. Es ist so, der Unternehmerführerschein ist ein ideologiefreies Projekt. Es geht darum, Menschen in ihrer unternehmerischen oder wirtschaftsbildenden Umgebung so weit zu schulen, dass sie sich selber ein Urteil bilden können. Und das umfasst auch eine Information über diese Sachen. Auch was den Konsumentenschutz betrifft, also die Wirtschaftskammer ist jetzt nicht die Organisation, die Konsumentenschutz betreiben muss, aber warum muss man es machen? Der Unternehmer hat das KschG [Anm.: Konsumentenschutzgesetz] zu kennen und daher muss ich auch hier einen Blick drauf werfen. Also das ist explizit vorgesehen, mit allen Vor- und Nachteilen beleuchtet, mit Best-Praxis-Beispielen beleuchtet, um das auch zu sehen. Und im UP ist ein Globalisierungsthema drin mit einem kritischen Ansatz hinten dazu. Also diese Aspekte so breit wie möglich zu beleuchten. Wie gesagt, ideologiefrei.
98	SVB: Okay, das heißt, das ist auch im neuen Curriculum nachgeschärft worden dann eigentlich, wann ich das richtig verstehe.
99	IV1: Genau.
100	SVB: Genau, das wäre eigentlich alles gewesen, das Kontroversitätsgebot, das wäre die nächste Frage gewesen, das ist (–) haben sie schon mit reingenommen, was halt divers diskutiert wird in Politik und Wirtschaft, muss auch divers dargestellt werden, ich glaube, das haben sie hervorgehoben.
101	IV1: Vielleicht, das ist jetzt einmal der Stand des Curriculums, wir werden es auch präsentieren. Das Schöne am Curriculum ist, dass wir jetzt keine schulische Komponente sind. Also es pfuscht uns niemand aus dem Ministerium oder sonst wer rein, sondern das IBW hat eine generelle Freigabe gemacht und jetzt können wir auch diesen Lehrplan anpassen. Das heißt, dass das, was jetzt ist, nicht statisch die nächsten 30 Jahre da sein wird, sondern man wird auch die gesellschaftlichen Veränderungen mit anpassen müssen. Und das ist auch bei uns explizit vorgesehen. Es wird in der ersten Schicht einmal die Bücher ausgerollt samt den neuen Prüfungsfragen. Wir haben ein zweijähriges Testmemorandum vor, wo wir also praktisch das lassen und die Rückmeldungen aus der Kollegenschaft mit hereinziehen. Vielleicht ein wichtiger Spruch aus dem Qualitätsmanagement des Unternehmers, das Bessere muss der Feind des Guten sein. Das heißt, wenn es etwas gibt, wo der Kollege sagt: „ <i>Du pass auf einmal, da habt ihr nicht hingeschaut.</i> “ Weil, wie soll ich sagen, es der Fachidiot in seiner unendlichen Weisheit einfach nicht mehr sieht, dann soll das auch ein Thema sein, was wir drinnen haben und das schaut dann so aus, dass wir über die Lehrerfortbildungen diese Rückmeldungen gerne entgegennehmen.
102	Aber auch die Prüfungen sehen wir uns an. Und zwar die Modul-UP-Prüfungen in Oberösterreich sind an den Schulen. Also das heißt, wir kommen mit der Kommission an die Schule, besuchen also 30 Schulen in etwa im Jahr. Haben dort auch die direkt Kontakt mit dem Direktor, mit den GWK-Lehrern. Und wenn da irgendwer sagt: „ <i>Pass auf mal, das ist voll super, aber...</i> “, dann kommt dort ein Pickerl rein. Und das ist das Qualitätsmanagement, an dem gefeilt wird. Also die ersten zwei Jahre lassen wir es einmal und dann wird es auch entsprechend angepasst und adaptiert.
103	SVB: Das ist eigentlich, ja, bitte, Entschuldigung.

104	IV1: Abschlusssatz: Der Gesetzgeber, gibt den Takt auch vor. Vor allem beim Modul UP. Das ist das Problem, dass sich permanent natürlich die Werte und die Gesetze ändern und es gilt dann hier nachzuschärfen. Und wenn sich dann was im Konsumentenschutz ändert oder in der Versicherung, dann ändert sich das automatisch damit.
105	SVB: Das war ein perfekter Schlusssatz, ich danke Ihnen vielmals für Ihre Zeit. Es ist jetzt perfekt sich ausgegangen.
106	IV1: Gern geschehen.

1	IV2 - Transkript
2	Interviewer (SVB): Das nimmt wir einfach gemütlich dann eben auf, also es wird aufgenommen, genau.
3	Und ganz zu Beginn würde ich nur fragen, wie würdest du deine Tätigkeit jetzt aus Bildungssicht beschreiben, also was machst du?
4	Interviewte Person 2 (IV2): Ich bin Wirtschaftspädagoge in der österreichischen Nationalbank. Ich bin dafür zuständig, Schul- und Universitätsprojekte zu organisieren und umzusetzen. Das betrifft Workshops, Seminare, Fortbildungen, Kurse, alles in diese Richtung.
5	SVB: Okay, perfekt. Und was ist für, ich duze jetzt einfach, weil das kann ich dann auch in der Arbeit dazuschreiben, warum das so ist. ¹²
6	Was ist wirtschaftliche Bildung allgemein für dich, also über welche Fähigkeiten/welches Wissen verfügen Personen, die wirtschaftlich gebildet sind allgemein?
7	IV2: Mir persönlich ist immer wichtig, ein Grundverständnis von den wesentlichen Begriffen, also wenn man die Zeitung aufschlägt oder Nachrichten liest, damit man grundsätzlich versteht, worum es da geht, in der Welt der Wirtschaft, sage ich einmal. Das ist die Basis. Und obendrauf kommt so quasi die Mündigkeit, dass ich dann schaffe, auf Basis der Informationen, die ich da bekomme, Handlungen zu setzen, die im besten Fall positiv für mich sind, um mich dort in der wirtschaftlichen Welt zurechtzufinden. Also wenn man das schafft, dann, dann wäre es schon super.
8	SVB: Mündigkeit ist ergo, mündige Entscheidungen zu treffen auf Basis von mir vorliegenden Informationen.
9	IV2: Genau, dass ich nicht nur fremdgesteuert bin, dass ich mich nicht nur auf andere verlassen muss, sondern dass ich mir eine eigenständige Meinung bilden kann, welche Entscheidung für mich jetzt besser wäre.

¹² Zuvor wurde vom Interviewpartner das „Du-Wort“ angeboten.

10	SVB: Perfekt. Welche wissenschaftlichen Disziplinen sollen bei wirtschaftlicher Ausbildung mit einbezogen werden, abgesehen von den Wirtschaftswissenschaften vermutlich. Welche Nebendisziplinen berücksichtigst auch du vielleicht in der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien?
11	IV2: Ich hoffe, wir sprechen jetzt von gleichen Disziplinen, aber es gibt immer so die Frage, was ist Finanzbildung, was ist Wirtschaftsbildung, was ist Volkswirtschaft und so weiter.
12	Also für mich ist Finanzbildung immer so die (–) das persönliche Geldleben in erster Linie und das hat natürlich Schnittmengen mit unterschiedlichen Dingen.
13	Das heißt, ich muss volkswirtschaftliche Ahnung haben, ich muss von der allgemeinen Wirtschaft ein bisschen eine Ahnung haben. Natürlich auch von politischer Bildung, die da eine Teilkomponente ist, die ich verstehen muss, damit ich auch alle finanziellen Dinge verstehe.
14	Es sind immer so Schnittmengen, die mit reinspielen. Wir versuchen natürlich auch in allen unseren Seminaren oder die, die ich gestalte, die unterschiedlichen Perspektiven einzunehmen oder zu beachten, wie wohl natürlich das schon auch eine hohe Kunst ist, das man das (–) dass der Mensch später das auch wirklich immer bei jeder Entscheidung mit einbezieht.
15	SVB: Ja. Und wenn du jetzt Unterrichtsmaterialien durchdenkst und erstellst, woran denkst du didaktisch? Also wenn du an Schülerinnen und Schüler denkst, was sollen sie mit diesem Wissen anfangen oder was ist da wichtig?
16	Also wir arbeiten ganz stark schüler- oder lebensweltorientiert. Das heißt, irgendwo muss es einen Anknüpfungspunkt geben. Wo hole ich den Schüler ab, damit er überhaupt weiß, warum besprechen wir das jetzt, wo betrifft mich das überhaupt. Und das ist immer der Startpunkt. Und von da aus kann man ins Komplexere gehen oder ins Abstraktere gehen, um einen Zusammenhang zu verstehen.
17	Aber ich persönlich glaube, dass man einen Schüler immer nur dann catcht oder (–) ja, dann einen Zugang findet, wenn er sich selbst irgendwie dadurch betroffen fühlt.
18	SVB: Und wir sind jetzt eben in der ÖNB, aber wer legt außer dir jetzt die Inhalte fest, die vermittelt werden oder gibt es eine ÖNB-Linie oder mischt sie da von außen wer anderer ein? Oder gibt es Interessen, die halt mit berücksichtigt werden müssen? In der Schule jetzt?
19	IV2: Historisch hat sich das entwickelt, gestartet hat das Ganze eigentlich mit Bargeldkommunikation, so quasi das Kernthema der ÖNB. Wir wollen die Menschen über Bargeld aufklären, über Sicherheit, über Verfügbarkeit und so weiter. Irgendwann sind (–) ist dann dazu gekommen, ah puh, Inflation ist ein wichtiges Thema, das wir auch behandeln, das interessiert die Leute auch, wir nehmen Inflation dazu, wir nehmen Geldpolitik dazu. Irgendwann ist dann die Finanzkrise gekommen, okay, wir müssen Finanzmarktstabilität auch kommunizieren, darüber reden. Und so sind die Themen immer weitergekommen. Irgendwann ist dann dazu gekommen, das Thema persönlicher Umgang mit Geld, weil das die Leute noch mehr abholt, das ist dann auch dazu gekommen. Und dann sind jetzt immer wieder so Modethemen zwangsläufig dazu gekommen. Egal ob Krypto, digitales Bezahlen (–) jetzt kommt in der nächsten Zeit sicher ganz stark der Betrug, Scams und Frauds, Onlinebetrug, Finanzbetrug, immer stärker. Also es ist einfach (–) die Zeit bringt die Themen auch mit

	sich, die wir aufgreifen, das heißt wir sind am Zahn der Zeit. Also es gibt uns jetzt die Themen niemand jetzt hardcore vor und sagt ihr müsst das machen, sondern es ergibt sich von selbst, schaut, das ist in der Schule gerade aktuell, das bekommen wir mit durch unsere Arbeit, das ist gefragt, das interessiert die Schüler, wie das Thema Geldanlage zum Beispiel, und das greifen wir dann auf und versuchen es aufzubereiten.
20	SVB: Das heißt, das ist dann quasi ÖNB-Linie trotzdem vermutlich, also irgendeinen Überbau gibt es, aber es mischt sich von außen jetzt nicht irgendein Ministerium ein oder ein Akteur, wie die WKÖ, ...
21	IV2: Nein, natürlich hat jeder Direktor bei uns vielleicht seine Lieblingsthemen, aber die unterscheiden sich natürlich selten von den Kern-ÖNB-Themen, eben Inflation, Geldpolitik und so weiter und von dem her ist jetzt nichts dabei, was man nicht ohnehin behandeln würde.
22	SVB: Und werden die Themen oder die Workshops, die hier jetzt erstellt werden, bewusst auch verknüpft mit österreichischen Lehrplänen, mit Volksschullehrplänen, weil ihr macht ja alle möglichen Altersgruppen.
23	IV2: Ganz bewusst, also 100%, wir orientieren uns am Lehrplan, wir kennen die Lehrpläne gut, weil wir teilweise auch mitgearbeitet haben oder gefeedbackt haben und für uns ist der Lehrplan der Kern der Themen, die halt da (–) bei denen es anzuknüpfen gilt und deshalb versuchen wir auch immer die Lehrplanbezüge zu listen, egal ob bei den Materialien oder so.
24	SVB: Und die Lehrplanbezüge beziehen sich in dem Fall auf das Geografie und wirtschaftliche Bildung-Curriculum?
25	IV2: Vorwiegend. Also Volksschule ist sowieso klar, da ist es eher so Sachunterricht. In der Sekundarstufe 1 ist es natürlich wirklich hauptsächlich das Fach GW. Es gibt auch diese fächerübergreifenden Kompetenzen, eben die Wirtschafts- und Verbraucherbildung. In der Oberstufe gibt es natürlich auch die HAK-Lehrpläne und so weiter, die aber ohnehin eh sehr wirtschaftslastig sind. Also ist auch eher der Fokus auf dem GWB.
26	SVB: Genau, okay, dann haben wir schon, die Zielgruppe des Bildungsangebots ist eigentlich schon implizit mitgenommen, also eigentlich querbeet aber vermutlich eher AHS als BHS.
27	IV2: Also das Angebot ist generell frei, also wir schränken nicht ein und die Anmeldung ist auch quer durch. Also in der Oberstufe haben wir von HAK, HTL, Berufsschulen, natürlich AHS, BHS... unterschiedliche Range. Gemeinsam machen sicher HAK und AHS den größeren Teil aus, aber die anderen sind durchaus auch beträchtlich.
28	SVB: Danke schön. Jetzt wird es noch ein bisschen technischer. Der Wirtschaftskundeunterricht, das kommt ja immer wieder in der Literatur auch vor, stützt sich häufig auf wirtschaftswissenschaftliche Modelle, zum Beispiel Angebot-Nachfrage-Modelle, Kosten-Nutzen-Maximierungen, solche Sachen. Wird das in euren Programmen implizit oder explizit berücksichtigt und wenn ja, warum? Oder eben wenn nein, warum nicht explizit?

29	IV2: Ich finde es vielleicht ein bisschen zu übertrieben formuliert, es stützt sich nur auf das. Weil ich finde, es ist immer eine beidseitige Notwendigkeit. Ich soll (–) muss diese Modelle hinterfragen, ich muss sie kritisieren, das ist klar, aber ich muss sie vorher auch einmal behandelt und verstanden haben, sonst kann ich sie nicht kritisieren und hinterfragen. Deswegen ist unser Zugang immer beiderseits. Einerseits ja, ihr müsst wirtschaftswissenschaftliche Inhalte kennen, aber ihr müsst sie auch aus unterschiedlichen Perspektiven dann betrachten und kritisieren können, damit es auch wirklich Sinn macht.
30	Also ich bin der Meinung, das Eine geht nicht ohne das Andere. Und dieser Diskurs ist dann oft leider irgendwie historisch gewachsen, glaube ich. Ich halte ihn für nicht notwendig, weil ich glaube, die Mischung wäre ideal.
31	SVB: Okay. Das heißt, es ist auf jeden Fall nicht so gedacht, dass alles alleine auf Modellen basiert, sondern es ist ein integrativer Bestandteil einfach für das Gesamtverständnis.
32	IV2: Genau, ja. Also ich versuche ein Beispiel zu geben. Mit was für einem Modell arbeiten wir jetzt? Vielleicht ist das Modell der Geldpolitik oder wie die Inflation funktioniert. Das ist in der Theorie so, das erklärt man so. Das Modell sagt, wenn ich das tue, ergibt sich das.
33	Aber natürlich besprechen wir auch unterschiedliche Einflussfaktoren, die da reinspielen. Andere wirtschaftliche Entwicklungen, individuelles Verhalten der Menschen, Unternehmensentscheidungen, weltpolitische, andere Entwicklungen, die da reinspielen, die das Standardmodell nicht zerstören, aber halt beeinflussen. Und die Dinge muss man halt alle besprechen. Und das geht natürlich auch nur, wenn ich vorher das Modell verstanden habe und wie es funktioniert, bevor ich die Einflussfaktoren dann beurteile.
34	SVB: Einfach, dass man eine Basis hat trotzdem, auf der man diskutieren kann.
35	IV2: Genau.
36	SVB: Gibt es im Rahmen der Workshops, in der Volksschule oder auch in der AHS, Raum für Kritik an wirtschaftlichen Praktiken generell, wenn es um wirtschaftliche Bildung geht, also Kritik an unseren Marktwirtschaften, die Probleme, die mit ihr kommen, oder geht sich das einfach nicht aus?
37	IV2: Also das Thema Wirtschaftsformen ist jetzt bei uns eigentlich gar nicht vorwiegend, also das kann ich jetzt nicht sagen.
38	Der Raum unserer Workshops ist generell zeitlich begrenzt, weil wir eben nur punktuell und für ein oder eine Doppelstunde vielleicht an die Klasse kommen. Dort haben wir natürlich dann unsere Inhalte und Methoden, die natürlich auch Diskussionen beinhalten. Eine ausführliche Diskussion und Kritik (–) Die Zeit haben wir einfach nicht. Das überlassen wir dann dem Lehrer oder der Lehrperson, die dann unseren Input in dem Workshop in den nächsten Einheiten nachbesprechen kann.
39	SVB: Okay. Genau, dann gibt es noch, (–) jetzt komme ich schon weiter in die Bildungstheorie noch. Es gibt eben das Kontroversitätsgebot, das du vielleicht kennst, vom Beutelsbacher Konsens. Also was in Wirtschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, soll auch im Unterricht so abgebildet

	werden. Gelingt euch das zum Teil oder gut aus deiner Sicht bei den Workshops einfach kontrovers diskutierte Sachen, kontrovers auch in die Schulen zu tragen?
40	IV2: Das würde ich wie die vorige Frage eigentlich beantworten, dass wir jetzt nicht den Raum haben, ausführlich kontrovers zu diskutieren. Wir versuchen alle unsere Dinge möglichst neutral zu erklären, nicht irgendwie wertend oder irgendjemanden bevorteilend oder benachteiligend, sondern das ist so die Situation da draußen. So funktioniert es derzeit.
41	Und das Ganze dann zu kritisieren und zu hinterfragen, ist eben ausgelagert an die Lehrperson, die da hoffentlich dazu befähigt sein soll.
42	An der Uni, wo wir auch tätig sind, wo wir in der Lehrkräfteausbildung tätig sind, in unserem Seminar, machen wir das sehr wohl. Wir haben eben auch das Seminar Sozioökonomische Finanzbildung an der Uni Wien im Lehramtsstudium, also im Master, wo wir genau diese Aspekte versuchen auch reinzubringen und ausführlicher zu diskutieren mit der Hoffnung, dass diese Menschen, die Lehrpersonen dann dazu befähigt werden, das später im Unterricht zu tun.
43	SVB: Ich weiß nicht, inwieweit du jetzt die Schulpraxis auch im Auge hast, das könnte jetzt vielleicht über dein Wissen hinausschießen, aber glaubst du, dass generell der Zeitfaktor eine Rolle spielt bei der Behandlung von Kritik von wirtschaftlichen Praktiken, also dass einfach oft zu wenig Zeit ist, um überhaupt in der Schule darauf einzugehen und halt nur diese theoretische Basis quasi sich zu erarbeiten und dann ist halt Schluss, weil halt die Zeit...
44	IV2: Ja, also wir wissen es von unseren Lehrerkontakten, unserer eigenen Erfahrung und von einem Projekt, das wir gerade am Laufen haben, wo wir auch Interviews mit Lehrkräften geführt haben, dass einfach die Zeit (–) Also die Inhalte werden immer mehr, für die (–) durch die Lehrpläne, die man reinpacken muss, die Zeit wird aber nicht mehr. Und viele Lehrkräfte sind einfach nur froh, wenn sie irgendwie die Basics reinbekommen, dass sich das überhaupt ausgeht. Da ist kaum Zusatzzeit ist, um das da noch zu reflektieren oder zu kritisieren oder noch Zusatzthemen, die auch im Lehrplan eigentlich drinnen wären, zu machen. Also das ist definitiv zeitlich am Limit und persönlich glaube ich auch, dass es bei den meisten schwierig ist, jedes Thema kontrovers zu diskutieren.
45	SVB: Ja. Gut, dann habe ich noch zwei Fragen und zwar, welches Wissen oder welche konkreten Fähigkeiten vertiefen Schülerinnen und Schüler, wenn sie jetzt deine Workshops oder eure Workshops durchlaufen? Ich meine, du hast die Themen schon angeschnitten. Gibt es irgendwas, was insbesondere vertieft wird?
46	IV2: Es kommt natürlich darauf an, welcher Workshop gebucht wird von den Schulklassen. In der Unterstufe ist es so, dass sie alle die gleichen Workshops machen. Auch hier wird versucht, bei allen Workshops die Lebensrealität anzuknüpfen. Sei es beim persönlichen Umgang mit Geld, sei es beim Bargeld-Workshop, wo sie quasi über eine Urlaubsgeschichte die Sicherheitsmerkmale und die Vorteile der gemeinsamen Währung kennenlernen, oder eben bei der PIA mit der persönlichen Inflations-App herausfinden, wie bin ich persönlich von der Inflation betroffen und warum.

47	Also wenn die Schülerinnen nach diesem Workshop-Tag rausgehen und sagen, „ <i>ah, da gibt es Dinge da draußen, die mich irgendwie betreffen (–) wirtschaftlicher Natur, finanzieller Natur</i> “, dann haben wir, glaube ich, schon ganz viel erreicht.
48	SVB: Okay. Und die allerletzte Frage ist vielleicht die schwierigste. Wie bewerten Sie die wirtschaftliche Bildung als Ganzes im österreichischen Schulwesen in der AHS und kann man Stärken oder Schwächen vielleicht ausmachen von unserem Modell, so wie es in Österreich gelehrt wird, halt auch insbesondere in der AHS. Das ist jetzt sehr breit gegriffen.
49	IV2: Ähm, das waren jetzt eigentlich zwei Fragen.
50	SVB: Dann vielleicht zuerst, wie es generell im Schulwesen in Österreich aussieht.
51	IV2: Sehr unterschiedlich. Die Lehrkräfte (–) es hängt meiner Meinung nach ganz stark von der Lehrperson ab, wie gut, wie schlecht, wie intensiv wirtschaftliche Themen behandelt werden. Es gibt viele, die sehr gerne Wirtschaft machen, sehr viel Wirtschaft machen, und welche, die das einfach nicht gerne machen und eher die geografischen Inhalte vorziehen. Das ist die Freiheit der Lehrperson.
52	Der neue Lehrplan hat wirtschaftlichen Inhalt deutlich stärker gewichtet, was sicher gut ist. Aber es ist trotzdem nach wie vor eine sehr individuelle Geschichte und man kann nicht in jeden Unterricht reinschauen, man weiß auch nicht, wie das dann wirklich gemacht wird.
53	Zur zweiten Frage, ob ich es für sinnvoll halte, wie es derzeit ist. Ich finde schon, dass es sinnvoll ist, Wirtschaft und Geografie zu kombinieren, weil es immer wieder Zusammenhänge gibt, räumlicher Natur, das ist klar. Ich finde aber auch wichtig, dass es eine verstärkte Gewichtung jetzt auf die wirtschaftliche Bildung gibt, weil vieles aus der Geografie kann man mittlerweile in ein paar Sekunden googeln, das brauche ich nicht zu lernen, das ist klar.
54	Wo es Potenzial gibt, ist auf jeden Fall die Lehrkräfteausbildung nach wie vor, weil ich glaube, dass die Studienpläne (–) Ja, nicht am Lehrberuf (–) die zielen ein bisschen an dem vorbei, was man dann später in der Schule braucht. Es werden viele Lehrveranstaltungen, glaube ich, gemacht, die (–) die für den Lehrberuf danach nicht relevant sind. Man könnte da viel mehr reinpacken, was wirklich alltagsrelevant wäre, sowohl inhaltlich auch didaktischer Natur. Da, glaube ich, wäre viel mehr Potenzial drin.
55	SVB: Okay, dankeschön. Dann würde ich eine Ja-Nein-Frage als letztes machen. Brauchen wir mehr Zeit in der Schule für wirtschaftliche Bildung oder würde die Zeit per se ausreichen?
56	Oder ist das...
57	IV2: Wir bräuchten mehr Zeit für alles (lacht). Wir bräuchten mehr Zeit für die tägliche Turnstunde, wir bräuchten mehr Zeit für politische Bildung, für Demokratiebildung. Für vieles bräuchte man mehr Zeit. Natürlich wissen wir, dass es eine lange Wunschliste gibt an Themen, die reingebracht werden sollten. Vielleicht müsste man das ganze Schulsystem neu denken, aber das wird sich

keiner trauen anzugreifen. Also bleibt es ein politischer Kampf. Aber generell natürlich bräuchte man mehr Zeit.

58 **SVB:** Danke vielmals für deine Zeit auch und für das Interview.

1 **IV3 - Transkript**

2 **Interviewer (SVB):** Ich nehme von jetzt weg auf. Genau, dass sie informiert sind. Und meine allererste Frage ist eine sehr allgemeine, was ihre Tätigkeit allgemein ist und inwieweit sie mit dem Unternehmerführerschein verbunden werden kann.

3 **Interviewte Person 3 (IV3):** In der Wirtschaftskammer jetzt?

4 **SVB:** Genau, in der Wirtschaftskammer

5 **IV3:** Genau, also ich bin Referent in der Abteilung „Bildungspolitik“, wie gesagt seit 1. April jetzt, relativ kurz, ehemaliger Lehrer Meine Zuständigkeit (–) also ich habe zwei Hauptaufgabenbereiche, nämlich einerseits Schulpolitik und der zweite Bereich ist die Wirtschaftsbildung, das heißt ich bin verantwortlich für eigentlich alle Projekte im Bereich Wirtschaftsbildung, unter anderem eben auch (–) für den Unternehmerführerschein.

6 **SVB:** Mhm, dann kommen wir mal schon zur zweiten Frage, was ist wirtschaftliche Bildung allgemein? Welches Wissen, welche Fähigkeiten (–) über welches Wissen Fähigkeiten sollten Schülerinnen und Schüler verfügen, wenn sie sich wirtschaftlich gebildet nennen wollen?

7 **IV3:** Ja okay, das ist eine sehr breite Frage. (–)

8 Ich meine, grundsätzlich glaube ich, ist wirtschaftliche Bildung schon als Lebenskompetenz zu verstehen.

9 Also wir nehmen alle irgendwie teil am Wirtschaftsleben, sei es als Arbeitnehmer, als Konsument oder als Unternehmer sogar.

10 Und ich glaube, wirtschaftliche Bildung soll uns ausstatten, in diesem wirtschaftlichen System informierte Entscheidungen zu treffen, dass man ein Verständnis für das System hat. Also es geht (–) ist diese Kombination aus Wissen und auch Kompetenzen in diesem wirtschaftlichen System halt gut agieren zu können. Und das hängt natürlich auch stark zusammen mit Finanzbildung.

11 Also ganz grundsätzlich da informierte Entscheidungen zu treffen und dann kann man das natürlich aufschließen. Also Entrepreneurship Education ist da natürlich ein wichtiges Stichwort. Betriebswirtschaft, Volkswirtschaft, genau alles was in die, das sind jetzt nur ein paar Beispielbereiche.

12 **SVB:** Okay, dann haben Sie das eigentlich eh schon grob gemacht. Die nächste Frage wäre nämlich gewesen, was ist eigentlich der Gegenstandsbereich, auf den sich wirtschaftliche Bildung bezieht?

	Also welcher Ausschnitt unserer Welt ist eigentlich der Relevante für wirtschaftliche Bildung? Und da haben Sie jetzt schon ein paar Sachen angeschnitten. Vielleicht gibt es da noch irgendwie was dazu.
13	IV3: Also jetzt Themenfelder?
14	SVB: Genau, Themenfelder. Genau, Themenfelder oder Felder in der Gesellschaft. Oder wo ist wirtschaftliche Bildung angesiedelt in unserem Leben? Das ist noch sehr allgemein, das wird dann noch spezifischer (lacht).
15	IV3: Ich würde eben sagen, eigentlich fast überall, also wir nehmen alle irgendwie teil am Wirtschaftsleben, haben da verschiedene Berührungspunkte aus verschiedenen Perspektiven und ich sehe das, also wirtschaftliche Bildung bedeutet eben auch, all diese Themenbereiche abzudecken und ein Verständnis dafür zu haben, wie sich Entscheidungen auswirken, aber auch (–) dieses Gefühl zu haben, auch selbst gestalten zu können in diesem System. Also ein Verständnis für, wie das System funktioniert und da auch welchen Spielraum man da hat, um selbst Entscheidungen zu treffen.
16	Und das kann eben, wie gesagt, aus volkswirtschaftlicher Sicht sein, also in der Volkswirtschaft, aber auch aus betriebswirtschaftlicher Sicht in einem Unternehmen oder als Konsument. Also da gibt es dann verschiedene Perspektiven und dann natürlich auch verschiedene Theorien und Modelle für die verschiedenen Zugänge.
17	SVB: Danke schön. Gibt es neben den Wirtschaftswissenschaften irgendwelche Nachbardisziplinen, die in Erwägung gezogen werden, wenn Sie jetzt über Wirtschaft nachdenken? Also irgendwelche anderen Disziplinen, die in Verbindung stehen mit den Wirtschaftswissenschaften, die relevant sind? Also das kann jetzt in jede Richtung gehen.
18	IV3: (–) natürlich Geografie, wäre naheliegend (lacht). Dann natürlich habe ich auch schon erwähnt, also Finanzbildung ist natürlich hier auch sehr relevant und auch Entrepreneurship Education, das ist ja auch im Lehrplan sehr eng aneinander gesiedelt.
19	Aber ich glaube, man kann es eben wirklich fachübergreifend, ich glaube, das ist ja auch die (–) der Zugang des Bildungsministeriums im Moment, dass es hier nicht ein eigenes Fach geben soll, sondern wirklich auf übergeordneter Ebene im Curriculum eingebettet werden.
20	Also sehr viele Überschneidungen, das ist natürlich dann die Frage, wie genau man hinschaut oder wie man da eine Verknüpfung herstellt aber, sehe ich eigentlich sehr eng beieinander.
21	Also Geografie zum Beispiel allein, das Thema Export, Außenwirtschaft. Also da hängt alles sehr stark zusammen. Also Beziehungen zu anderen Ländern, geopolitische Fragen, unser gesellschaftliches System, also wie die Demokratie, also das ist ja alles irgendwie verknüpft und hängt zusammen auf recht komplexe Art und Weise, würde ich sagen. Aber genau, dieser Praxisbezug, also (–) ein Ziel des Unternehmerführerscheins ist, dass das Curriculum und der Unternehmerführerschein so gestaltet ist, dass es wirklich den Jugendlichen bzw. den Schülerinnen und Schülern etwas in die Hand gibt, das sie dann auch nach der Schule brauchen können.

22	Genau, und dann natürlich ein Verständnis für wie die Welt funktioniert, also in dieser Thematik, also wie die Wirtschaft funktioniert, also wenn man aus der Schule rausgeht und ein besseres Verständnis für die Zusammenhänge hat, wie man selbst in diesem System agiert. Genau, ich glaube, das ist (–) wäre die Rolle der Bildung in der Hinsicht.
23	SVB: Dann wird es jetzt ein bisschen konkreter zum Glück, ich weiß, dass die Anfangssachen ein bisschen schwieriger zu beantworten sind.
24	IV3: Kein Problem (lacht)
25	SVB: Warum gibt es den Unternehmerführerschein eigentlich als Modul oder als externe Möglichkeit, sich da jetzt irgendwie weiterzubilden wirtschaftlich, also was ist die Idee dahinter?
26	IV3: Also die Idee stammt ursprünglich vom, das ist vom Präsidenten Leitl gekommen. Ich glaube, wenn ich mich (–) wenn ich richtig informiert bin, so um das Jahr 2003 herum.
27	Damals gab es ganz andere Lehrpläne in der Schule und es gab hier in letzter Zeit sehr starke Entwicklungen in Richtung wirtschaftliche Bildung. Aber damals im GWK [Anm.: Geographie und Wirtschaftskunde] war das ja doch anders und sein Ansatz war hier, dass er eben in der Schule bzw. zu dieser Zeit in der Schule wenig wirtschaftliche Bildung stattgefunden hat.
28	Und er hat gesagt, da müssen wir auf jeden Fall was machen und seine Idee war, mit dem Unternehmerführerschein in vier Modulen hier anzusetzen und den Jugendlichen und die Zielgruppe damals waren vor allem die AHSen, weil es da einfach einen Bedarf gegeben hat (–) hier anzusetzen und genau ein Angebot zu schaffen, dass hier auch wirtschaftliche Bildung in der AHS stattfinden kann.
29	Aber wie gesagt, nicht nur in der AHS, in allen Schulformen, aber besonders in der AHS ist es sehr kurz gekommen.
30	SVB: Okay. Sie haben gesagt, damals war sehr wenig Wirtschaftsbildung in den Schulen. Laut dem Herrn Leitl, würden Sie sagen, hat sich das irgendwie gewandelt mit den neuen Lehrplänen? Also ist man da „die richtige Richtung“ gegangen aus wirtschaftlicher Sicht?
31	IV3: Ich meine, wie gesagt, richtig ist eine sehr subjektive Einschätzung, aber aus Wirtschaftskammer-Sicht ist das natürlich schon so, dass in den letzten, also ich glaube jetzt, der Unterstufen-Lehrplan steht ja schon, da ist Wirtschaftsbildung (–) wirtschaftliche Bildung deutlich stärker verankert als davor. Da hat sich die Wirtschaftskammer mit anderen Stakeholdern ja auch ziemlich stark dafür eingesetzt, dass hier was passiert.
32	Und natürlich auch wichtig, dass es in der Unterstufe passiert, weil in der Oberstufe gibt es viele verschiedene Schulformen und viele Angebote, wenn man sicherstellen kann, dass (–) Und vor allem muss man auch sagen, die berufliche Bildung ist uns auch ein großes Anliegen. Deswegen umso wichtiger, dass man das schon in der Unterstufe mitbekommt, weil wenn Jugendliche dann direkt in die Lehre einsteigen, dass sie schon informiert (–) gut informiert in diesem neuen Abschnitt beginnen können. Genau, aber da gibt es auf jeden Fall positive Entwicklungen, dass wirtschaftliche Bildung stärker verankert wird. In der Unterstufe haben Sie gesehen und soweit wir das

	einschätzen können, scheint das jetzt auch in der Oberstufe hier eine (–) in die richtige Richtung zu gehen.
33	SVB: Wenn jetzt der Grund war, mehr Wirtschaftsbildung in die Schulen zu bringen, das ist jetzt eine Frage, die habe ich nicht vorgesehen, ist dann der Unternehmerführerschein trotzdem nicht obsolet deswegen, oder?
34	IV3: Nein, absolut, das ist eine berechtigte Frage, würde ich sagen. Also wir versuchen mit dem Unternehmerführerschein, es werden ja auch die Curricula überarbeitet, hier jetzt sicherzustellen, dass es nach wie vor einen USP [Anm.: Unique Selling Point] gibt, dass es ein besonderes Angebot für Jugendliche ist durch einen starken Praxisbezug, die Lebensnähe und natürlich auch sehr wertvoll, und das kann der gewöhnliche Lehrplan halt nicht hergeben, dass der Unternehmerführerschein im Gesamten ja dann auch die Unternehmerprüfung ersetzt.
35	Also da kann der Lehrplan noch so viel wirtschaftliche Bildung abdecken, das ist schon eine Besonderheit des Unternehmerführerscheins und, ja, auch ein gewisses Alleinstellungsmerkmal für die Schulen, die ihn anbieten.
36	SVB: Okay. Die Hauptzielgruppe haben Sie gesagt, waren AHSen, sind es immer noch. Würden Sie da noch etwas ergänzen? Das war eine eigene Frage, aber gibt es da noch eine Ergänzung von Ihrer Seite?
37	IV3: Vielleicht noch zur letzten Frage, dass ich das auch noch ergänze. Also das lässt sich ja auch relativ gut ergänzen, weil wenn im Lehrplan Inhalte abgedeckt werden, die im Rahmen des Unternehmerführerscheins abgefragt werden, dann (–) ist das auch gut so und dann können die ja trotzdem (–) also es bedarf dann weniger Freifachunterricht oder Wahlpflicht - Gegenstandsunterricht, um dann den gesamten Unternehmerführerschein abzudecken. Also ich glaube, das lässt sich auch gut integrieren.
38	(–) Genau, und dann war die Frage hauptsächlich, also wie gesagt, das war der Ursprungsgedanke vom Präsident Leitl, beziehungsweise das ist so aus seiner Erfahrung so entstanden, es ist natürlich so, dass es sehr viel von AHSen umgesetzt wird und dann die (–) aber schon auch natürlich für Fachschulen ist es relevant, es wird ja auch an polytechnische Schulen angeboten, also ich glaube schon, dass der Unternehmerführerschein da ein spezielles Angebot hat und eigentlich für alle Schulformen interessant sein kann.
39	Es ist dann natürlich immer eine schulspezifische Frage, ob es da gerade zum Profil passt oder zu den Schülerinnen und Schülern vor Ort, das müssen die Schulen dann einfach selbst entscheiden. Das ist natürlich klar, also für eine kaufmännische Schule ist es jetzt sicher nicht spannend und man muss auch sagen, bei einigen Schultypen fällt ja dann der Vorteil, dass es die Unternehmerprüfung ersetzt weg, weil das ja sowieso durch den Schulabschluss gegeben ist und da natürlich ist dann auch die Frage, inwiefern das für die Schule selbst dann interessant ist, aber wie gesagt, das müssen die Schulen einfach selbst entscheiden.

40	SVB: Okay, danke vielmals. Dann die nächste Frage wäre noch gewesen, wer legt eigentlich fest, was in den Unternehmerführerschein für Inhalte aufgenommen werden, also welche Stellen haben da Einfluss drauf?
41	IV3: Genau, also das ist so. Das ist so ein bisschen ein Mix aus verschiedenen Stakeholdern in dem Bereich, also wir haben auf jeden Fall, also wir sind da natürlich in der Erstellung der neuen Curricula immer stark involviert, dass wir ein Auge drauf haben, dass der Prozess gut abläuft und auch die Inhalte aus unserer Sicht passen und immer gewisse Schwerpunkte gesetzt werden, wenn wir gesehen, es gehen gewisse Trends in bestimmte Richtungen.
42	Jetzt in der Erstellung des neuen Lehrplans war natürlich der Trauner-Verlag eng involviert, weil sie verantwortlich für die Prüfungsabwicklung und auch für die Erstellung der Lehrbücher verantwortlich sind.
43	Dann der (–) Kollege [Auslassung], Unternehmer, mit dem Sie, glaube ich, auch ein Interview gehalten haben, der langjährige Begleiter des Unternehmerführerscheins ist und auch eng im Austausch mit den Meisterprüfungsstellen und eben (–) das Modul UP schon lange prüft. Der kennt sich einfach mit dem Unternehmerführerschein inhaltlich sehr gut aus und weiß auch ein bisschen, was auch in der Praxis gefragt ist. Also eben diese Schnittstelle. Und es soll ja die Modulprüfung, Entschuldigung, die Unternehmerprüfung ersetzen. Das heißt, es ist auch wichtig, dass da (–) das gut abgestimmt ist.
44	Dann natürlich die AG Geschichte und wirtschaftliche Bildung, also die Bundes AG, weil uns (–) also uns als Kammer ist es natürlich bewusst, dass wenn GWB Lehrpersonen verantwortlich für die Umsetzung sind, ist es natürlich auch wichtig, dass sie in dem Prozess involviert sind und auch eine Stimme bekommen. Und dann haben wir im Sinne der Qualitätssicherung auch das Institut IBW involviert, also Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
45	Die schauen sich das (–) also die kommen wirklich aus dieser Sicht der Wirtschaftspädagogik und bringen da auch dann nochmal eine Perspektive rein und schauen, dass das nochmal fachlich stimmig ist und passt.
46	Genau, also wir versuchen da einen recht, ja, ganzheitlichen Prozess (–) zu gestalten, damit es ein gutes Endprodukt ist.
47	SVB: Okay, danke vielmals. Der Unternehmerführerschein, worin knüpft der ans österreichische Schulwesen an? Da haben es jetzt auch schon ein paar Schlaglichter gegeben. Vielleicht kann man es noch runterbrechen auf ein, zwei Sätze. Also quasi institutionell an die Schule anknüpfen, curricular oder etc. Wo verortet sich der Unternehmerführerschein innerhalb des Systems Schule?
48	IV3: (– –) Wie kommt es in die Schulen rein, ist die Frage? Oder?
49	SVB: Inwieweit ist es verknüpft mit Schule, mit dem System Schule. Wo siedelt es sich an?
50	IV3: Meistens in Schulen ist es entweder als Wahlpflichtgegenstand oder als Freifach wird es angeboten.

51	SVB: Und curricular verknüpft wäre es mit...
52	IV3: Achso, Sie meinen vom fachlichen her?
53	SVB: Vom Fachlichen her, ja, genau.
54	IV3: Also zum Beispiel in den AHSen ist es natürlich mit dem GwB-Unterricht, aber dann natürlich in den kaufmännischen Schulen oder (–) HAKs, HTLs, ich weiß jetzt nicht genau die Fächer, aber ich glaube Recht und Wirtschaft, also es kommt dann natürlich immer auf die (–) Schulform an. Aber die wirtschaftlichen Fächer, da wird das am ehesten anknüpfen, da wird es am ehesten angesiedelt.
55	SVB: Also auch dort, wo die Wirtschaft verortet ist, normalerweise ist dann halt der Unternehmerführerschein auch mit dem Curriculum verknüpft.
56	IV3: Ja, in irgendeiner Form verbunden. Es wird, soweit ich das weiß, auch an AHS, also wenn unterrichtet, von GwB-Lehrpersonen, genau.
57	SVB: Okay (–) Dann haben Sie eh schon umrissen, was das Ziel des Unternehmerführerscheins ist. Wie wird festgemacht, ob dieses Ziel von den Schülerinnen und Schülern erreicht worden ist, das Lernziel des Unternehmerführerscheins?
58	IV3: Nein, es gibt die Modulprüfungen. Da haben wir Statistiken dazu und da würde ich sagen, da messen wir auch, ob der Unternehmerführerschein erfolgreich ist. Und natürlich, wir können auch anhand der Zahlen sehen, wie nachgefragt der Unternehmerführerschein ist. Wir sehen ja auch die Entwicklung. Zum Beispiel zuletzt, als es eine Änderung gab in 2002, 2003 und der Unternehmerführerschein neu gestaltet wurden, sehen wir auch eine Entwicklung, dass es tendenziell steigende Zahlen gibt jedes Jahr, genau.
59	SVB: Im Rahmen von Modulprüfungen wird also abgeprüft. Gibt es da irgendeine Logik dahinter, wie abgeprüft wird der Stoff, auf welche Art und Weise oder ist das willkürlich oder werden da unterschiedliche Aspekte rausgenommen aus dem, was zu lernen ist und werden noch einmal nachgefragt?
60	IV3: Also zur Prüfungsentwicklung kann ich nicht allzu viel sagen. Also, da habe ich nicht (–) bis jetzt noch nicht allzu viel Einblick, muss ich gestehen.
61	SVB: Okay, passt. Dann gehen wir noch weg von Unternehmerführerschein und gehen noch bildungstheoretisch eine Ebene höher.
62	IV3: Vielleicht nur noch eine Sache dazu, also was ich glaube, schon wertvoll oder wichtig ist, es gibt ja diese Kombination aus den Online-Prüfungen für Modul A bis C und dann natürlich die kommissionelle Prüfung für das Modul UP und ich glaube, diese Kombination ist schon wichtig, weil natürlich (–) mündlich kann ganz anders abgeprüft werden oder Verständnis abgefragt werden, als es in einer Online-Prüfung möglich ist.

63	Das ist vielleicht das Einzige, was ich dazu ergänzen würde. Aber wie inwiefern diese Fragen gestaltet sind oder wie das genau überlegt ist, wie gesagt, da habe ich nicht genau Einblick. Ich weiß auch (–) Da kann ich auch nur dazu sagen, dass im Rahmen der neuen Curricula die Prüfungen auch neu aufgestellt werden mit neuen Fragen. Also das sollte auch (–) wird auch nochmal optimiert.
64	SVB: Okay, danke schön. Jetzt noch eben bildungstheoretisch. Es gibt ja, ist Ihnen und mir bekannt, wirtschaftswissenschaftliche Modelle grundsätzlich, mit denen man sich versucht, irgendwie die wirtschaftliche Welt erklärbar zu machen. Welche (–) Relevanz haben diese Modelle für den Unterricht, für den wirtschaftskundlichen, insbesondere eben für den Unternehmerführerschein, wenn man jetzt so an Angebot- Nachfragemodelle denkt oder an Nutzenmaximierung etc.?
65	IV3: Welche (–) wie diese Modelle einen Einfluss auf den Unternehmerführerschein haben?
66	SVB: Genau, in welchem Ausmaß werden diese Modelle und ihre Aussagen berücksichtigt. Oder was ist die Relevanz solcher Modelle für den Unternehmerführerschein?
67	IV3: Relevant sind diese theoretischen Modelle vor allem in der Lehrplanerstellung, denn (–) es ist natürlich wichtig, dass die Inhalte gut begründet sind und auf einer soliden Theorie basieren. Und ausgehend davon, und wie gesagt, ich würde jetzt auch nicht sagen, dass ich hier die Expertise einbringe, aber genau deswegen ist es eben wichtig, dass wir Experten und Expertinnen durch das IBW einbringen und da verschiedene Sichtweisen einbringen im Unternehmerführerschein, damit wir eben sagen können, okay, das steht hier wirklich auf soliden Beinen und wird von der Zielgruppe angenommen, ist aber auch wissenschaftlich fundiert und theoretisch abgesichert.
68	SVB: Okay, perfekt, Dankeschön. Es ist jetzt noch eine Sache. Grundsätzlich ist es ja nicht unbekannt, dass unsere Marktwirtschaft auch kritisierbar ist, beziehungsweise Legitimationsprobleme oder Probleme generell gesehen werden können an der Marktwirtschaft. Ist eine kritische Auseinandersetzung damit (–)
69	IV3: Das klingt dramatisch (lacht)
70	SVB: (–) ja es klingt dramatisch, aber ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Modell der Marktwirtschaft oder halt mit unserem marktwirtschaftlichen Verständnis vorgesehen im Unternehmerführerschein?
71	IV3: (– –) Das ist eine gute Frage, muss ich gestehen, das weiß ich ehrlich gesagt nicht. Da müsste ich mir die Curricula nochmal genauer durchschauen. Ich vermute oder glaube (–) Also es wäre mir nicht bekannt, kann aber durchaus sein (–) ja.
72	SVB: Darf ich die Frage umwandeln ein bisschen? Würden Sie sagen, für Sie aus wirtschaftsdidaktischer Sicht, da frage ich jetzt nach einer Meinung, nicht nach einem Status. Ist so eine Auseinandersetzung mit diesen Schwierigkeiten oder vielleicht Schwächen der Marktwirtschaft notwendig? Muss das sein oder inwieweit kann man da vielleicht Raum schaffen (–) im Unterricht, um ein bisschen darüber zu reflektieren.

73	IV3: (–) Ich glaube, ja, ist auch eine gute, spannende Frage, würde ich sagen (–) Ich glaube es gibt (–) Ich glaube, es ist immer wichtig (–) Stärken und Schwächen eines Systems aufzuzeigen, beziehungsweise in gewisser Weise sich damit auseinanderzusetzen und wenn man sich ein System anschaut, zu schauen, wo gibt es auch Schwachstellen oder Orte, wo man etwas verbessern muss, aber zugleich ist es natürlich auch wichtig, hier eine neutrale Sichtweise darauf zu richten.
74	Also ich glaube natürlich, das Thema Wirtschaft oder Unternehmertum kann ja oft kritisch beleuchtet werden oder (–) also das ist mir schon klar, ich glaube, das per se ist nicht unbedingt, also das ist ja per se auch vollkommen in Ordnung, ich glaube, wichtig nur aus Kammerzucht vor allem ist es, dass hier ein neutraler Blick darauf gibt und dass man eine sachlich-rationale Diskussion führen kann und wenn das in der Schule stattfindet, dass das auch so aussieht und nicht eine Emotionalisierung dieses Themas. Dann wird's, glaube ich, problematisch.
75	(–) Warte, lass mich kurz noch meine Gedanken sammeln dazu (–)
76	SVB: Kein Problem, danke.
77	IV3: Sehr, sehr große Frage, würde ich sagen.
78	SVB: Es ist extrem schwierig, je länger man daran schreibt, desto schwieriger finde ich dieses Thema.
79	IV3: Ja, und deswegen würde ich auch fast sagen, dass es vielleicht auch ein bisschen subjektiv abhängig von der Lehrkraft ist, weil vielleicht (–) so einen Raum zu schaffen, wo eine Diskussion stattfinden kann, ist auch nicht immer möglich, beziehungsweise wahrscheinlich auch in jeder Klasse möglich. Und so sehr es wünschenswert ist, solche Themen natürlich zu behandeln und auch die Systeme zu beleuchten von verschiedenen Perspektiven. Ich glaube, wir wollen ja auch besser (–) also in gewisser Weise, dass es unserer Gesellschaft besser geht, dass es der Wirtschaft besser geht, dass unser Wohlstand erhalten bleibt. Aber wenn das nur in emotionalisierte Kritik überschwappt, ist es natürlich auch nicht hilfreich.
80	Also ich glaube, es ist eine gewisse Balance notwendig. Das wäre vielleicht so zusammenfassend meine Antwort dazu.
81	SVB: Okay, danke vielmals. Das ist einfach eine schwierige Frage. Damit strauchelt jeder, falls das (–) genau.
82	IV3: (lacht)
83	SVB: Dann gibt es noch, im Schulunterricht eben, herrscht ein Gebot, das nennt sich Kontroversitätsgebot. Ich glaube, das haben Sie dann eh (–) wenn Sie vorher als Lehrer tätig waren, ist Ihnen das bekannt.
84	Das bedeutet, was in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. Gelingt das im Unternehmerführerschein für

	wirtschaftliche Thematiken? Das knüpft ein bisschen vorher an, beziehungsweise wenn Sie da keinen Einblick haben, im Moment noch für den Unternehmerführerschein.
85	IV3: Ja, das tue ich mir schwer zu beantworten. Also da könnte ich mir jetzt irgendwas (–) her dichten wahrscheinlich, aber wirklich einen konkreten Erfahrungswert dazu oder eine fundierte Aussage, das könnte ich jetzt nicht wirklich sagen.
86	SVB: Okay, das nehme ich so hin, ja, das ist in Ordnung. Besser so als anders, genau.
87	IV3: Ja, also, wenn ich da ein bisschen mehr Erfahrungswerte hätte, von wie das dann in Umsetzung aussieht, dann könnte ich das vielleicht beurteilen, aber so traue ich mir das nicht zu und bevor ich hier einen Blödsinn erzähle.
88	SVB: Okay, voll in Ordnung, ist legitim. Letzte Frage von meiner Seite wäre, wie würden Sie, also wie steht es aus Ihrer Sicht oder vielleicht aus Kammer-Sicht, wenn man das auseinander, also (–) ausbreiten kann, die wirtschaftliche Bildung im österreichischen Schulwesen? Also was würden Sie dazu sagen?
89	Und dann anhängend vielleicht gleich, kann man Stärken oder Schwächen vom österreichischen Weg irgendwie auch benennen?
90	IV3: Das ist auch eine gute Frage. Sehr systemisch gedacht.
91	Ich würde schon sagen, dass es hier auch durch Maßnahmen der Kammer positive Entwicklungen in den letzten Jahren gibt. Es gibt den Schulpiloten durch die Stiftung Wirtschaftsbildung, wo wirtschaftliche Bildungsstärke in der Sek1 [Anm.: Sekundarstufe 1] verankert wird.
92	Es gibt die Veränderungen in den Lehrplänen, es gibt einige Zusatzangebote, aber es gibt natürlich auch (–) Schwächen. Im Gesamten, die sich dann aber natürlich auch auf die wirtschaftliche Bildung auswirken. Also ich glaube (–) aus meiner Sicht gibt es auf jeden Fall auch Aufholbedarf in der Lehrer- und Lehrerinnenfortbildung, also Ausbildung und Fortbildung, also im wirtschaftlichen Bereich. Ich glaube, da kann noch ganz viel gemacht werden.
93	Gleichzeitig muss man dazu sagen, Lehrpersonen haben eine irrsinnig große Aufgabe und große Verantwortung und haben schon mehr als genug zu tun. Das heißt, hier zusätzlich etwas aufzubürden wäre, glaube ich, auch aus meiner Sicht nicht die richtige Lösung, also es braucht so einen Balanceakt.
94	Es ist natürlich schwierig und ich glaube, das ist auch ein Problem, mit dem der Bildungsminister jetzt konfrontiert ist. Es ist okay, es soll Neues dazukommen, wo streicht man etwas weg. (–) Ja, also zusammengefasst, es gibt schon positive Entwicklungen in die richtige Richtung.
95	Aber es ist auch natürlich wichtig, dass das weitergetragen wird und dass dann auch Unterstützung geboten wird, wo es wirklich notwendig ist. Und da sehe ich schon auch eine Notwendigkeit, vor allem bei den Lehrpersonen. Denn sie sind die (–) die wirklich die Bildung, also die wirklich vermitteln, die wirklich verantwortlich sind, dass es bei den Jugendlichen ankommt. Und da können die

	Konzeptpapiere noch so gut aussehen. (–) Wenn das nicht bei den Lehrpersonen landet, dann wird es eher nicht funktionieren.
96	Genau, jetzt überlege ich noch kurz, ob mir noch was dazu einfällt.
97	Ja, vielleicht auch noch ein Punkt dazu und das ist eine Überlegung, die jetzt auch in unsere Arbeit einfließt, ist, wie kann man wirklich einen durchgängigen Weg der wirtschaftlichen Bildung sicherstellen? Also wie kann man auch schauen, dass es durchgehende Angebote gibt, die auch sinnvoll gestaltet sind? Manchmal habe ich das Gefühl, im Bildungssystem gibt es so ein Übermaß an Angeboten, dass man nicht mehr weiß, wo man hinschauen soll.
98	Und wie kann man das irgendwie systemisch gut gestalten, dass es für die Schulen effizient, annehmbar und umsetzbar ist.
99	SVB: Dann würde ich noch eine minimale Sache dranhängen, dann bin ich wirklich fertig. Ist dann ein integratives Fach vielleicht sogar ein Teil der Lösung? Oder kann das auch in die falsche Richtung ausschlagen? Oder ist das im Endeffekt die Antwort, auf die man vielleicht eh hinziehen müsste, weil man eh sonst ein Überangebot an Inhalten hat, die unmöglich stemmbar sind?
100	IV3: Mit integrativem Fach meinen Sie quasi, dass wirtschaftliche Bildung quasi fächerübergreifend integriert in den Schulen?
101	SVB: Genau.
102	IV3: Also ich glaube, eine optimale Lösung wäre ein eigenes Fach, wirtschaftliche Bildung. (–) Das glaube ich wäre schon sinnvoll.
103	Das bedeutet ja nicht, dass man quasi die Geografie ganz allein stehen lassen müsste. Man könnte ja trotzdem dann Überschneidungen oder Verknüpfungen schaffen, aber ich glaube (–) das war auch mein Eindruck des Lehrplans der Oberstufe. Es wird dann manchmal krampfhaft versucht, Überschneidungen zu finden und zu schauen, wie man möglichst beides gut reinpacken kann in den Lehrplan. Also es bietet natürlich viel Potenzial, aber ich glaube, das kann eine Gefahr sein (– –)
104	Ich glaube das wäre vielleicht die optimale Lösung ob das realistisch oder nicht ist oder nicht ist eine andere Frage. Und wenn es kein eigenes Fach gibt dann finde ich das ist auf jeden Fall auch ein pragmatischer oder guter pragmatischer Zugang, dass man sagt, fächerübergreifend wirtschaftliche Bildung zu verankern.
105	Oder vielleicht nur ein Gedanke dazu ist, tendenziell habe ich den Eindruck, zumindest aus meiner Erfahrung als Lehrperson, ist, dass diese fächerübergreifenden Bereiche untergehen können, weil wenn die Zeit knapp wird, dann konzentriert man sich auf das eigene Fach und auf die relevanten Inhalte dazu und wenn das (–) oder was zur Schularbeit kommt oder zum Test. Und im Zweifelsfall ist das was halt im eigenen Fach angesiedelt ist und nicht das fächerübergreifende.
106	Das ist halt eine Gefahr, genau.

107	Also wenn es da ein systemisches Umdenken gibt, dass auch mehr dieser fächerübergreifenden Themen stärker verankert werden und (–) oder auch sichergestellt wird, dass die dann auch wirklich in den Unterricht einfließen, kann das sicher auch eine gute Möglichkeit sein. Ja.
108	SVB: Passt. Dann ich danke Ihnen vielmals für Ihre Zeit. Wenn Sie sonst noch Anmerkungen haben, sehr gerne. Ansonsten stoppe ich das Recording hier.
1	IV4 - Transkript
2	Interviewer (SVB): So, und ich nehme ab jetzt auf, dass Sie auch informiert sind. Genau, und ich würde Sie zuallererst fragen, was Ihre Tätigkeit im Rahmen des Unternehmerführerscheins war oder generell.
3	Interviewte Person 4 (IV4): Also generell habe ich Lehramt Geografie und Wirtschaftskunde und Spanisch an der Uni Wien studiert. Und habe dann nach meinem Unterrichtspraktikum in Oberösterreich, in Altmünster, am wirtschaftskundlichen Realgymnasium zu unterrichten begonnen. Ich habe dort dann schlussendlich auch ganze 13 Jahre unterrichtet. Und habe dann eigentlich schon so nach einigen Dienstjahren die Fortbildung, die damals von der Hochschule angeboten worden (–) wurde, zum Unternehmerführerschein gemacht. Und habe dann begonnen an meiner Schule, dem BRG Schloss Traunsee, den Unternehmerführerschein im Rahmen eines Wahlpflichtfachs zu unterrichten. Im Wahlpflichtfach wurden die Module A, B, C unterrichtet und dann habe ich auch noch das Modul UP die Ausbildung gemacht und habe dann quasi dieses Modul außerhalb des regulären Unterrichtsfachs im Rahmen eines freien Wahlfachs angeboten.
4	Genau. Ich habe 13 Jahre mit sehr viel Begeisterung unterrichtet und bin jetzt aber seit drei Jahren nicht mehr an der Schule. Ich bin jetzt seit zwei Jahren an der Hochschule. Ich leite dort die Studienadministration, das heißt, ich bin quasi in der Schule Administrator:innen machen, mache ich an der Hochschule. Mein Stamminstitut ist das Zentrum für Weiterbildung, das heißt, ich entwickle dort Hochschullehrgänge und ich bin aber auch im Institut „Ausbildung“ im Bereich der Fachdidaktik für Geografie und wirtschaftliche Bildung in der Lehre tätig.
5	Ja, und ich bin eigentlich immer sehr begeistert bei Fort- und Weiterbildungen. Also ich habe jetzt gerade im letzten Semester einen Masterlehrgang zur existenziellen Pädagogik abgeschlossen. Und da geht es ja dann auch ganz häufig um intrinsische Motivation und Sinnfindung von Lernenden. Und das ist so ein bisschen mein Hintergrund zu meiner Person.
6	SVB: Okay, danke schön. Super, perfekt.
7	Sie haben gesagt, das frage ich nur zwischendurch, Sie haben das ABC-Modul in der Schule gemacht und UP dann außerhalb des regulären Unterrichts. Wissen Sie, zufällig kommt das häufiger vor in der Form. Haben Sie da Informationen dazu?
8	IV4: Ich denke, dass das Modul UP sehr häufig in dieser Form quasi angeboten wird. Ich weiß jetzt nicht, wie es aussieht durch die Schulautonomie. Das Problem war ja häufig, dass bei diesen betriebswirtschaftlichen Themen, die man im Modul UP macht, dieses Korsett von diesen 50-Minuten-Einheiten einfach nicht funktioniert hat. Und ich kenne es aus einigen Gymnasien, die das so

	machen in Oberösterreich und ich denke, nachdem das ja immer nur eine kleine Gruppe von interessierten Schülerinnen und Schülern ist, dass das in vielen Schulen so gehandhabt wird.
9	SVB: Okay, danke vielmals. Die nächste Frage haben die meisten als die schwierigste bezeichnet. Was ist ein wirtschaftlich gebildeter Mensch Ihrer Meinung nach oder halt auch in der Meinung jetzt von Ihnen in Ihrer Tätigkeit? Also was für Fähigkeiten/Wissen bringt so eine Person mit?
10	IV4: Also für mich, da beziehe ich mich dann natürlich wieder auf den neuen Lehrplan der Sekundarstufe 1 und der Primarstufe, wo ja schon bei den allgemeinen Bildungszielen von mündig handelnden Menschen gesprochen wird. Und (–) wenn das gelingt, ein Schulsystem oder eine Schule, die mündig handelnde Menschen (–) oder Schülerinnen und Schüler unterstützt, mündig zu handeln, dann ist uns viel gelungen.
11	Ich denke, dass gerade im wirtschaftlichen Bereich wirtschaftliche Bildung für mich bedeutet, dass man diese Grundlagen erwirbt oder Schülerinnen und Schüler mit ihnen diskutiert, um sie eben zu diesen selbstbestimmten, handelnden Menschen macht. Das heißt, es sind natürlich in unserer Zeit, in unserem neoliberalen Wirtschaftssystem sämtliche (–) ja, Hintergründe, die uns dazu bewegen, dass wir konsumieren, das kritisch zu hinterfragen, also unser Kaufverhalten zu hinterfragen. Auch vielleicht gewisse Werte zu diskutieren, warum ist denn so viel von materieller Natur. Dann geht es für mich beim mündig handelnden Menschen schon auch um diese Befähigung, Entscheidungen zu treffen, die ich bewusst treffe und die mich dann später nicht in überraschte Situationen bringen, sage ich jetzt einmal. Also auch beim Thema Kaufverhalten. Ja, das ist so für mich (–) also diese Mündigkeit fasst für mich eigentlich sehr gut zusammen, was wirtschaftliche Bildung für mich bedeutet.
12	SVB: Gut, das heißt Mündigkeit, wenn ich das richtig verstanden habe, zusammenfassend umreißen Sie irgendwie mit eigenständigen Entscheidungen, die mit wirtschaftlichem Gehalt die Schülerinnen aus einer eigenen Motivation heraus treffen und die Implikationen der Entscheidung mit einbeziehen können oder vergesse ich da einen Aspekt? Von Mündigkeit jetzt.
13	IV4: Wenn Sie mir das so zusammenfassen, bedeutet natürlich dann auch Mündigkeit (– –) wie soll ich sagen, viele (–) ein fundiertes, breites Wissen. Also dass man im Prinzip dann nicht nur immer (–) also dieses Kontroversitätsgebot bzw. diese multiparadigmatischen Zugänge, dass ich ein breites Wissen habe, wie kann ich einen wirtschaftlichen Zusammenhang, aber das bezieht sich jetzt mehr auf die Sekundarstufe 2, welche Interessen stehen hinter gewissen Meinungen und welche Konsequenzen hat das auf beispielsweise eine Gesellschaft.
14	SVB: Danke. Gut, dann bin ich schon. (–) Also was ist der Gegenstandsbereich, auf den sich wirtschaftliche Bildung bezieht? Also was ist wirtschaftlich? Das sind ganz grundlegende Metafragen, die gar nicht so leicht zu beantworten sind, aber genau. Vielleicht gibt es da irgendwie eine Idee dazu.
15	IV4: Also die Frage ist, welche wirtschaftlichen Disziplinen oder was ist...
16	SVB: ...mit einbezogen werden, genau, welche Nachbardisziplinen etc.

17	IV4: Ja, also ich finde es sehr gut, dass die wirtschaftliche Bildung verortet ist in der Geografie und Wirtschaftskunde, in der Geographie und wirtschaftlichen Bildung, weil die Mündigkeit auch für mich voraussetzt, dass ich die politische Dimension da immer mitdenke. Das heißt, natürlich geht es auch, besonders auch im Unternehmerführerschein, um wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen, sei es jetzt der Makroökonomie oder der Mikroökonomie. Aber nicht um das zu vermitteln per se, sondern (–) da gefällt mir eben, im Zentrum steht der Mensch. Das heißt, in unserem Fach ist auf jeden Fall, welche Disziplin für wirtschaftliche Bildung steht, ist für mich auf jeden Fall Geografie und wirtschaftliche Bildung. Aber auch die Soziologie, weil einerseits Wirtschaft häufig heruntergebrochen wird auf die Dimension des Individuums. Wenn man es aber betrachtet auf die Spielregeln, also auf Wirtschaftspolitik, dann ist es auch immer wichtig, den Menschen oder den Schülerinnen und Schülern auch als wählende Personen mitzudenken. Und deswegen ist für mich auch die Soziologie eine ganz wichtige Wissenschaft, die für wirtschaftliche Bildung nicht fehlen darf.
18	SVB: Okay. Wählende Personen im Sinne von Entscheidungen treffen, nicht von politisch Wählend, oder?
19	IV4: Von politisch wählenden Personen...
20	SVB: Politisch wählende Person, okay, okay, okay, okay.
21	IV4: Weil, ich denke mir oft auch, zum Beispiel auch beim Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung, ist ja häufig so, dass (–) dass Ansätze dominieren, die immer das Individuum ins Zentrum setzen und suggerieren, was muss der Einzelne tun. Das aber auf diese Ebene zu heben, dass man mit dem Wahlverhalten die politische Ebene mitgestaltet und dort gesetzliche Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die dann für einen Nationalstaat oder für die Europäische Union beispielsweise gelten, das darf man nicht außer Acht lassen.
22	SVB: Danke, okay, perfekt.
23	Wie wird Ihres Wissens noch festgelegt, welche Inhalte im Sinne des Unternehmerführerscheins eine Bildungsbedeutung haben? Also woran wird das festgemacht?
24	IV4: Also ich bin ja jetzt erst quasi eingestiegen in dieses Team, deswegen weiß ich es nicht, wie es ursprünglich gehandhabt wurde. Jetzt für die Überarbeitung war es so, dass natürlich die neu verabschiedeten Lehrpläne, zunächst jetzt einmal in der Primarstufe und in der Sekundarstufe 1, aber dann natürlich auch der Ausblick auf neue Lehrpläne in der Sekundarstufe 2, einfach dazu geführt haben, dass, glaube ich, auch von Seiten der Wirtschaftskammer der Auftrag kam, einmal das bestehende Curriculum zu sichten und zu schauen, ob es da Aspekte gibt, die jetzt vielleicht mit dem Bildungs- und Lehrauftrag noch gar nicht vorhanden sind. Es gibt ja dann auch diese Finanzbildungsstrategie und das war auch so ein zweiter Wunsch von Seiten der Wirtschaftskammer, da das aktuelle Curriculum einmal zu sichten.
25	Und der nächste Schritt war dann eben, dass wir gemeinsam einen Entwurf erarbeitet haben und dann um Rückmeldung gebeten haben von unterschiedlichen Playern, sage ich jetzt einmal. Also ich weiß jetzt, dass das beispielsweise wieder an die Wirtschaftskammer ausgeschickt wurde der

	Entwurf, an den IBW und soviel ich weiß auch an die Bundes-AG GW mit der Bitte, da einen Blick drauf zu werfen und Anmerkungen zu machen, Vorschläge einzubringen.
26	SVB: Okay, danke. Genau, dann haben wir bis zum gewissen Grad didaktische Überlegungen bei der Materialgestaltung schon mit eingenommen, aber gibt es trotzdem irgendwelche didaktischen Sachen – Sachverhalte oder Theorien, die dem zugrunde liegen, der Materialauswahl oder Materialgestaltung?
27	IV4: Im Schulbuch meinen Sie?
28	SVB: Im Lehrplan, im Curriculum, im Schulbuch, genau, je nachdem, wo sie halt den Einfluss drauf haben.
29	IV4: Ja, also...
30	SVB: Vermutlich Schulbuch eher...
31	IV4: Ich habe schon lange gemerkt, dieser Wunsch, dieser Blick auf die unterschiedlichen Perspektiven, die unterschiedlichen Paradigmen. Das ist auf jeden Fall eine Überlegung, (–) die ich sehr stark probiert habe einzubringen, beziehungsweise wo ich mir denke, das ist von Bedeutung.
32	Gleichzeitig, wenn man sich anschaut, auch die Zielgruppe. An unserer Schule waren es häufig Schülerinnen und Schüler, die an wirtschaftlichen Zusammenhängen interessiert waren, trotzdem aber auch das Angebot oder das breite Allgemeinwissen einer AHS nicht missen wollten; und somit nicht unbedingt den Wunsch hatten, nach der 8. Schulstufe in eine Handelsakademie zu wechseln. Ist natürlich auch dieses wirtschaftliche Grundlagenwissen oder das Wissen um wirtschaftliche Zusammenhänge auch eine Überlegung, das im Unternehmerführerschein zu verorten.
33	Und ganz allgemein bin ich davon überzeugt, also ich habe ja viele Jahre in der Sekundarstufe 2 unterrichtet, dass das eine die Materialien sind und das andere ist auch die Lehrperson, die (–) durch ihre Bildung und ihre Ausbildung schaut oder sich bemüht, diese verschiedenen Perspektiven in dem Unterricht ausgewogen einzubringen, eben um dieses Überwältigungsverbot einzuhalten und dann nicht schauen, dass man in eine Richtung geht.
34	Das heißt, ich glaube, dass da der Fokus auf der Lehrperson nicht außer Acht gelassen werden sollte. Aber das hat jetzt nichts mit Ihrer Frage zu tun.
35	SVB: Nein, aber das ist ein guter Kontext.
36	IV4: Also ich kann mich nicht mehr erinnern. Also ich kann mich nur erinnern, während meines Studiums habe ich eine fachdidaktische Lehrveranstaltung beim Herrn Vielhaber besucht und trotzdem auch um das Thema Schulbücher und dass eigentlich jede Schülerin, jeder Schüler ein eigenes Buch bräuchte. Ich kann dieser Idee sehr viel abgewinnen, weil wenn man den lebensweltlichen (–) wann man von der Perspektive der Schülerinnen und Schüler ausgeht, die doch sehr unterschiedliche Interessen und Wissen mitbringen.

37	SVB: Ja, das ist gut beobachtbar eigentlich.
38	IV4: Ja, der Vorbereitungsaufwand ist in unserem Fach glaube ich immer groß, weil man einfach nie was gleich macht. Dafür ist es immer sehr, sehr spannend. Also gerade in der Sekundarstufe 2, das lebt dann von dem. Das kriegt so eine gewisse Lebendigkeit.
39	SVB: Das stimmt ja, das mag ich sehr gerne, den Aspekt.
40	Ja gut, warum es den Unternehmerführerschein gibt, ich glaube, das haben wir schon ein bisschen angerissen.
41	IV4: Schon ein bisschen angerissen, genau.
42	SVB: Gibt es noch etwas zu ergänzen von Ihrer Seite? Ich glaube, das ist, genau. Ich mag da nichts vorwegnehmen oder wegnehmen.
43	IV4: Ja, also ich kenne das nur, also ich glaube schon, dass auch die Überlegung dahinter war, dass (–) dass man Schülerinnen und Schüler (–) ja wie soll ich das jetzt sagen, dass es auch sicher damit zu tun hat, dass man möchte, dass Schülerinnen und Schüler die gymnasiale Oberstufe besuchen und dass man ihnen ein Angebot geben möchte, wo sie auch diese Interessen zumindest teilweise, ja, befriedigen können oder wo sie hier einfach eine Möglichkeit haben, da sich in ein Thema, in ein Themenfeld zu vertiefen.
44	SVB: Gut, die primäre Zielgruppe, das haben wir wirklich schon angeschnitten. Gibt es irgendeinen Schultypen, der bevorzugt behandelt wird?
45	IV4: Also meines Erachtens ist die Zielgruppe tatsächlich die AHS-Oberstufe.
46	SVB: Okay, ich wollte nur nichts suggestiv fragen, deswegen muss ich es so machen. Sie haben vermutlich auch ein bisschen einen Einblick, wer festlegt, welche Inhalte aufgenommen werden in den Unternehmerführerschein. Können Sie da ein paar Worte dazu sagen?
47	Also ob es irgendwelche Shareholder gibt, die Inhalte quasi vorschlagen für den Unternehmerführerschein oder einbringen.
48	IV4: Also wie das ursprüngliche Curriculum entstanden ist, das weiß ich nicht. Ich glaube aber schon auch, dass da auch GW-Lehrpersonen mitgewirkt haben. Und jetzt weiß ich so natürlich, dass das Autorenteam da Vorschläge gebracht hat, also in dem Fall auch ich.
49	Und natürlich die Stakeholder, sieht man ja auch am Buch, ist auf jeden Fall mal die Wirtschaftskammer. Und (–) ja.
50	SVB: Perfekt. Wo im österreichischen Schulwesen würden Sie den Unternehmerführerschein verorten? Das ist vielleicht ein bisschen unklar gestellt. Ich frage da eigentlich nur, an welche Bereiche, schulischen Bereiche, fachlich knüpft das jetzt an? Wo verortet sich quasi dieses Element des

	Unternehmerführerscheins? Mit was kann man es in Verbindung bringen? Mit welchen Fächern zum Beispiel? Oder mit welchen Teilen?
51	IV4: Ja, also so wie ich das verstanden habe, wird ja wirtschaftliche Bildung jetzt in vielen Gegenständen oder in mehreren Gegenständen, sei es jetzt Geografie und wirtschaftliche Bildung oder auch politische Bildung, ohnedies mitgedacht. Das heißt, ich würde das jetzt nicht so sehr sehen als ein Fach an sich, sondern ich sehe das als sinnvolle Ergänzung und Spezialisierung vor dem Hintergrund, dass es das Fach Geografie und wirtschaftliche Bildung gibt.
52	Wann das die Frage beantwortet?
53	SVB: Ja, genau, das geht in die Richtung, ich habe mir noch schwer getan mit dem Formulieren.
54	Genau, dann das Ziel des Unternehmerführerscheins haben wir eben eh schon ganz oben besprochen, das habe ich gerade gesehen, ist gedoppelt, aber wie wird festgestellt, ob dieses Ziel erreicht wurde (–) oder ob die Ziele erreicht wurden oder ob ein Mehrwert entstanden ist für den Schülerinnen und Schüler.
55	IV4: Naja, das ist sowieso eine sehr spannende Frage, weil es ja eine Frage ist, die sich für mich persönlich ja auch in meiner Zeit als Lehrperson immer wieder stellt, inwieweit ist dieses Notensystem oder auch die Form der Überprüfung (–) eine Möglichkeit zu überprüfen, ob Ziele erreicht wurden.
56	Also ich glaube, dass das ist (–) wenn ich das ehrlich beantworte, wir wissen das alle, so klassische Prüfungsformate. Schüler wissen ganz genau auch, was die Lehrperson hören möchte. Da tue ich mir schwer, da bräuchte es wahrscheinlich eine langfristige Studie dazu oder Beobachtung, wenn man ehemalige Absolventinnen des Unternehmerführerscheins dann begleitet oder regelmäßig befragt.
57	Was ich jetzt so aus meiner Erfahrung auch sagen kann, ist, dass gerade nach dem Abschluss mit den (–) mit der Unternehmerprüfung, es ist auch gelungen ist, dass Schülerinnen und Schüler herausfinden, ob sie tatsächlich vertiefend in diese Thematik weiter gehen wollen. Zum Beispiel nach der Matura. Also es (–) ich hab auch viele Schülerinnen und Schüler, die mir dann sagen: <i>„Es war fein, ich habe das gelernt, aber ich bin draufgekommen, ich werde jetzt doch nicht Wirtschaft studieren, weil so tief in die Tiefe zu gehen, das allein ist mir schon zu tief und ich habe jetzt herausgefunden, dass ich ein anderes Studium wählen werde.“</i>
58	Aber genauso gibt es auch Personen, Schülerinnen und Schüler, die gerade jetzt wieder, also vor zwei Jahren hat einer maturiert, der hat jetzt den Zivildienst gemacht, der beginnt jetzt dann in Wien zu studieren und hat eben gerade durch den Unternehmerführerschein sich bestätigt gefühlt, weil er einfach diese Dinge aufgesogen hat und für ihn da einfach so eine intrinsische Motivation dahintersteht und das ist schon auch für mich, oder auch ein Ziel, dass beim Unternehmerführerschein (–) natürlich schon auch, dass wir dieses ganze Grundlagenwissen, was braucht es alles, um ein Unternehmen zu gründen. Aber natürlich schon auch, es bedarf auch ganz viel Begeisterung für diesen Beruf und für mich ist es auch ein Erfolg, wenn Schülerinnen herausfinden, dass das doch nicht das ist, was sie sich für sich und ihre Zukunft vorstellen können.

59	Hab ich das jetzt? Manchmal verstocke ich mich so in Antworten (lacht).
60	SVB: Nein, das passt gut. Es ist ein bisschen die Meta-Ebene, aber es ist auch gut, das zu haben. Ich würde trotzdem vielleicht (–) ich weiß nicht, ob Sie da Einblick haben, aber wie, also es gibt ja diese Modulprüfungen auch. Gibt es da irgendwie einen Aspekt, auf den da Wert gelegt wird, was man gefragt haben will? Oder wissen Sie, haben Sie da keinen Einblick dahinter? Das ist auch legitim. Weil ich weiß, es wird Änderungen geben, aber im Moment habe ich noch nur das vorliegen, was es noch gibt an Demo-Prüfungen und an den Prüfungen, die man halt so machen kann.
61	IV4: Ja, es gibt so diesen (–) das Bestreben, da bin ich aber jetzt nicht im Bilde, wie weit das gelingt, dass man hier mehr, wobei das natürlich immer die große Frage ist, wie es gelingt in der Umsetzung, mit sogenannten Fällen arbeitet, also diese Case Studies, dass man eben nicht nur rein irgendwelche Fakten anhackelt, sondern dass es eine Problemsituation gibt und die ist dann quasi der Ausgangspunkt einer möglichen Prüfungsfrage. Also das ist halt der Anspruch, aber mehr weiß ich dazu leider nicht.
62	SVB: Aber in der Form soll es dann kommen, oder?
63	IV4: Genau, das ist eher so die Intention. Genau, ja.
64	SVB: Okay, Sie sind ja relativ neu beim Unternehmerführerschein oder bei diesem Team quasi dabei.
65	Welche Schwerpunkte waren Ihnen wichtig, dass Sie einbringen können in den Unternehmerführerschein? Ich habe vom Herrn Kollegen [Auslassung] schon gehört, Sie sind aus unterschiedlichen Gründen halt auch mit dabei. Und genau, wo können Sie vielleicht neue Ansätze bringen oder neue, ja genau.
66	IV4: Mir war es einfach auch wichtig, gerade im Modul A, jetzt nicht gleich, immer sofort aus Unternehmerinnensicht zu starten, sondern den Konsumenten da als Konsumentin oder Schülerinnen und Schüler jetzt einmal in den Fokus zu stellen.
67	Und mir war es einfach auch wichtig einmal (–) die Konsument:innenbildung, diese kritische Reflexion hineinzubringen, eben bezüglich beispielsweise des Kaufverhaltens oder auch Alternativen zu den (–) der Wegwerfgesellschaft, sage ich jetzt einmal. Das war sicher ein Punkt, der für mich wichtig war. Und dann im Modul B wollte ich und konnte ich mich einbringen auch bei dem Thema Nachhaltigkeit, unternehmerisches (–) Unternehmen und Nachhaltigkeit.
68	Weil also (–) meine Erfahrung ist, da gibt es ja auch unterschiedliche Zugänge und sehr häufig überwiegen diese normativen Konzepte, quasi „ <i>ihr SchülerInnen müsst Müll trennen und ihr dürft nicht mehr fliegen.</i> “ Und da wollte ich eben diesen Aspekt einbringen, auch des (–) der unternehmerischen Rahmenbedingungen, aber natürlich auch der Rolle der Gesetzgebung, sei es auf nationaler Ebene oder beispielsweise auch auf EU-Ebene des European Green Deals. Das hineinzubringen, genauso wie beispielsweise beim Lieferkettengesetz auch das Thema Nachhaltigkeit.

69	Ich habe versucht, da auch Modelle zu zeigen, die bereits umgesetzt werden, also exemplarisch, beispielsweise ein Beispiel für bereits gelebte Kreislaufwirtschaft und ja, das war mir einfach wichtig, diesen Part da mit hineinzubringen.
70	SVB: Danke schön. Jetzt geht es noch ein bisschen in die quasi bildungstheoretische Ebene und da ist bei mir in der Arbeit spielt eine große Rolle das Denken in Modellen, eben dass wirtschafts- also (–) traditioneller ökonomischer Unterricht sich sehr stark oder häufig stark an wirtschaftswissenschaftlichen Modellen orientiert.
71	Wie wird das im Unternehmerführerschein behandelt, bewertet, brauchen wir diese Modelle überhaupt und wie werden sie eingebaut vielleicht, also inwiefern orientiert man sich an solchen Modellen der traditionellen oder der konservativen Ökonomie vielleicht? Wenn man das so formulieren kann.
72	IV4: Ja, also es ist natürlich so, dass die Modelle im Unternehmerführerschein berücksichtigt werden und vorkommen, also gerade Angebot- und Nachfragemodell. (–) Wobei oder auch diese, da steht jetzt bei dieser Nutzenmaximierung (–) Wobei dann schon auch versucht wird, seinen Blick auch auf (– –) den Blick darüber hinaus zu schaffen. Ja und zwar beispielsweise eben, gerade bei dieser Nutzenmaximierung natürlich. Man muss dann immer auch schauen auf die Maßstabsebene, sage ich jetzt einmal.
73	Also wenn ich zum Beispiel einen internationalen Großkonzern, der (–) beispielsweise eine Aktiengesellschaft ist und börsennotiert ist, wo ich meine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht persönlich kenne, dann ist natürlich für einen CEO, der keine Gesichter dazu hat, Nutzenmaximierung womöglich eine andere Vorstellung oder inhaltliche Befüllung des Begriffs, wie wann ich jetzt ein Klein- und Mittelunternehmen hernehmen, das ein eingetragenes Unternehmen ist, das Lehrlinge ausbildet und wo Nutzen vielleicht nicht nur ökonomischer Nutzen ist und diesen Aspekt, den (–) der findet sich, meines Erachtens, auch in den Büchern, wobei natürlich diese klassischen Konzepte drinnen sind. Genau.
74	SVB: Das heißt, das haben wir schon sehr viel angeschnitten, ob Marktwirtschaften (–) man sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen sollte und ja (–) ist Platz vorgesehen ist für die Behandlung von der Legitimation oder Problemen von Marktwirtschaften innerhalb des Unternehmerführerscheins?
75	IV4: Ja, ich denke schon, und zwar im Modul B, wo es um die unterschiedlichen Wirtschaftsordnungen geht, wo sehr wohl dann auch Vorteile und Nachteile der jeweiligen Wirtschaftsordnung thematisiert werden. Und also ich habe, als ich das selbst unterrichtet habe, da einfach gerade diesen Themenbereich der Wirtschaftsordnungen immer natürlich noch ergänzt mit Fragestellungen, die auch Schülerinnen und Schülern beschäftigt haben. Das sind (–) ist wieder die proaktive Rolle der Lehrperson einfach auch wichtig.
76	SVB: Okay, super. Ist diese proaktive Rolle der Lehrperson, kann man sagen, dass da der Raum besteht auch dann im Rahmen dieser Modulstrukturen oder des Unternehmens...?
77	IV4: Ich bin davon überzeugt, dass das in jedem Unterricht möglich ist und meine Erfahrung ist, dass häufig, (–) also ich glaube, dass auch die politische Bildung beispielsweise in dem Fach

	Geografie und wirtschaftliche Bildung oder jetzt (–) von wirklich großer Bedeutung ist, dass viele Lehrpersonen da zurückschrecken, weil sie Angst haben, dass da parteipolitische Bildung geschieht, aber wenn politische Bildung tatsächlich (–) auf Sachebene kritisch diskutiert wird, wäre das ganz wichtig, sowohl jetzt auch im Unternehmerführerschein als auch im Fach GWB.
78	SVB: Danke. Genau, dann haben wir noch das Kontroversitätsgebot, das besagt, was in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert wird, so auch in der Wirtschaft, soll auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. Auch das haben wir zum gewissen Grad schon angeschnitten, aber gibt es noch Ergänzungen oder irgendeine Ausführung dazu?
79	IV4: Ja, ich finde das Kontroversitätsgebot besonders wichtig und ich glaube, es bedarf schon auch einer kontinuierlichen Selbstreflexion, weil ja wir ja auch, abseits davon, dass wir Lehrpersonen sind, ja auch Bürgerinnen und Bürger sind, mit einer politischen Meinung. Und dass es dann trotzdem wichtig ist, zu reflektieren, dass dieses Kontroversitätsgebot auch tatsächlich Platz findet im Unterricht, also dass die eigene Meinung kundgetan wird, aber dass man auch noch andere Zugänge, die jetzt vielleicht nicht dem eigenen Weltbild entsprechen oder Wertebild, zumindestens vorgestellt werden und dann auch kritisch diskutiert werden. Also das ist wirklich wichtig.
80	Und innerhalb der Wirtschaftswissenschaften gibt es ja auch ganz unterschiedliche Modelle, also wenn ich jetzt beispielsweise (–) wie man auf Krisen reagieren kann, kann ich natürlich jetzt mit Keynes diskutieren und sagen, okay, der Staat muss proaktiv Geld in die Hand nehmen und investieren, damit die Menschen nicht arbeitslos sind, damit die Kaufkraft erhalten bleibt. Und dann habe ich vielleicht einen sehr neoklassischen Zugang, neoliberalen Zugang mit Friedman, wo ich sage, okay, ich steuere das über die Geldmenge und der Staat hat sich rauszuhalten. Und ich finde, das ist auch schon ein Kontroversitätsgebot, dass man sieht, dass man auf komplexe Herausforderungen, die beispielsweise in einer Wirtschaftskrise vorhanden ist, mit unterschiedlichen Lösungen herangehen kann, weil man unterschiedliches (–) einen unterschiedlichen paradigmatischen Zugang hat. Und die Verfechter der einen Theorie, wenn die (–) sehen in ihrem Lösungsansatz die bestmögliche Lösung und umgekehrt ist es auch so und das auch zu diskutieren, weil es meines Erachtens auch dafür schützt, oder auch den Schülerinnen und Schülern das Wissen mitgibt, dass häufig so einfach versprochene Lösungen, wie es manches Mal in der Politik passiert nicht (–) also dass es da schon gut ist, das kritisch zu hinterfragen, ob das tatsächlich so einfach geht.
81	SVB: Genau, und dann würde ich noch ganz gerne fragen, wie es aus Ihrer Sicht um die wirtschaftliche Bildung im österreichischen Schulwesen steht. Dabei beziehe ich mich tatsächlich eher auf AHSen, weil genau auf die Sek. 2 [Anm.: Sekundarstufe 2], da gibt es unterschiedliche Schultypen.
82	Und wo würden Sie Stärken oder Schwächen hinsichtlich der wirtschaftlichen Bildung verorten in unserem Schulwesen oder unserem Bildungsverständnis der AHS?
83	IV4: Also ich finde, wenn ich mir jetzt beispielsweise den Lehrplan von Geografie und wirtschaftlicher Bildung anschau, dann finde ich (–) dass es gut ist, dass man diese wirtschaftliche Bildung aus der Alltagsperspektive der Schülerinnen und Schüler angeht.
84	Was ich aus dem, also welche Erfahrung ich habe, ist, dass es manche Lehrpersonen nicht sehr glücklich sind mit diesem neuen Lehrplan, also besonders jene, die noch vor vielen, vielen Jahren studiert haben und mit ihrer intrinsischen Motivation, nämlich mit der physiogeografischen (lacht)

	Perspektive das Studium absolviert haben und ich sehe das jetzt auch beispielsweise bei den Kindern von meinem Lebensgefährten, die ins Gymnasium in die Unterstufe gehen. Das eine ist das, was im Lehrplan steht und das andere ist das, was unterrichtet wird und da dominiert nach wie vor – bei manchen – Also das ist wirklich nur (–) soll jetzt keine Verallgemeinerungen sein, dieses länderkundliche Paradigma. „<i>Beschrifte die Halbinseln, die Gebirgszüge</i>“ und da ist wirklich die Frage, wie das gelingen kann, dass Lehrpersonen (–) nach Lehrplan arbeiten. Also nicht nach Schulbuch, sondern nach Lehrplan. Das ist, glaube ich, eine Herausforderung, weil man eben, wenn man studiert, muss einem bewusst sein – und uns im Studium wurde das schon bewusst gemacht – dass man jetzt nicht einmalig Inhalte lernt, weil sich einfach im Bildungssystem und im Schulsystem (–) so viel tut und es ist auch gut so. Und man einfach sich selbst auch ständig bilden, weiterbilden, fortbilden muss, Zeitung lesen. Und wie das gelingt diese (–) oder ob es gelingen muss, das wäre eine philosophische Frage, also wie viel Prozent können wir verkraften, wo Physiografie unterrichtet wird.
85	Ich glaube, jetzt habe ich mich schon wieder ein bisschen in die Details verstrickt, aber prinzipiell die Herausforderung ist, wie gelingt es, dass tatsächlich lehrplankonform unterrichtet wird, dass die Inhalte den Lehrplänen entsprechen.
86	SVB: Okay, danke dafür, es wird jetzt klar.
87	(– –)
88	Genau, das war sehr, sehr, genau, aufschlussreich jetzt für mich, ganz eine andere Position als von WKO oder auch vom Kollegen [Auslassung].
89	Genau, eine Sache noch, wir haben jetzt noch ganz kurz, voll lang über Schwächen geredet, aber von Schwierigkeiten. Gibt es eine Stärke, die es grundsätzlich (–) die es grundsätzlich geben würde bei uns im Schulsystem, von diesem Konstrukt, wie Wirtschaft halt eingeflochten ist. Gibt es irgendwas, was man insbesondere vielleicht als Stärke ausweisen könnte in unserem Schulsystem? Dann bin ich schon...
90	IV4: Das ist eine gute Frage. Wissen Sie, wie das in anderen Ländern unterrichtet wird?
91	SVB: Zum Teil, genau.
92	IV4: Okay. Können Sie mich da ein bisschen aufklären?
93	SVB: Deutschland ist zum Beispiel abhängig vom Bundesland, aber auch integrativ. Also auch eingeflochten mit Wirtschaft und Recht zum Beispiel. Wirtschaft und Recht ist, glaube ich, auch der Schweizer Zugang.
94	Also es ist immer irgendwie verknüpft mit Gesellschaft, Politik oder Recht im deutschsprachigen Raum. Dort auch gibt es dann die Forderung nach einem Fach Ökonomie, aber was ich weiß, Hedtke, das ist dieser sozioökonomische, vielleicht kennen Sie ihn.
95	IV4: Ja, also ich habe auf jeden Fall den Artikel (–) also den kenne ich natürlich.

96	SVB: Ja, der sieht halt dieses integrative Verständnis im deutschsprachigen Raum vordergründig, aber es ist auch offenbar eine Eigenheit von deutschsprachigen Schulwesen, dass ein Fach Wirtschaft gefordert würde. Also das dürfte woanders nicht auftauchen. Und genau. Das ist...
97	IV4: Ich bin sehr froh, dass es integrativ behandelt wird. Weil ich finde, Lernen lebt auch von Diskussionen und auch von (–) kontroversen Diskussionen. Ich glaube wichtig ist, dass man immer im Dialog bleibt, das war so ein bisschen jetzt (–) ich glaub hat so seit dem Lockdown irgendwie begonnen und ich finde das jetzt mittlerweile auf politischer Ebene so, dass man andere Meinungen gar nicht mehr hören möchte und das einfach ignoriert.
98	Das ist auch eine wichtige Bildungsaufgabe und deswegen ist der integrative Part für mich einfach charmant und wichtig. Also nicht charmant aber ich (–) und je länger ich mich einfach auch damit auseinandersetze oder gesetzt habe, desto klarer ist es mir geworden, dass einfach auch die politische Bildung im Zusammenhang damit so wichtig ist.
99	Also, Sie werden es eh herausgehört haben, also ich finde es auf jeden Fall wichtig, Positionen auch von ArbeitnehmerInnen-Seite Raum zu geben, zu diskutieren, anzuhören, anzuschauen, viele Argumente, Entwicklungen, globale Entwicklungen kritisch anzuschauen. Aber genauso wichtig ist es eben auch (–) auch alleine schon wegen des Kontroversitätsgebots, die andere Seite auch anzuschauen.
100	Also wenn jetzt nur (–) nur Arbeiterkammer wäre meines Erachtens auch sehr einseitig und die Mischung, so wie wir es in Österreich haben, in der Sozialpartnerschaft, findet wahrscheinlich gute Kompromisslösungen, die jetzt auf gesellschaftlicher Ebene (–) gut funktionieren.
101	Und die globalen Entwicklungen, das ist dann genau immer diese Krux beim Unternehmerführerschein. Also wenn man jetzt sagt, man sieht den Unternehmerführerschein als ein (–) eine Ausbildung, damit ich dann eine Aktiengesellschaft entwickle. Das stimmt eben dann auch nicht, weil man fängt mit einer Geschäftsidee an und man ist dann schon auch als kleiner Mittelunternehmer hat man womöglich andere Werte, als das jetzt so in Großkonzernen in der Fall ist.
102	Ich meine, natürlich will man wirtschaftlich überleben, das ist klar.
103	SVB: Ja, sicher (lacht)
104	IV4: Ich will jetzt auch nicht gratis arbeiten (lacht) sag ich jetzt, aber natürlich, deswegen (–) bin ich davon überzeugt, dass das Miteinander einfach viel bringt.
105	SVB: Dankeschön. Gibt es von Ihnen abschließend noch was, sonst würde dieses Recording jetzt stoppen.
106	IV4: Also ich freue mich voll, wenn ich dann die Masterarbeit lesen darf.
107	SVB: Ja, sehr gerne, ich kann es Ihnen gern zukommen lassen.

1	IV5 - Transkript
2	Interviewer (SVB): Und, ja, genau, ich nehme ab jetzt mit auf und wenn es von Ihrer Seite keine Fragen mehr gibt, dann würde ich gleich starten und würde fragen, inwieweit sind Sie eigentlich (–) haben Sie mit der Entstehung oder mit dem Unternehmerführerschein beruflich jetzt, wie sind Sie da verbunden?
3	Interviewete Person 5 (IV5): Wir als Trauner-Verlag betreuen ja den Unternehmerführerschein schon sehr, sehr lange. Also das war sogar seit dem Ausgangspunkt des Unternehmerführerscheins das der Präsident Leitl, damaliger Präsident der Wirtschaftskammer Österreich. Das war sein Herzensprojekt von ihm. Und da ist er eben auch auf uns zugekommen und hat gesagt, da wäre es auch toll, wenn es da Bücher dazu geben würde.
4	Da hat sowohl die BIT Media als auch der Trauner-Verlag Bücher dazu gemacht. Das Curriculum, der Syllabus, ist von einem Autorenteam erstellt worden, gemeinsam mit der Wirtschaftskammer und wir durften da eben auch Bücher dazu machen, um einfach auch die (–) Lehrenden und die Schülerinnen da bestmöglich zu unterstützen. Somit gibt es den mittlerweile doch schon viele, viele Jahre, genau, 20 Jahre, fast.
5	Und jetzt gibt es das Ganze, da darf ich das Ganze noch einmal begleiten, im Sinne von einem Re-launch, wie Sie wahrscheinlich mitbekommen haben, gibt's da jetzt eben einen. Mit diesem Herbst, diesem Schuljahr tritt ein neues Curriculum in Kraft, wo wir gemeinsam mit der Wirtschaftskammer, dem IBW und eben den Autorinnen und Autoren ein zukunftssträchtiges Curriculum erarbeitet haben. Und auch hier machen wir wieder eben moderne Bücher dazu und überlegen uns natürlich auch sehr viel um die didaktischen Konzepte.
6	SVB: Ja, die Bücher habe ich schon gesehen, die sind sehr ansprechend, habe ich schon gestern verwendet, dann schon in der Klasse.
7	IV5: Super, das freut mich sehr.
8	SVB: Ja, mich auch. Wie würden Sie dann allgemein eine wirtschaftlich gebildete Person beschreiben oder über welche Fähigkeiten, über welches Wissen verfügt eine wirtschaftlich gebildete Person, da ja der Unternehmerführerschein schon auch darauf abzielt, ein bisschen in die Tiefe zu gehen in der wirtschaftlichen Bildung.
9	IV5: Genau. Die Grundintention des Unternehmerführerscheins war ja, wirtschaftliche Bildung in die AHS zu bringen. Das ist ja mittlerweile, mit den neuen Lehrplänen, hat das auch im Regelunterricht Einzug gehalten. Wir haben uns natürlich auch die Frage gestellt, braucht es das dann überhaupt noch, den Unternehmerführerschein? Wir würden sagen ja, weil wirtschaftliche Bildung ist das eine. Also wie kann ich, dass ich auch wirtschaftliche Grundbegriffe kenne, dass ich Zusammenhänge kenne, dass ich Zeitungsartikel lesen kann, dass ich das verstehe, was denn zum Beispiel Politikerinnen und Politiker beim Sommergespräch und erzählen, welche Auswirkungen hätte denn das auf die eigene Lebenssituation (lacht), wenn da irgendwelche Maßnahmen gesetzt werden. Das ist das eine.

10	Und der Unternehmerführerschein geht einfach noch einmal darüber hinaus. Das zielt natürlich auch darauf ab, dass man sich vielleicht einmal selbstständig macht. Aber auch verschiedenste Aspekte der Volkswirtschaft, der Betriebswirtschaft auch anwenden und verstehen zu können. Also nicht nur auf einer Meta-Ebene, sondern auch auf einer sehr handlungsorientierten Ebene. Und das ist einfach so das eine. Eben dieses „ <i>Was bedeutet Wirtschaftsbildung?</i> “. Da spricht man eher immer nur von, ja ich weiß, was sind Anleihen, was sind Aktien, wie kann ich gut Haushalten, wie kann ich bei Wirtschaften (–) volkswirtschaftliche Zusammenhänge erkennen.
11	Und auf der anderen Seite, doch eine (–) eine Ebene tiefer Marketingaspekte verstehen, Unternehmensführung, Unternehmensgründung zu verstehen und anwenden zu können.
12	SVB: Ja, vor allem Marketing findet ja wenig Einzug in den Regelunterricht zum Beispiel. Das genau habe ich auch gesehen. Okay, danke schön für diese Ausführung. Das heißt, zusammenfassend, irgendwie auch handeln können mit dem Wissen, das man vermittelt bekommt, ist auch ein wichtiger Aspekt für Sie dann.
13	Okay. Genau, jetzt ein bisschen theoretischer. Was ist der Gegenstandsbezug? Also was ist eigentlich Wirtschaft im Sinne des Unternehmerführerscheins? Ist das sehr isoliert? Interagiert das mit anderen Randdisziplinen oder mit Nebendisziplinen? Was ist da Ihr Zugang oder des Unternehmerführerscheins?
14	IV5: Naja, der offizielle Zugang, also wir haben ja die Bücher, des Unternehmerführerscheins ja auch in die (–) im Rahmen der Schulbuchaktion im Angebot und da ist es im Anhang. Da muss man ja sogar offiziell einen Gegenstand angeben; einen Schwestern-Gegenstand oder einen Hauptgegenstand, wo eben Bezug genommen wird. Und das war halt eben eh klar, Geographie und wirtschaftliche Bildung. Aber gerade beim Unternehmerführerschein fließen natürlich ganz, ganz viele andere Gegenstände auch hinein.
15	Also gerade wenn man unternehmerisch denken will, muss man ganz kreativ sein. Also das heißt, auch die kreativen Gegenstände. Egal, wo man sich einfach selbstständig macht. Oder genauso, genauso ist Deutsch wichtig oder auch mathematische Modelle oder auch die Ethik. Der Aspekt der Nachhaltigkeit hat eben auch bei uns in die Bücher oder eben auch ins Curriculum Einzug gehalten. Und da sind genauso Aspekte der Ethik, der Philosophie drinnen.
16	Also wir schauen auch in unseren Büchern, dass wir immer wieder auch Bezug nehmen zu den anderen Gegenständen: „ <i>Übrigens: das hast du eh dort oder da auch schon gelernt</i> “. Egal ob es die Geschichte ist, dass man sich anschaut, wie hat sich denn das Verständnis der Arbeit entwickelt über die Jahre. Oder, oder, oder, also das ist (–) gerade beim Unternehmerführerschein, da fließen alle Disziplinen eigentlich hinein.
17	SVB: Danke vielmals. Genau. Und wie wird jetzt festgelegt, welche Inhalte in den Unternehmerführerschein mit aufgenommen werden? Wie wird festgelegt, was bildungsrelevant ist für die Zielgruppe? Welche Überlegungen werden da angestellt?
18	IV5: Da haben wir einfach Rücksprache mit den Expertinnen und Experten gehalten. Also das war auf der einen Seite die ARGE, rund um Geografie und wirtschaftliche Bildung (–) wurde da befragt, was sind da Wunschthemen, was sind zukunftsfähige Themen. Und auf der anderen Seite haben

	wir natürlich auch gemeinsam mit den Expertinnen und Experten vom IBW und von der Wirtschaftskammer Rücksprache gehalten. Und (–) und natürlich haben wir als Bildungsverlag da Erfahrung und lesen da ganz, ganz viele Studien, beziehungsweise einfach all die Entwicklungen in den verschiedenen Lehrplänen. Was sind da die Trends? Und das haben wir dann einfach da hineingepackt.
19	SVB: Super, danke schön. Haben Sie einen Einblick gehabt, vielleicht nicht direkt, aber was sind didaktische Überlegungen, wenn man die (–) Lehrbücher ausgestaltet? Also woran denkt man, welche Kriterien didaktisch muss das erfüllen, dass das geeignet ist für das Schulbuch?
20	IV5: Ja, also wir haben im Trauner-Verlag, wenn Sie sich unsere Bücher anschauen, dann sehen Sie da drinnen immer einen sehr ähnlichen Aufbau. Also da liegt ein didaktisches Konzept auf jeden Fall zugrunde. Auf der einen Seite ist das Überthema Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung. Wie wir das didaktische Konzept erarbeitet haben, haben wir uns die Erfolgskriterien für kompetenzorientierten Unterricht angeschaut. Also da gibt es unterschiedliche wissenschaftliche Grundlagen dazu. Und aufgrund dieser Erfolgskriterien für kompetenzorientierten Unterricht haben wir dann jeweils didaktische Elemente in unsere Kapitel aufgenommen. Also das fängt damit an, dass man Ziele auf den Einstiegsseiten sieht, die kompetenzorientiert formuliert sind, die aber auch den verschiedenen Taxonomiestufen folgen. Also wir haben (–) unsere Ziele dann auf dem Schipistensystem gekennzeichnet. Blaue, rote und schwarze Ziele. Und das hat nichts mit der Schwierigkeit zu tun, sondern einfach mit den Kompetenzstufen.
21	Das macht natürlich einen Unterschied, ob ich etwas wiedergebe oder ob ich etwas analysiere und entwickle, was natürlich auf der obersten Stufe ist. Und es sind dann nicht nur die Ziele gekennzeichnet, sondern auch alle unsere Aufgabenstellungen. Und am Ende eines Kapitels gibt es einen „Ziel-Erreicht-Block“, wo man dann auch wieder anhand von handlungsorientierten Aufgabenstellungen das Ganze überprüfen kann. Habe ich meine Ziele erreicht?
22	Und da ist uns dann auch sehr wichtig, Kompetenzorientierung, Handlungsorientierung heißt einfach Praxis. Also auch beim Unternehmerführerschein ist das natürlich aufgelegt. Also nicht irgendwie: „Hauptsache ich weiß irgendwas“, sondern warum muss ich das wissen und wie kann ich das einfach mit Praxissituationen kombinieren? Und daher, sowohl bei den Aufgabenstellungen, als auch bei den Ziel-Erreicht-Aufgaben, als auch bei den Beispielen, schauen wir, dass wir die Praxis in den Unterricht holen, in das Schulbuch holen. Auch das ist Teil des didaktischen Konzepts.
23	Und ein weiteres didaktisches Element und ein Erfolgskriterium der Kompetenzorientierung sind die schülergerechten Einstiege. Das (–) Man spricht auch von Lehr- und Lehrarrangements, um die Schülerinnen und Schüler einfach abzuholen. Wo stehe ich, was hat das mit meinem eigenen Leben zu tun, mit meinem eigenen Leben als Konsumentin, als Wirtschaftsteilnehmerin und da einfach dann schrittweise das Wissen aufzubauen. Wichtig sind auch die guten Strukturen, der rote Faden, die Lernabbildungen, auch das ist einfach Teil von unserem didaktischen Konzept. Genau.
24	SVB: Das ist relativ umfangreich. Danke vielmals. Perfekt. Dazu habe ich dann eigentlich, glaube ich, keine Frage mehr.
25	Wir haben, glaube ich, auch besprochen, warum es den Unternehmerführerschein noch gibt. Jetzt habe ich notiert, der Herr Leitl (–) war ursprünglich sein Herzensprojekt, das ein bisschen zu (–)

	also überhaupt wirtschaftliche Bildung in die Schulen zu bringen. Gibt es noch einen Grund, wieso es den gibt oder ist das im Grunde alles quasi?
26	IV5: Naja, schon. Und auch, wenn man sich so die Ziele anschaut, auch die (–) die Ziele von Österreich oder internationalen, ist ja schon erstrebenswert, nicht nur die wirtschaftliche Bildung zu fördern, sondern auch den Anteil der Gründungen zu forcieren. Also man kann da gar nicht bald genug anfangen, auch wenn man sich die Lehrpläne in der Volksschule anschaut. Selbst da hat Entrepreneurship Einzug gehalten bei den übergreifenden Themen und das wird halt einfach immer (–) immer mehr gelebt und es in den Köpfen einfach drinnen ist. Also da ist sicherlich Amerika, diese Scheiterkultur, dieses „Hey! Das ist jetzt sicherlich nicht das Sicherste, wenn man sich selbstständig macht, aber ja, das geht“ und auch so dieses unternehmerische Denken (–) auch dieses Mindset einfach zu verändern und ja. Das ist so sicherlich auch, warum es den Unternehmerführerschein in Zukunft noch geben soll.
27	SVB: Vielen Dank. Das heißt, die primäre Zielgruppe des Unternehmerführerscheins, haben Sie ja auch schon ein bisschen was dazu gesagt, war ursprünglich die AHS. Ist das nach wie vor so?
28	IV5: Hauptzielgruppe ist auf jeden Fall die AHS. Zum Teil sehen wir auch, dass das in den Berufsschulen auch verwendet wird. Da wird auch dann nicht der ganze Unternehmerführerschein gemacht, sondern nur einzelne Module. Auch einzelne polytechnische Schulen, zum Teil auch einzelne Mittelschulen. Aber, genau, aber auch der eine oder andere HTL schon gesehen, aber das ist dann wirklich so on top. Und (–) ja, genau, also die Hauptzielgruppe ist die AHS.
29	SVB: Okay, das heißt, wenn man das Buch erstellt, jetzt in ihrem Fall, die Überlegungen gehen schon sehr viel in Richtung AHS und wie das quasi dort verknüpft werden kann.
30	IV5: Ja, genau. Es ist einfach auch das AHS-Schüler das verstehen. Außer beim Modul A haben wir geschaut, dass die Sprache einen Tick einfacher ist, weil gerade beim Modul A wissen wir, dass das zum Teil in der Unterstufe damit begonnen wird und da war es uns einfach wichtig, dass das halt einfach möglichst verständlich ist und einfach ein sanfter Einstieg in das Ganze. Genau, sonst haben wir die AHS im Fokus.
31	SVB: Jetzt haben Sie schon gesagt, die AG-GwB, das IBW, die WKO, die haben alle mit reingespielt oder halt alle mitgeredet, welche Inhalte aufgenommen werden in den Unternehmerführerschein. Gibt es da noch Ergänzungen? Das wäre eine eigene Frage gewesen, aber das haben Sie schon so schön vorher ausformuliert.
32	IV5: Entschuldigung, ich habe jetzt akustisch nicht verstanden. Also wer alles dabei war?
33	SVB: Achso. Genau, also wer alles dabei war, das haben sie vorher schon so schön aufgezählt, ob es da noch außer dem IBW, der AG-GwB und der WKO irgendwelche Player gegeben hat, die quasi mit Einfluss genommen haben auf die Grundgestaltung des Unternehmensführerscheins?
34	IV5: Genau, also das waren die Vertreter vom IBW, da haben wir ein Arbeitsteam als Ansprechpartner gehabt. Ich weiß nicht, ob Sie da auch noch Kontakt brauchen?

35	SVB: Ich hatte schon Kontakt mit dem Herrn Josef Wall (–), irgendein Josef, genau, der hat mich an Sie verwiesen.
36	IV5: Das war eigentlich maßgeblich, wie gesagt, und ein Ansprechpartner der Wirtschaftskammer, die einfach da intern die entsprechenden Informationen gebündelt haben, genau.
37	SVB: Okay. Und der IBW, der hat gesagt (–) also der Herr Kollege hat gesagt, er hat einmal über die Bücher geschaut, also er hat jetzt nicht so viel Einfluss in den Entstehungsprozess gehabt, hat eher eine (–) wie sagt man (–) eine Bewertung abgegeben oder eine Einschätzung und das (–) der Arbeitsschritt, der mit dem IBW gemeinsam getätigt worden ist. Das heißt, die sind eher so eine Instanz, die drüber schaut, über das, was von Ihnen kommt quasi oder habe ich das falsch verstanden?
38	IV5: Genau, also auf der einen Seite waren es zuerst die Themen, die (–) ins Curriculum eingeflossen sind und dann haben wir ein Autorenteam, also rund um die Bücher gehabt. [Auslassung 5 Sek.], Nathalie Spiessberger, Leopold Schatz und auch im Hintergrund noch ein paar. Und (–) diese Kapitel haben wir dann dem IBW zur Verfügung gestellt und die haben uns dann einfach da dazu einfach Feedback gegeben, noch mehr von dem, weniger von dem und so weiter.
39	Unter anderem ist da eine Idee aufgegriffen worden, dass man auch in der AHS mit so (–) also eine Geschäftsidee, die sich einfach durchzieht und dass man da auch selbst einen Businessplan macht und dass sich diese Geschäftsidee, dass man die dann auch im Marketing weiterspinnt, bei der Leistungserstellung und dass sich das einfach durch das ganze Buch zieht. Das war zum Beispiel so eine Idee, die wir da aufgegriffen haben.
40	SVB: Danke vielmals, sehr cool. Genau, Sie haben schon gesagt, die Verbindung zwischen dem Lehrplan und dem Unternehmerführerschein ist sehr explizit angestrebt, eben weil Sie das schon beim Einreichen müssen (–) ein Schwesterfach, glaube ich, haben Sie gesagt, oder halt ein Bezugsfach angeben. Gibt es andere Verknüpfungen zum Lehrplan noch, abgesehen von der inhaltlichen Verknüpfung mit GwB?
41	IV5: (–) Naja, wir müssen natürlich im Approbationsverfahren unterschiedlichste Kriterien erfüllen. Also ich weiß nicht, ob Sie die Liste kennen, welche Kriterien da hineinfallen.
42	SVB: Nein, tatsächlich kenne ich die noch nicht.
43	IV5: Ich kann Ihnen am Sonntag gerne eine Aufstellung schicken.
44	Also das ist genauso gendergerecht. Das wäre eben diese Kompetenzorientierung, es ist das Sprachniveau. Also einfach diese Kriterien sind einfach zu erfüllen.
45	Ja und ansonsten, wie gesagt, nachdem eben das jetzt ein selbst auferlegter Lehrplan ist, also von der Wirtschaftskammer, vom IBW, von uns, und nicht ein offizieller vom Ministerium herausgegebener, sind wir da im Anhang und da braucht es einfach nur eine Verknüpfung zu einem Haupt (–) zu einem offiziellen Gegenstand. Aber alles andere obliegt dann uns, damit wir die Kriterien erfüllen.

46	Oder war das die Frage?
47	SVB: Ja, doch, das war die Frage circa, genau, perfekt, also einfach inwieweit es mit dem Schulsystem verknüpft, das ist quasi mein Hintergedanke, also wo einfach die (–) genau Fäden gespannt werden, gibt es einfach, genau, ein bisschen Theorie dazu und das kann ich dann schon verknüpfen.
48	Haben Sie irgendeinen Schwerpunkt gehabt, der Ihnen besonders wichtig war, inhaltlich beim Unternehmerführerschein, also da haben unterschiedliche Menschen unterschiedliche Dinge gesagt, würde mich persönlich noch interessieren, das ist akademisch vielleicht weniger, also für meinen Content.
49	IV5: Mein eigener Schwerpunkt?
50	SVB: Genau, das, was Ihnen persönlich wichtig ist.
51	IV5: Ich komme persönlich aus der Marketingseite (lacht). Marketing ist einfach für mich so eine (–) mehr so eine Abteilung. Marketing ist einfach eine Denkhaltung und vom Markt her zu denken, was brauchen die Kundinnen und Kunden und das erwarte ich mir einfach auch neben diesem unternehmerischen Denken von jedem Mitarbeiter, weil nur dann ist man einfach erfolgreich. Egal ob ich jetzt Telefon abhebe, irgendwelche Lösungen erarbeite. Ich werde nur dann erfolgreich sein, wenn es einfach auch den Kundinnen und Kunden schmecken. Und dieses Marketing-Kapitel, das wir da jetzt einfach auch drinnen haben, berücksichtigt das sicher und einfach auch ganz, ganz viele moderne, neue Ansätze. Sowohl im Marketing, da habe ich da jetzt in den letzten Jahren und Jahrzehnten ganz, ganz viel getan, auch im Online-Marketing und trotzdem gibt es da noch die klassischen Marketing-Tools. Ja, das ist ein bisschen ein Herz, also ein Steckpferd von mir, genau.
52	Und natürlich, was uns auch wichtig war, neben diesen Online-Themen. Es ist natürlich die Nachhaltigkeit, die wieder mehr Einfluss oder Einzug gehalten hat. Das war ein wichtiger Aspekt. Und einfach auch diese Praxisorientierung. Also das war damals, also vor 20 Jahren, wie ich da angefangen habe, haben die Bücher noch ganz, ganz anders ausgesehen. Also das war eher so trockene Theorie. Und ich habe mir gedacht, es muss eigentlich sein wie ein Praktikum, wie ein Trainee-Programm, das man da in jedem Kapitel durchläuft. Also ich sehe, wie wird das angewendet. Und das haben wir einfach versucht in die Bücher zu packen.
53	Das ist natürlich beim Unternehmerführerschein, man hat wenig Zeit, also man könnte noch viel mehr machen. Was kann man reingeben, was ist realistisch. Oder wo sagen die Lehrer: „ <i>Entschuldigung, wann sollen denn wir das alles machen?</i> “ Aber so, genau, Praxis pur.
54	SVB: Letzter Block von meiner Seite. Jetzt geht es noch ein bisschen in die Bildungstheorie. Die erste Frage dazu wäre, welche Rolle spielen wirtschaftswissenschaftliche Modelle, Angebot-Nachfrage-Modelle, Nutzenmaximierung oder Kostenreduktion, andere solche Modelle, in der Erstellung des Unternehmerführerscheins? Also inwieweit ist das aus Ihrer Sicht zu berücksichtigen, auch wenn man wirtschaftliche Bildung vermitteln möchte?
55	IV5: Unbedingt sehr wichtig. Es ist immer diese Herausforderung, also alle Kapitel, also wir haben ja da wirklich, egal ob es jetzt Betriebswirtschaft oder Volkswirtschaft, die Modelle, die Sie

	ansprechen, da gibt es natürlich überall wissenschaftliche Quellen dazu und auf die stützen wir uns auch. Und das finde ich auch nach wie vor sehr, sehr wichtig. Man muss es einfach nur so herunterbrechen, damit sie einerseits noch richtig sind und auf der anderen Seite von den Schülern (–) Schülerinnen und Schülern verstanden werden.
56	Aber zu all diesen Dingen und egal ob es jetzt auch eine Portalanalyse in der Betriebswirtschaft ist, und so weiter, gibt es natürlich (–) sind (–) stehen wissenschaftliche Modelle dahinter. Also die ganzen volkswirtschaftlichen Modelle. Und das macht es natürlich im Schulbuchbereich immer herausfordernder. Es ist sicherlich einfacher unter Anführungszeichen, ein Buch für die Uni zu schreiben, als man sagt, man schaut, dass man das Ganze da jetzt schrittweise einführt.
57	Und ich habe es jetzt aber auch mitgekriegt bei der Erstellung des neuen HAK-Lehrplans, wo man da zum Teil sogar weggehen möchte, (–) haben wir zumindest in den Workshops gehört (–), dass das halt nicht, weil manchmal Betriebswirtschaftsbücher so wirken, als hätte man ein Unibuch irgendwie abgespeckt und vereinfacht und warum soll denn ein 15-Jähriger irgendwie so wissenschaftliche Modelle lernen. Das kann ich jetzt nicht so unterschreiben, sonst wird man da wirklich so schwammig. Also so, dass es einfach sehr (–), ja, wie sich halt der kleine Maxl die Wirtschaft vorstellt.
58	Also einfach, ich finde es, man kann trotzdem, drum gibt es ja diese Modelle, aufgrund von dem Dinge gut erklären. Unter der Annahme das, also ceteris paribus und so weiter, dass halt dann diese Faktoren so gegeben sind. Also, genau, ich bin dort schon ein Fan davon. Ich habe Wirtschaftswissenschaften studiert und halte sehr viel davon.
59	SVB: Deswegen wissen Sie auch, wovon Sie sprechen, weil am Anfang war ich so, okay, nein, kann ich wirklich mit einer, also mit einer Verlegerin reden, aber jetzt weiß ich auch, dass sie eben auch Wirtschaftswissenschaften studiert haben und nicht nur quasi die Bücher nur herausgeben. Genau, das ist eine tolle Schnittstelle.
60	Dann noch ein bisschen eine kritischere Nachfrage. Ist eine kritische Auseinandersetzung mit der Marktwirtschaft und ihrer Legitimation und den Problemen, die sie ja ganz offensichtlich hat, vorgesehen im Unternehmerführerschein?
61	IV5: Wir haben die kritische Auseinandersetzung, also auf der einen Seite, natürlich schaut man, dass man das in den Buchkapiteln aufgreift. Auf der anderen Seite regen unsere Aufgabenstellungen auch dazu an, kritisch zu denken. Man muss natürlich immer aufpassen, dass man den Schülern nicht die Richtung vorgibt, in welche Richtung müssen sie denken (lacht), sondern einfach verschiedene Aspekte aufzeigen und anregen uns selbst einfach auch (–), genau eine Meinung zu bilden und zu reflektieren.
62	SVB: Okay, also hauptsächlich über die Aufgabenstellungen auch, dass man die Möglichkeit hat, sich dann...
63	IV5: Über die Aufgabenstellung und natürlich dort oder da, natürlich auch bei der Theorie dabei und mit Vor- und Nachteilen oder kritischen Aspekten, da weiß ich, genau.

64	SVB: Danke vielmals. Genau, vorletzte Frage im Schulunterricht, das kennen Sie vermutlich eh aus dem Beutelsbacher Konsens, gibt es das Kontroversitätsgebot, das besagt, was in Politik und Wirtschaft kontrovers diskutiert wird, soll auch kontrovers im Unterricht abgebildet werden. Kann der Unternehmerführerschein diesem Gebot gerecht werden? Genau, das.
65	IV5: Würde ich schon sagen. Eben wie ich vorhin auch gesagt habe. So dass (–) der Anspruch war auch zu verstehen, was jetzt zum Beispiel, egal ob man sich das Sommergespräch anschaut oder ein Zeitungsartikel liest, also einerseits, dass man sagt, man versteht ja schon allein, was wird denn da diskutiert. Und wir haben ja eben auch Zeitungsartikel aufgegriffen, aktuelle, auch wieder bei den Aufkommensstellungen oder bei den Beispielen oder eben auch aktuelle Themen. Und die sind natürlich kontrovers und wir schauen auch, dass wir die Bücher in ganz, ganz regelmäßigen Abständen, also meistens einmal im Jahr oder spätestens alle zwei Jahre, neu auflegen, um auch diese aktuellen Themen entsprechend aufgreifen zu können.
66	Zusätzlich arbeiten wir mit Multimedia-Einheiten, also mit der Trauner-Digibox, wo wir dann auch die Möglichkeit haben, immer wieder neue Dinge oder aktuelle Themen da aufgreifen zu können. Egal ob es jetzt (–) die Geschichte war, also eh rund um Zölle, rund um das Vorgehen von Trump, welche Auswirkungen, ja, also hat das auf uns alle, genau.
67	SVB: Okay, das wäre es von meiner Seite. Gibt es von Ihnen noch abschließende Bemerkungen, die Sie aufgenommen wissen wollten in (–) genau das Interview das Transkript?
68	IV5: Also ich fände es ganz interessant, wenn man vielleicht einen Zugang hätte dann zu den Ergebnissen, falls Sie uns die dann schicken könnten. Wäre sicherlich auch interessant für uns, Ihre Masterarbeit zu lesen oder eine Zusammenfassung davon je nachdem.
69	SVB: Ja, sehr, sehr gerne.