

Der regionale Wirtschaftsraum als sozialer Aneignungsraum für Schülerinnen und Schüler

Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde

Stephan Friebe *, *Vera Kirchner* *, *Dirk Loerwald* *

** Institut für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

Zusammenfassung

Die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen den Erfolg von schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Vorstellungen entwickeln sich wiederum durch die Auseinandersetzung mit der realen Welt. Es ist die grundlegende These des vorliegenden Beitrags, dass Schülervorstellungen über ökonomische Phänomene durch individuelle Erfahrungen und Beobachtungen im regionalen Wirtschaftsraum beeinflusst werden. Wir analysieren das didaktische Potenzial einer Beschäftigung mit dem regionalen Wirtschaftsraum für den Wirtschaftsunterricht aus fachdidaktischer, lerntheoretischer und sozialraumtheoretischer Perspektive. Darüber hinaus werden ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Studie zu Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum dargestellt und vor dem Hintergrund von Erkenntnissen der Sozialraumanalyse interpretiert.

Abstract

Students' beliefs influence the success of teaching and learning processes at school. Beliefs evolve, in turn, by engaging with the real world. The following paper puts forward the thesis that students' beliefs on economic phenomena are influenced by individual experiences and observations in the regional economic area. We analyze the didactic potential of engaging with the regional economic area for lessons in economics from the perspective of subject didactics, learning theory and social space theory. Furthermore, selected results of a qualitative study on students' beliefs on the economic area are presented and interpreted against the backdrop of findings of a social space analysis.

1 Zum fachdidaktischen Potenzial einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem regionalen Wirtschaftsraum

In schulischen Zusammenhängen ist die Kategorie Raum vor allem der geographischen Bildung zuzuordnen (vgl. z. B. DGfG 2012, 5). Ein zentrales Ziel des Geographieunterrichts ist die Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur räumlichen Orientierung aus verschiedenen Perspektiven (ebd., 6). Der vorliegende Beitrag stellt heraus, dass Fragen des (Wirtschafts-)Raums aber in gewisser Weise auch für die ökonomische Bildung bedeutsam sind und zwar nicht nur auf der Ebene der Gegenstandsbereiche. Ökonomisches Handeln findet in jeweils spezifisch ausgeprägten regionalen, nationalen und internationalen Kontexten statt. Aus fachdidaktischer Sicht ist vor allem der *regionale* Wirtschaftsraum¹ als sozialer Nahraum von Kindern und Jugendlichen von Bedeutung. Zwischen dem Wirtschaftsleben und einer Region besteht dabei ein wechselseitiger Zusammenhang. Auf der einen Seite prägt die Region das ökonomische Leben vor Ort (z. B. aufgrund der jeweils spezifischen Ausstattung mit Produktionsfaktoren) und auf der anderen Seite beeinflussen wirtschaftliche Aktivitäten auch die Entwicklung einer Region (siehe z. B. Volkswagen und die Stadtgründung Wolfsburg). Dieses interdependente Verhältnis zwischen Ökonomie und Raum hat Kruber (2000, 286) wie folgt beschrieben: „Das Wirtschaften des Menschen war und ist von naturräumlichen Bedingungen abhängig, und Wirtschaften prägt in hohem Maße den Raum.“ Das didaktische Potenzial einer unterrichtlichen Thematisierung des regionalen Wirtschaftsraums im Ökonomieunterricht liegt auf (mindestens) drei Ebenen:

- Erstens kann damit bis zu einem gewissen Ausmaß ein Beitrag zur kompetenteren Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen geleistet werden. Kenntnisse über den regionalen Wirtschaftsraum sind für Kinder und Jugendliche relevant, damit sie die sie umgebenden ökonomischen Strukturen, Prozesse und Zusammenhänge besser verstehen und einordnen können. Brettschneider und Kaminski (1988) haben bereits vor 25 Jahren herausgestellt, dass ein Wissen um regionale Wirtschaftsstrukturen beispielsweise „[...] für die Berufswahl unter dem Gesichtspunkt des regionalen Arbeitsplatzangebots, für die Analyse beruflicher Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten und die Einschätzung künftiger Beschäftigungschancen, für die Beurteilung wirtschaftspolitischer Ent-

¹ Unter regionalen Wirtschaftsräumen werden „abgrenzbare Wirtschaftsräume innerhalb einer Volkswirtschaft“ verstanden (Zdrowomyslaw/Bladt 2009, 105), wobei diese von unterschiedlicher Größe sein können. So existieren regionale Wirtschaftsräume, die aus benachbarten Landkreisen und Gemeinden bestehen, regionale Wirtschaftsräume, die mithilfe von Kammer-, Regierungsbezirken oder Landschaftsverbänden abgegrenzt werden sowie auch größere Wirtschaftsräume auf der Ebene von Bundesländern.

scheidungen in der Region oder für die Bewertung der regionalen Wettbewerbssituation“ benötigt wird (ebd., 8). Auch wenn Lernprozesse sich nicht ausschließlich auf die gegenwärtigen Lebenssituationen und die regionale Wirtschaft beziehen sollten, können regionale Bezüge erfahrungsbasierte Lernprozesse initiieren. Gerade weil ökonomische Phänomene, Strukturen und Prozesse für Kinder und Jugendliche vergleichsweise abstrakt erscheinen, können inhaltliche Anknüpfungspunkte aus dem individuellen Erfahrungshorizont zur kognitiven Aktivierung beitragen.

- Zweitens kann durch eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit Beispielen aus dem regionalen Wirtschaftsraum das exemplarische Lernen anhand authentischer Problemstellungen gefördert werden. Die Einbettung regionaler Bezüge in ökonomische Lehr-Lern-Prozesse muss sich nicht darauf beschränken, Kenntnisse zum regionalen Wirtschaftsraum zu vermitteln. Regionale Beispiele können dazu genutzt werden, etwas Grundlegendes, Typisches, Strukturelles etc. über Ökonomie herauszuarbeiten. So können Schülerinnen und Schüler beispielsweise in der Auseinandersetzung mit regionalen Infrastrukturprojekten ganz Grundlegendes über negative externe Effekte, öffentliche Güter oder natürliche Monopole lernen. Zahlreiche Beispiele für die exemplarische Vermittlung ökonomischer Inhalte mittels regional einschlägiger Branchen liefern die Ergebnisse der Projekte „Ökonomie mit Energie“ und „Wirtschaft im Hafen“ am IÖB Oldenburg (siehe www.ioeb.de/unterrichtsmaterialien).

Die Vorzüge einer exemplarischen Bearbeitung ökonomischer Inhaltsfelder am Beispiel des regionalen Wirtschaftsraums liegen aus lernpsychologischer Sicht vor allem in der Ermöglichung anwendungsorientierten und der Vermeidung trägen Wissens. Von Letzterem spricht die lernpsychologische Literatur, wenn Wissen zwar lexikalisch vorhanden ist, jedoch nicht auf tatsächliche Probleme und Kontexte angewandt werden kann (1929 erstmals bei Whitehead: „*inert knowledge*“, vgl. auch Gerstenmaier/Mandl 1995). Um den Aufbau eines solchen trägen Wissens möglichst verhindern zu können, sind Lehr-Lern-Prozesse förderlich, in denen die Aneignung von Wissen und die Fähigkeit, dieses Wissen in realen Situationen anwenden zu können, systematisch miteinander verbunden werden. Dies ist kognitionspsychologisch nicht zuletzt darin begründet, dass die individuelle kognitive Strukturbildung in der tätigen Auseinandersetzung des Subjekts mit den Erlebnisgehalten entsteht, die über die Umwelt vermittelt werden. Wissen sollte demzufolge auch in schulischen Bildungsprozessen in „lebensnahe, transdisziplinäre, soziale und problemorientierte Kontexte“ eingebettet werden (vgl. Weinert 1998, 111). Als zentrale Ursache für träges Wissen wird fast immer die „fehlende Einbettung des Lernens in

authentische Kontexte“ angeführt (vgl. Gerstenmaier/Mandl 1995, 867). Umgekehrt wird vor allem im situierten Lernen, welches durch Anwendungskontexte und Authentizität der zu bearbeitenden Problemstellungen gekennzeichnet ist, ein Lösungsansatz für die Vermeidung trägen Wissens gesehen (vgl. Gruber 2009). Im Ökonomieunterricht können durch reale Bezüge zur regionalen Wirtschaft anwendungsbezogene und authentische Kontexte generiert werden, die eine kognitiv aktivierende, motivierende und problemorientierte Auseinandersetzung mit grundlegenden Inhaltsfeldern ökonomischer Bildung ermöglichen. Der regionale Wirtschaftsraum kann als exemplarischer Ausschnitt ökonomischer Realität für viele Themenstellungen genutzt werden. So lassen sich beispielsweise am Konsum regionaler Produkte, an regionalen Produktionsprozessen, regionalen Arbeitsmarktstrukturen, regionaler Wirtschaftspolitik oder auch an global geprägten ökonomischen Prozessen vor Ort ganz unterschiedliche Inhalte ökonomischer Bildung transportieren. Dabei sollte sich die inhaltliche Auseinandersetzung nicht auf die Region beschränken, sondern auch Wechselwirkungen mit anderen Wirtschaftsräumen, gesamtwirtschaftlichen Entwicklungen, gesetzlichen Rahmenbedingungen etc. offenlegen. Beispiele für ökonomische Kompetenzen, die systematisch mit regionalen Bezügen vernetzt sind, können bei Kaminski/Eggert (2008, 48) nachgelesen werden. Mittlerweile wird der regionale Wirtschaftsraum auch in den Curricula einiger Bundesländer berücksichtigt, so beispielsweise im Fach „Wirtschaft“ an niedersächsischen Haupt- und Realschulen (vgl. MK NI 2009a, MK NI 2009b), im Fach „Wirtschaft/Arbeit/Technik“ an Bremer Oberschulen (SfBW HB 2012, 9ff.) oder im Fach „Wirtschaft“ an Sekundarschulen in Sachsen-Anhalt (MK ST 2012, 14).

- Drittens ermöglichen regionale Bezüge im Wirtschaftsunterricht eine Auseinandersetzung mit individuellen Erfahrungen, Beobachtungen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen. Während die beiden erstgenannten Punkte in der wirtschaftsdidaktischen Diskussion einschlägig bearbeitet und hier lediglich auf den Kontext „regionaler Wirtschaftsraum“ angewendet wurden, rekuriert dieser dritte Punkt auf die Erkenntnisse der Sozialraumanalyse, deren didaktisches Potenzial für die ökonomische Bildung bisher kaum ausgearbeitet wurde. Im Folgenden wird dieser Ansatz daher ausführlicher entfaltet und fachdidaktisch rekonstruiert.

2 Der wirtschaftliche Nahraum als Aneignungsraum

Eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem regionalen Wirtschaftsraum bietet nicht nur Potenziale auf der Ebene ökonomischer Gegenstandsbereiche. Darüber hinaus verfügen Kinder und Jugendliche – so die grundlegende These dieses Beitrags – über mehr oder weniger stark ausgeprägte Strukturwahrnehmungen zu ihrem auch ökonomisch geprägten sozialen Nahraum. An solche Wahrnehmungen und Vorstellungen anzuknüpfen, erscheint aus lerntheoretischer Sicht sinnvoll. Lernen ist keine direkte, bildgetreue Repräsentation einer außerhalb des Individuums liegenden Realität, sondern vielmehr ein jeweils individueller, von persönlicher Motivation abhängiger, durch mentale Modelle gefilterter und auf Vorwissen und Vorstellungen aufbauender konstruktiver Vorgang (vgl. für viele Siebert 2005). Schülerinnen und Schüler sind aktiv aneignende Lernsubjekte und ihre jeweils individuell vorhandenen Vorstellungen können als didaktische Anknüpfungspunkte genutzt werden (vgl. Wodzinski 2011, 28). Eine Vorstellung (*belief*) kann man – stark verkürzend und vereinfachend – als Sammlung aller Gedanken zu einem bestimmten Thema bezeichnen (Baalmann et al. 2004, 8). Vorstellungen gelten als relativ stabil und gleichzeitig unter bestimmten Umständen als erfahrungsbasiert veränderbar (Reusser et al. 2010, 481).

Innerhalb der *beliefs*-Forschung werden in Bezug auf das Konstrukt „Vorstellung“ gegenwärtig verschiedene theoretisch-konzeptionelle und empirische Forschungsdesiderate diskutiert. Dies betrifft sowohl terminologische Unschärfen, aber auch die Abgrenzung von Vorstellungen zu anderen kognitiven Konstrukten und die Frage, in welchem Verhältnis Vorstellung und Erfahrung stehen und wie die (In)Kongruenz zwischen Vorstellungen und Handlungen zu erklären ist. Das Verhältnis von Vorstellungen, Kontext und Erfahrungen wird von Fives/Buehl (2012) auf Basis einer Metaanalyse zu *teachers' beliefs* als „reziprok“ charakterisiert (ebd., 488). Demnach werden Vorstellungen von Erfahrungen und Umgebung geprägt und nehmen als „Filter“, „Rahmen“ oder „Orientierungshilfe“ Einfluss darauf, wie Erfahrungen verarbeitet und (teilweise) in Handlungen überführt werden (ebd., 478).

Wir fokussieren in unserem Beitrag die Einflussnahme des ökonomischen Nahraums auf die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich ökonomischer Phänomene, Prozesse und Strukturen. Dabei gehen wir im Sinne eines wechselseitigen Verhältnisses von Vorstellungen und Erfahrungen davon aus, dass der jeweilige ökonomisch geprägte Lebensraum Einfluss darauf hat, wie Kinder und Jugendliche Ökonomie wahrnehmen und wie sie sich wirtschaftliche Zusammenhänge vorstellen (vgl. dazu auch Brettschneider/Kaminski

1988). Bezug nehmend auf den Sozialraumansatz sind in diesem Kontext aber nicht so sehr die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler gemeint, sondern die jeweils individuellen Strukturwahrnehmungen im Sozialraum (vgl. Henn 2008, 6, in Anlehnung an Bundschuh). Der Begriff des sozialen Raums wird hier nicht etwa in Anlehnung an Bourdieu milieuthoretisch rekonstruiert. Es geht nicht um eine mehrdimensionale Veranschaulichung der Sozialstruktur und ebenso wenig um eine Verortung sozialer Positionen innerhalb einer kognitiv konstruierten Topologie. Wir greifen vielmehr auf bildungsrelevante Erkenntnisse der Sozialraumanalyse zurück, die den geographischen Nahraum und seine sozialisationsprägenden Wirkungen untersucht. Diesem Ansatz zufolge wird die tätige Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit dem jeweiligen Sozialraum in Form komplexer Aneignungsprozesse rekonstruiert (vgl. allgemein dazu Deinet/Krisch 2002, 133ff.). Der Sozialraum umfasst Räume, die gesellschaftlich definiert und funktionalisiert sind (vgl. ebd., 134), was insbesondere für städtische, nicht naturbelassene Räume gilt (vgl. Deinet 2012). Diese in den Räumen eingelassenen gesellschaftlichen Bedeutungen nehmen Kinder und Jugendliche individuell wahr. Bedeutsam sind bei der Sozialraumanalyse vor allem „[...] die lebensweltlichen Interpretationen, Deutungen und Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen bezüglich ihrer Lebensräume“ (Deinet/Krisch 2002, 134). Sozialräume sind zudem nicht auf bestimmte sozialgeographisch abgrenzbare Gebiete zu beschränken, sondern können weiter entfernte Orte ebenso umfassen wie virtuelle Räume (vgl. Deinet/Krisch 2002, 134; Löw 2012). Auch werden Räume von Jugendlichen geschaffen (*spacing*), was als Bestandteil der Aneignung von Räumen zu verstehen ist (vgl. Deinet 2009, 57).

Zur Konkretisierung der Verbindung von individuellen Aneignungsprozessen und Sozialraum dienen sozialökologische Theorieansätze, deren Grundlagen in der Lebensweltanalyse von Martha Muchow in den 1930er-Jahren liegen. Sie befragte im Rahmen der Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ 109 Kinder dazu, wie sie Plätze, Straßen etc. nutzen (vgl. Muchow/Muchow 1935/2012, 80ff.), und rückte somit die individuellen Raumwahrnehmungen und -vorstellungen in den Fokus (vgl. dazu auch Deinet 2009, 40). Muchow beschäftigte sich in ihren Studien nicht nur mit den quantitativen räumlichen Veränderungen, sondern auch mit der qualitativen Struktur des Sozialraums, zum Beispiel hinsichtlich der jeweils subjektiven Konstruktion von Raum (vgl. Muchow/Muchow 1935/2012, 107ff.).

Ebenfalls in der Tradition der Lebensweltanalyse steht das Zonenmodell von Baacke (1984). Darin wird die Wechselbeziehung der sozialen Umwelt und des sozialen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen in den Fokus gerückt. Im Rahmen dieses Modells werden

die Erfahrungsräume von Kindern in vier konzentrisch angeordnete sozialökologische Zonen eingeteilt:

- Die erste Zone ist das **ökologische Zentrum**, das in der Regel aus der Familie und dem Zuhause besteht.
- Die zweite Zone wird als **ökologischer Nahraum** bezeichnet und umfasst die Orte, an denen „[...] das Kind die ersten Außenbeziehungen aufnimmt, Kontakte zu funktionspezifischen behavioral settings gestaltet (in die Läden zum Einkaufen geht, in die Kirche zum Gottesdienst geht usf.) [...]“ (ebd., 85).
- „Die **ökologischen Ausschnitte** [als dritte Zone, A. d. V.] sind die Orte, in denen der Umgang durch funktionspezifische Aufgaben geregelt wird [...] (ebd.)“. An diesen Orten funktionaler Differenzierung (z. B. in der Schule) müssen Kinder und Jugendliche u. a. bestimmten Rollenansprüchen genügen.
- Die vierte Zone ist die **ökologische Peripherie** und umfasst im Wesentlichen alle Orte, die das Kind „[...] jenseits der Routinisierung, die die anderen drei Zonen ermöglichen, ja sogar fordern [...]“ (ebd.), kennenlernt.

Das Zonenmodell ist nicht dahingehend als statisch zu verstehen, dass die Zonen nacheinander in bestimmten Altersstufen durchlaufen werden. Es ist vielmehr ein dynamisches Modell, das beschreibt, dass verschiedene Bereiche der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen systematisch erschlossen werden (vgl. Deinet 2009, 43).

Mit den Lebensraum-Modellen, die wie das Zonenmodell von Baacke die Ausdehnung der Lebenswelt in konzentrischen Kreisen beschreiben, geht die Annahme einher, „[...] dass aller Raum multifunktional nutzbar ist, beziehungsweise, dass alle Funktionstrennungen so gleichmäßig gestreut und so dicht im Raum verteilt sind, dass im Prinzip um jede Wohnung herum ein Segment herausgeschnitten werden kann, in dem alles Tun seinen Ort finden kann“ (Zeiber 1983, 187). Diese Aussage wurde aufgrund der geographisch zunehmend ausdifferenzierten Teilräume, die für Kinder relevant sind, sowie aufgrund der quantitativen Zunahme ebendieser Teilräume infrage gestellt. Auf dieser Kritik aufbauend hat Zeiber das Modell des verinselten Lebensraums entwickelt. Der Lebensraum ist nach diesem Modell

„[...] nicht ein Segment der realen räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamttraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist. [...] Die Aneignung der Rauminself geschieht nicht in einer räumlichen Ordnung, etwa als allmähliches Erweitern des Nahraums, sondern unabhängig von der realen Lage der Inseln im Gesamttraum und unabhängig von ihrer Entfernung.“ (Zeiber 1983, 187)

Beispiele für solche Inseln sind die Schule, der Kindergarten oder der Supermarkt, und die Entfernungen zwischen den Inseln werden in der Regel mit dem Auto oder anderen Verkehrsmitteln zurückgelegt, wobei der Zwischenraum aus der individuellen Wahrnehmung verschwinden kann (vgl. Deinet 2009, 48). Daraus kann aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen eine verinselte Wahrnehmung von Sozialraum erfolgen (vgl. Löw 2012, 82ff.). Das Inselmodell ermöglicht es, den Zusammenhang von realen und virtuellen Sozialräumen aus einer subjektiv-lebensweltlichen Perspektive darzustellen (vgl. Deinet 2012) und auch diese virtuellen Welten und ihre Bedeutung für die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen.

Sowohl das Zonenmodell von Baacke als auch das daran anknüpfende Inselmodell von Zeiher sind als theoretische und damit idealtypische Modellierungen sozialräumlicher Aneignungsprozesse zu verstehen. Zeiher (1983, 190) betont deshalb, dass in der Realität der meisten Kinder und Jugendlichen Mischformen beider Modelle zu beobachten sind.

Die zentrale Erkenntnis der Sozialraumanalyse für die Wirtschaftsdidaktik und die Ausgestaltung ökonomischer Lehr-Lern-Prozesse ist, dass die Wahrnehmungen, Einstellungen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen über Wirtschaft durch die sozialisationsprägende Kraft des ökonomischen Nahraums beeinflusst werden. Wenn ökonomische Lehr-Lern-Prozesse an die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen sollen, dann bieten sich regionale Bezüge im Wirtschaftsunterricht an. Für die fachdidaktische Forschung ergibt sich die weiterführende Frage, *welche* Vorstellungen Kinder und Jugendliche über die Wirtschaft vor Ort haben und wie sie bestimmte ökonomische Phänomene, Strukturen und Prozesse in ihrer Region wahrnehmen. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir in einer explorativ angelegten Studie Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum erhoben (vgl. auch Friebel/Kirchner/Loerwald 2014). Ausgewählte Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt und unter Bezugnahme auf die Sozialraumanalyse interpretiert.

3 Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum: Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse

Mittlerweile gibt es in der ökonomischen Bildung in Deutschland einige Studien zu Schülervorstellungen mit einem ökonomischen Gegenstandsbezug (vgl. Aprea 2013; Birke/Seeber 2012; Birke/Seeber 2011a; Birke/Seeber 2011b; Klee/Lutter 2010; Speer/Seeber 2013; Weber et al. 2002). Bis dato hat aber noch keine dieser Studien einen theoretischen

Zusammenhang zwischen den strukturbedingten Wahrnehmungen innerhalb eines sozialen Nahraums und den individuellen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen hergestellt. Genau hier liegt die Zielsetzung unserer Vorstellungsstudie, die den Versuch unternimmt, typische Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu ihrem ökonomischen Nahraum bzw. zum regionalen Wirtschaftsraum zu erheben. Die Studie ist explorativ angelegt und fokussiert die qualitative Ausprägung dessen, was Schülerinnen und Schüler als ökonomisch relevante Bereiche, Akteure, Phänomene, Prozesse, Strukturen etc. innerhalb ihres jeweiligen ökonomischen Nahraums wahrnehmen.

3.1 Erhebungsdesign

Die Vorstellungsstudie wurde im Jahr 2012 in Oldenburg (Niedersachsen) durchgeführt. Es wurden 16 Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse an jeweils zwei Gymnasien und Oberschulen mittels leitfadengestützter problemzentrierter Einzelinterviews (Witzel/Reiter 2012, Witzel 2000) befragt. Die Schülerinnen und Schüler hatten zu diesem Zeitpunkt den regionalen Wirtschaftsraum als Thema im Unterricht noch nicht behandelt und hatten erst seit einigen Wochen Wirtschafts- bzw. Politik-Wirtschaftsunterricht. Sie wurden nach einem qualitativen Stichprobenplan anhand verschiedener Merkmale (u. a. Interesse an Wirtschaft) durch die Lehrkräfte vor Ort ausgewählt. Die Lehrkräfte wurden darum gebeten, Schülerinnen und Schüler anzusprechen (Modalkategorie: Geschlecht) und darauf zu achten, sowohl leistungsstärkere als auch leistungsschwächere zu berücksichtigen (Modalkategorie: Schulleistung). Im Rahmen des Begleitfragebogens wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Lieblingsfächer zu benennen und eine Schulnote für ihren Politik/Wirtschafts- bzw. Wirtschaftsunterricht zu vergeben. Drei der Befragten benannten das Fach Politik-Wirtschaft bzw. Wirtschaft als eines ihrer Lieblingsfächer. Als Schulnote für den Unterricht vergab ein Jugendlicher eine 1, der Rest bewertete den Unterricht mit der Note 2 oder 3, wobei in der Begründung für diese Note Unzufriedenheit mit dem Unterricht als Auswahlkriterium genannt wurde. Die Schülerinnen und Schüler haben außerdem auf einer vierstufigen Skala angegeben, wie sehr sie sich für wirtschaftliche Themen in den Medien interessieren. Zwei bekundeten hier „sehr starkes Interesse“, zehn „vorhandenes Interesse“ und vier „wenig Interesse“ an wirtschaftlichen Inhalten. Das Kriterium der Heterogenität in Bezug auf Interesse an wirtschaftlichen Inhalten bzw. Wirtschaftsunterricht (Modalkategorie: Interesse an wirtschaftlichen Sachverhalten) kann deshalb für das Sampling ebenfalls als erfüllt angesehen werden. Über den Fragebogen konnten außerdem soziale Kriterien wie Alter, Beruf der Eltern und

Wohnort erhoben werden. Die Schülerinnen und Schüler waren mehrheitlich 13, vier waren 14 und einer 15 Jahre alt. Angaben zum Beruf der Eltern und zum Wohnort wurden in die Analyse der Mind-Maps und Interviews als Hintergrundwissen einbezogen.

Das Ziel der Studie war es nicht, *repräsentative* Aussagen zu den Vorstellungen von Jugendlichen zum regionalen Wirtschaftsraum machen zu können, sondern auf Basis einer theoriegeleiteten Auseinandersetzung zu ersten Erkenntnissen zu gelangen. Dabei stehen die subjektive Sichtweise der Individuen und deren Explikation im Fokus. Qualitative Forschung kann einen Beitrag leisten, soziale Wirklichkeit(en) zu deuten (Flick/Kardorff/Steinke 2012, 14) und sie bietet sich insbesondere in explorativen Forschungssettings an (ebd., 25). Im Gegensatz zur quantitativen Forschung versteht sich die qualitative Forschung als Hypothesen generierendes und nicht als Hypothesen prüfendes Forschungsverfahren (Lamnek 2005, 21; Meinefeld 2012, 266). Das Hauptziel qualitativer Forschungsarbeiten ist nicht statistische Repräsentativität, sondern das Aufzeigen typischer Strukturen. Auf Basis einer theoretisch-systematischen Sampling-Auswahl wird angestrebt „[...] das Allgemeine im Besonderen [zu finden] und nicht Begrenztes auf Allgemeines [zu] übertragen [...], wie es im Repräsentativitätskonzept gefordert wird“ (Lamnek 2005, 186f.). Hierbei geht es explizit nicht darum, Forschungsinhalte auf einzelne Variablen zu reduzieren, sondern durch Abstraktion zu wesentlichen Erkenntnissen zu gelangen (ebd.).

In den durchgeführten Interviews wurden verschiedene Erzählstimuli eingesetzt (Gedankenexperiment, Mind-Map, Begriffskarten, Bilder), um die häufig unbewussten Vorstellungen zu explizieren. Die Interviewtransskripte wurden anschließend mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2010) ausgewertet, um eine systematische, nachvollziehbare und regelgeleitete Dateninterpretation zu gewährleisten (vgl. Lamnek 2005, 241). Die Vorstellungskategorien wurden dabei mittels zusammenfassender induktiver Kategorienbildung (Mayring 2010, 84ff.) entwickelt. Die Codierung erfolgte durch ein mehrphasiges Two-step-Codieren (Kuckartz 2010, 64) unter Zuhilfenahme des Programms MAXQDA, wobei die Codierungen in einem zweistufigen Kontrollverfahren überprüft wurden. Parallel zu der zusammenfassenden induktiven Kategorienbildung wurde eine erste Analyse der einzelnen thematischen Interviewsequenzen und der Mind-Maps durchgeführt.

Im Folgenden werden die mithilfe der Mind-Maps und der Bildimpulse erhobenen Daten interpretiert (siehe darüber hinaus auch Friebel/Kirchner/Loerwald 2014).

3.2 Ausgewählte Ergebnisse

Aufgrund des explorativen Charakters der Studie wurden Schülervorstellungen zu verschiedenen Teilbereichen des Inhaltsbereichs „Regionaler Wirtschaftsraum“ erhoben. Dabei wurde u. a. auf die Raumwirtschaftstheorie (vgl. Kulke 2009) und die Inhalte vor Ort gängiger Schulbücher zurückgegriffen. Insgesamt wurden in der Studie Schülervorstellungen zur Wirtschaft vor Ort, zu Standortattraktivität und Standortfaktoren, zu zentralen Fachbegriffen im Kontext des regionalen Wirtschaftsraums und zu Import- und Exportbeziehungen in der Region erhoben. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen die Vorstellungen zum Themenbereich „Wirtschaft vor Ort“, die mithilfe der Mind-Maps und der Bildimpulse erhoben wurden (zu den anderen Aspekten siehe Friebel/Kirchner/Loerwald 2014). Zur Interpretation der Daten wird auf den oben skizzierten theoretischen Rahmen der Sozialraumanalyse Bezug genommen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden zu Beginn des Interviews aufgefordert, alles zu benennen und mithilfe einer Mind-Map zu visualisieren, was ihrer Meinung nach zur Wirtschaft einer Stadt gehört. In einem zweiten Schritt wurden sie gebeten, dies für ihre Stadt zu konkretisieren und in einer anderen Farbe auf der Mind-Map einzutragen bzw. zu ergänzen. Die Mind-Map-Methode ermöglichte es den Schülerinnen und Schülern, ihre Vorstellungen sichtbar zu machen, Bezüge zwischen den einzelnen von ihnen benannten Aspekten herzustellen und ihre Vorstellungen im Rahmen des Gesprächs zu strukturieren. Die Mind-Maps waren deshalb sowohl innerhalb der Gespräche methodisch als Hilfestellung relevant als auch als Ergebnis der Visualisierung von Vorstellungen. Die in den Mind-Maps benannten Aspekte wurden systematisiert und geordnet und die jeweiligen Ergebnisse in einer Auswertungsmatrix festgehalten. Die von den Schülerinnen und Schülern als ökonomisch relevant benannten Orte in ihrer Stadt wurden im Rahmen der Auswertung auf einem Stadtplan markiert, wobei für jede Schülerin und jeden Schüler ein eigener Plan angelegt wurde. Aus den Angaben zum Wohnort, zum Standort der Schule und zu häufigen Aufenthaltsorten (z. B. Einkaufszentren) konnten wesentliche Stadtgebiete, in denen sich die Schülerinnen und Schüler jeweils regelmäßig aufhalten, ermittelt werden. Diese wurden ebenfalls auf dem Stadtplan verzeichnet. Dadurch ließen sich mögliche Zusammenhänge zwischen den genannten Beispielen und den jeweiligen Sozialräumen der Schülerinnen und Schüler untersuchen. In den meisten Fällen war dies möglich, weil es sich bei vielen Schülerantworten um spezifische Einrichtungen bzw. Geschäfte handelt. Alle Nennungen, die nicht nur als Orte im ökonomischen Nahraum der Schülerinnen und Schüler existieren, sondern auch in anderen

Stadtteilen bzw. deutschlandweit vorzufinden sind (z. B. Supermarktketten), konnten nicht eindeutig zugeordnet werden.

Die mehrstufig angelegte Auswertung der Mind-Maps hat ergeben, dass die meisten Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von der Wirtschaft vor Ort im Bereich Konsum zu verorten sind, wie auch aus der exemplarischen Mind-Map eines Schülers deutlich wird (vgl. Abb. 1). Dazu wurden auch die Nennungen solcher Unternehmen gezählt, die Produkte für den Konsum der privaten Haushalte anbieten. Hierbei bildeten Bekleidungsgeschäfte und Unternehmen der Lebensmittelbranche (Einzelhandel, Wochenmärkte und Gastronomie) wiederum die Schwerpunkte. Generell ist festzustellen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler vor allem solche Bereiche der Wirtschaft benannt haben, mit denen sie selbst regelmäßig in Kontakt kommen und dass bereits Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse ökonomische Zusammenhänge in ihrem Lebensraum wahrnehmen, wie auch die folgende Äußerung einer Schülerin zeigt:

„In der Nähe von mir hat ein Laden geschlossen. Das war ein Frisör und der hat nicht genug Geld eingenommen, weil da nicht genug hingegangen sind. Auch in der Stadt hat ein Laden geschlossen. Ich denke auch immer, wenn ich an der Nadorster Straße vorbeifahre auf der Höhe der Bogenstraße, dass die dort nicht viel verdienen, weil ich da nur durchfahre und mache da nicht viel. Ich frage mich immer, ob die da wirklich gut verdienen. Ich sehe auch immer, dass da viele Gebäude mit Schildern zu Vermieten. Das fällt mir sehr oft in dieser Gegend auf, dass kleinere Läden schließen müssen.“

Dies wird auch exemplarisch an der Mind-Map (vgl. Abb. 1) deutlich. Der Schüler nennt verschiedene Kinos und weitere Veranstaltungsorte, verschiedene Geschäfte, die sich in dem Stadtteil befinden, in dem er wohnt, sowie Verkehrsmittel, die er bzw. seine Eltern nach eigenen Angaben regelmäßig nutzen. In einigen Fällen konnten Bezüge zwischen den genannten Bereichen und den Berufen der Eltern ermittelt werden. So arbeiten die Eltern des Schülers, der die Mind-Map angefertigt hat, bei den beiden genannten Versicherungsunternehmen. Zur Mehrheit der genannten Bereiche besteht also ein direkter Lebensweltbezug. Einrichtungen oder Unternehmen, die nicht unmittelbar mit dem individuellen Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler verknüpft waren, wurden nur in Ausnahmefällen benannt.

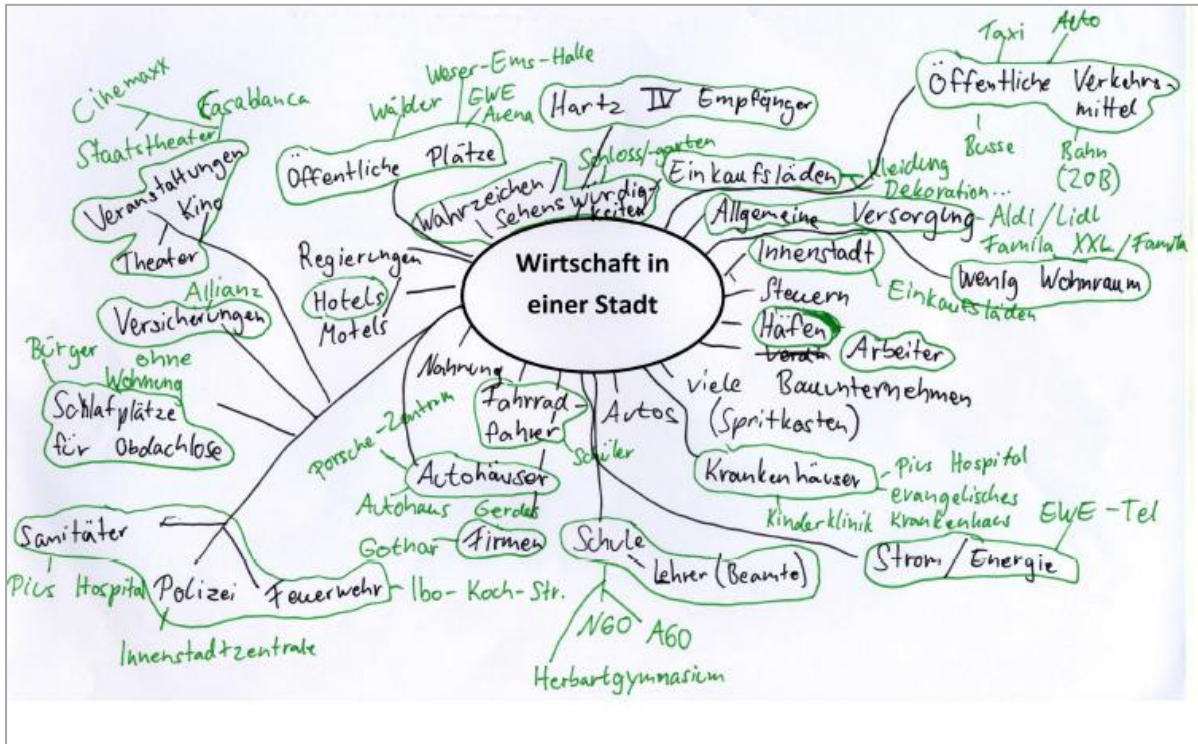


Abbildung 1: Exemplarische Mind-Map eines Schülers (Gymnasium)

Die Befunde aus der Analyse der Mind-Maps decken sich mit den Erkenntnissen der Sozialraumanalyse, die sowohl in den oben erläuterten Zonenmodellen (Baacke 1984) als auch in den Inselmodellen (Zeiger 1983) von einer stark sozialisationsprägenden Wirkung des sozialen Nahraums ausgehen. Je weiter also eine Zone oder eine Insel sozialräumlich von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entfernt ist, umso geringer ist der Einfluss auf die individuellen Wahrnehmungsprozesse.

Da nicht jedes regionale Unternehmen, jede regionale Institution, jede regionale Initiative etc. zum Gegenstand des Ökonomieunterrichts gemacht werden kann und soll, war es ein weiteres Ziel der Studie, Vorstellungen zu regional einschlägigen Branchen zu erheben. Um Hinweise darauf zu erhalten, welche Branchen Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse in ihrem regionalen Wirtschaftsraum wahrnehmen und welche nicht, wurden ihnen Bilder vorgelegt, auf denen verschiedene regional bedeutsame und regional nachrangige Branchen abgebildet waren. Die Bildimpulse wurden als methodische Hilfestellungen im Rahmen des Interviews eingesetzt, um Anlässe für die Explikation von Vorstellungen zu geben (vgl. allgemein dazu Schlichter 2012, 74). Nachdem die Schülerinnen und Schüler beschrieben hatten, was sie auf dem Bild sehen, mussten sie zunächst entscheiden, ob dies aus ihrer Sicht

etwas mit Wirtschaft zu tun hat oder nicht. In den Begründungen der Schülerinnen und Schüler wurde deutlich, dass sie jene Bilder bzw. Branchen als ökonomisch bewerteten, die sie mit ökonomischen *Phänomenen* (z. B. Kosten, Bedürfnissen, Knappheit), mit ökonomischen *Organisationen* (z. B. Banken, Einzelhandelsgeschäfte) und mit ökonomischen *Tätigkeiten* (Produzieren, Kaufen, Verkaufen, Transportieren, Arbeiten) verbinden. Dies lässt sich an folgenden exemplarischen Schüleräußerungen veranschaulichen:

Exemplarische Schüleräußerung zum Bildimpuls „Handel“:

„Das ist eine Szene aus dem Supermarkt. Da steht eine Frau mit einem Einkaufswagen und im Hintergrund steht noch eine andere Frau. Sie schaut gerade, was sie einkaufen will und steht vor einem Regal. Das hat mit Wirtschaft zu tun. [...] Supermärkte haben immer mit Preissteigerungen zu tun. Mit Bio. Massentierhaltung. Alles, was man kauft. Es hat auch ein bisschen mit Infrastruktur zu tun und Landwirtschaft. Ohne die Bauern würden wir vor leeren Regalen stehen im Supermarkt, weil zum Beispiel Wurst wäre nicht da. Und Infrastruktur, weil wir sonst keine Bananen hätten. Ich finde, das hat mit Wirtschaft zu tun.“

Exemplarische Schüleräußerung zum Bildimpuls „Erziehung und Bildung“:

„Ich würde das bei Wirtschaft einsortieren, weil ich denke mal, dass das auch dazugehört, weil die Kindergartenplätze sehr schwer zu bekommen sind und das hat ja auch mit der Wirtschaft zu tun. Es gibt halt immer weniger Kindergartenplätze und deshalb würde ich sagen, dass das Bild zu Wirtschaft dazu gehört.“

Exemplarische Schüleräußerung zum Bildimpuls „Kultur- und Kreativwirtschaft“:

„Ein Mann auf einer Bühne. Irgendwie Oper oder Theater oder was auch immer. Also, das würde ich jetzt nicht so dazu zählen. ... Also, ich denke bei Wirtschaft irgendwie immer an etwas, wo halt ein Unternehmen oder so etwas halt etwas macht, leistet, Dienstleistungen oder wie auch immer, und dass dann mehrere Menschen davon profitieren oder halt etwas damit zu tun haben, so als Abnehmer halt, kaufen, verkaufen. [...] Und Oper ist halt eher so etwas bespaßungsmäßig. [...] Also, würde ich jetzt nicht zur Wirtschaft zählen.“

Exemplarische Schüleräußerung zum Bildimpuls „Tourismus“:

„Da sieht man eine Gruppe Menschen und einen Mann, mittleren Alters, der der Gruppe was zeigt. Ich würde tippen, dass er Touristenführer ist, und ich glaube nicht, dass das was mit Wirtschaft zu tun hat. Vielleicht machen die Menschen das in ihrer Freizeit. ... Obwohl, das könnte schon was mit Wirtschaft zu tun haben. Die Menschen bezahlen einen Preis dafür, dass der Touristenführer, in diesem Fall, die Menschen durch die Stadt führt und diese ihnen zeigt und ihnen nähere Informationen über manche Sachen gibt. Hat was mit Wirtschaft zu tun.“

In Einzelfällen erwiesen sich Bilder insofern als ungeeignet, als dass die Schülerinnen und Schüler die dargestellten Situationen nicht richtig erkannt haben. Daher ist bei weitergehenden Untersuchungen zu überlegen, ob beispielsweise Collagen hilfreicher sind, um die verschiedenen Facetten einer Branche abzubilden. Gleichwohl lässt sich konstatieren, dass die befragten Schülerinnen und Schüler die meisten regional bedeutsamen Branchen identifizieren konnten. Ebenso konnten sie zuordnen, welche Branchen vor Ort keine bedeutsame Rolle spielen. Dieses Ergebnis unterstützt die These, dass regional einschlägige Branchen eine didaktische Funktion als Vehikel für exemplarisches Lernen in der ökonomischen Bildung übernehmen können (vgl. allgemein dazu Eggert/Wolk 2009). Wenn beispielsweise Kinder und Jugendliche im Norden Deutschlands bereits Erfahrungen oder Beobachtungen im Bereich der Energiewirtschaft oder der maritimen Logistik gemacht haben, dann können die aus diesen Erfahrungen resultierenden Vorstellungen genutzt werden, um allgemeine ökonomische Phänomene, Strukturen, Prozesse und Zusammenhänge verständlich werden zu lassen.

Eine weitere grundlegende These der hier skizzierten Studie ist, dass der regionale Wirtschaftsraum ein sozialer Aneignungsraum für Kinder und Jugendliche ist, der Schülervorstellungen über ökonomische Phänomene prägt und damit lerntheoretisch bedeutsam ist. Für diese These konnten erste empirische Anhaltspunkte gefunden werden. In den Schülerinterviews konnten durchweg Zusammenhänge hergestellt werden zwischen den von den Schülerinnen und Schülern als ökonomisch wahrgenommenen Beispielen und den Inseln bzw. Zonen ihres jeweiligen Sozialraums. Dabei ist davon auszugehen, dass zwischen der Wahrnehmung bestimmter Orte als ökonomisch geprägt und der Vorstellung, was ökonomisches Handeln bzw. was Wirtschaft ist, ein wechselseitiger Zusammenhang besteht.

Eine Ausdehnung der Lebenswelt in konzentrischen Kreisen, wie sie das Zonenmodell (Baacke 1984) beschreibt, konnten wir nicht systematisch erheben. Auch wenn sich die Schüleräußerungen den vier von Baacke entwickelten Zonen grundsätzlich zuordnen lassen, weisen unsere Befunde aufgrund der Entfernungen zwischen den jeweils genannten Bereichen des Sozialraums und den fehlenden räumlichen Vernetzungen eher auf eine Verinselung hin. Dementsprechend können die von den Schülerinnen und Schülern genannten Bereiche der regionalen Wirtschaft verschiedenen sozialräumlichen Inseln zugeordnet werden, wie sie ähnlich auch bei Zeiher (1983) formuliert werden:

- **Innenstadt:** Fast alle Schülerinnen und Schüler benannten Geschäfte, Banken oder gastronomische Einrichtungen in der Innenstadt. Oftmals wurden konkrete Situationen und Erlebnisse mit Familien und Freunden ausgeführt.
- **Wohnung/Stadtteil:** Viele Schüleräußerungen ließen sich dem Umkreis der Wohnung bzw. dem entsprechenden Stadtteil zuordnen. Auch hier wurden in erster Linie Einkaufsmöglichkeiten benannt, die in der Regel mit sozialen Situationen verknüpft wurden (z. B. der gemeinsame Einkauf mit den Eltern).
- **Schule und Umgebung:** Ebenfalls recht häufig wurden als Teil der „Wirtschaft vor Ort“ Supermärkte oder ähnliche Geschäfte in unmittelbarer Nähe der jeweiligen Schule benannt. Einige Schülerinnen und Schüler benannten die Schule selbst als wirtschaftlich geprägten Ort. Dies wurde damit begründet, dass Lehrkräfte an der Schule arbeiten und dafür ein Gehalt erhalten.
- **Messegelände:** Häufiger wurde von den Schülerinnen und Schülern auch ein regionaler Messe- und Konzerthallenkomplex genannt, auf dessen Freigelände einmal im Jahr der größte Jahrmarkt der Stadt stattfindet. Dieser Ort wurde oftmals auch mit dem Besuch von Konzerten verbunden.
- **Weitere häufige Aufenthaltsorte:** Auch die restlichen der von den Schülerinnen und Schülern genannten Beispiele ließen sich Stadtteilen zuordnen, die von ihnen regelmäßig besucht werden, weil hier beispielsweise Freunde oder nahe Verwandte wohnen. In erster Linie wurden hier wiederum Einkaufsmöglichkeiten oder größere Einrichtungen genannt (z. B. ein Krankenhaus).

Es ist deutlich geworden, dass der Sozialraum auch auf die ökonomischen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen einwirkt und dass sich die genannten Beispiele für die regionale Wirtschaft Inseln im Sozialraum zuordnen lassen. Die Auswertung der Mind-Maps hat gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen den von den Schülerinnen und Schülern als ökonomisch benannten Orten, Einrichtungen etc. und den durch die sozialökologischen Modelle beschriebenen Sozialisationsinstanzen besteht. Auch bei der Arbeit mit den Bildimpulsen benannten die meisten Schülerinnen und Schüler Beispiele für Unternehmen einer dargestellten Branche, die sich den Inseln ihres Sozialraums zuordnen ließen. Es wurden neben Geschäften beispielsweise auch Altenheime (Gesundheitswirtschaft), Theater (Kultur- und Kreativwirtschaft) oder der städtische Hafen (maritime Wirtschaft) explizit benannt.

4 Fazit

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie deuten darauf hin, dass der regionale Wirtschaftsraum die Wahrnehmungen und Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen über Ökonomie in Form sozialräumlicher Aneignungsprozesse beeinflusst. Damit kann der regionale Wirtschaftsraum als eine prägende ökonomische Sozialisationsinstanz beschrieben werden. Für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse sind Beispiele aus dem regionalen Wirtschaftsraum daher nicht nur inhaltlich, sondern auch lern- und bildungstheoretisch bedeutsam. Dabei geht es nicht um „Provinzialismus“ oder eine Verengung des Blicks auf den jeweiligen ökonomischen Nahraum. Es geht vielmehr darum, ausgehend von individuellen Erfahrungen und bekannten Phänomenen, Strukturen und Prozessen ökonomische Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu initiieren und den Blick zu öffnen. Daher empfiehlt sich in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen die exemplarische Auseinandersetzung mit regional einschlägigen Branchen (vgl. Loerwald et al. 2013). Durch die Auseinandersetzung mit solchen Branchen können auf der Basis individueller Erfahrungen Strukturwahrnehmungen geschärft werden. Unterrichtspraktisch ergibt sich aus dem hier Dargestellten die Anforderung, fachdidaktisch fundierte Zugänge zum regionalen Wirtschaftsraum zu ermöglichen (z. B. über Praxiskontakte) und Lehr-Lern-Materialien mit regionalen Bezügen bereitzustellen.

Literaturverzeichnis

- Apra, C. (2013): Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde, Schwalbach/Ts., 100-112.
- Baacke, D. (1984): Die 6- bis 12-Jährigen: Einführung in Probleme des Kindesalters, Weinheim/Basel.
- Baalman, W. et al. (2004): Schülervorstellungen zu Prozessen der Anpassung – Ergebnisse einer Interviewstudie im Rahmen der didaktischen Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 10, 7-28.
- Birke, F./Seeber, G. (2012): Lohnunterschiede im Schülerverständnis: eine phänomenographische Untersuchung. In: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., 223-237.
- Birke, F./Seeber, G. (2011a): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. In: Journal of Social Science Education, 2/2011, 56-66.
- Birke, F./Seeber, G. (2011b): Präkonzepte als Ausgangspunkt für den Unterricht. Erfassung von Schülervorstellungen zu Lohn- und Preisbildung. In: Unterricht Wirtschaft + Politik, 4/2011, 23-27.
- Brettschneider, V./Kaminski, H. (1988): Der regionale Wirtschaftsraum als Gegenstand des Arbeitslehreunterrichts. In: Die Arbeitslehre – Arbeiten + lernen, 10/1988, 8-14.
- Deinet, U. (2012): „Aneignung“ und „Raum“. Abrufbar unter: <http://www.sozialraum.de/deinet-aneignung-und-raum.php> (31.08.2013).
- Deinet, U. (2009): „Aneignung“ und „Raum“ – zentrale Begriffe des sozialräumlichen Konzepts. In: Deinet, U. (Hg.): Sozialräumliche Jugendarbeit – Grundlagen, Methoden und Praxiskonzepte, 3. Aufl., Wiesbaden.
- Deinet, U./Krisch, R. (2002): Konzepte und Methoden zum Verständnis der Lebensräume von Kindern und Jugendlichen. In: Riege, M./Schubert, H.: Sozialraumanalyse: Grundlagen – Methoden – Praxis, Opladen, 133-146.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, 7., durchgesehene Aufl., Bonn.
- Eggert, K./Wolk, I. (2009): Ökonomie der Branchen. In: Unterricht Wirtschaft, 38/2009, 2-8.
- Fives, H./Buehl, M. M. (2012): Spring Cleaning for the “messy” Construct of Teachers' Beliefs: What are they? Wich have been examined? What can they tell us? In: Harris, K. R./Graham, S./Urdan, T. (Hg.): APA Educational Psychology Handbook, Vol 2, Individual Differences and Cultural and Contextual Factors, 471–499.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg, 13–29.

- Friebel, S./Kirchner, V./Loerwald, D. (2014): Schülervorstellungen zum regionalen Wirtschaftsraum. Forschungsdesign und ausgewählte Ergebnisse einer Pilotstudie in der Sekundarstufe I. Wird erscheinen in: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Bildung in Sekundarstufe I und Primarstufe, Schwalbach/Ts.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktiver Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Jahrgang, 6, 867-888.
- Gruber, H. (2009): Situiertes Lernen. In: K.-H. Arnold/Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hg.): Handbuch Unterricht, 2., aktual. Aufl., 249-252.
- Henn, D. (2008): Dossier Qualifizierung im Sozialen Nahraum, Frankfurt.
- Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, Berlin.
- Klee, A./Lutter, A. (2010): "Greedy Buyers, Amoral Speculators and Lacking State Control" – Pupil's Conceptions of the Crisis and their Relevance for Political and Economic Learning. In: Journal of Social Science Education, 01/2010, 59-65.
- Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde, 3/2000, 285-295.
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 4. Aufl., Wiesbaden.
- Kulke, E. (2009): Wirtschaftsgeographie, 4. Aufl., Paderborn.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch, 4. Aufl., Weinheim.
- Läpple, D. (1991): Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann, H./Ipsen, D./Krämer-Badoni, T. (Hg.): Stadt und Raum. Soziologische Analysen, Pfaffenweiler, 157-207.
- Loerwald, D./Eickelkamp, A./Friebel, S./Kienaß, M./Kirchner, V./Malz, S. (2013): Regionale Wirtschaft entdecken! Ein Schülerarbeitsheft zu ausgewählten Branchen. Oldenburg.
- Löw, M. (2012): Raumsoziologie, Frankfurt am Main.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. Aufl., Weinheim.
- Meinefeld, W. (2012): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 9. Aufl., Reinbek bei Hamburg, 265–275.
- MK NI – Kultusministerium Niedersachsen (2009a): Kerncurriculum für die Realschule – Schuljahrgänge 8-10, Hannover.
- MK NI – Kultusministerium Niedersachsen (2009b): Kerncurriculum für die Hauptschule – Schuljahrgänge 7-10, Hannover.
- MK ST – Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2012): Fachlehrplan Sekundarschule Wirtschaft, Magdeburg.
- Muchow, M. /Muchow, H. (1935/2012): Der Lebensraum des Großstadtkindes, Weinheim.
- Retzmann, T. /Seeber, G./Remmele, B./Jongebloed, H.-C. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen, Schwalbach/Ts.

- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. (2010): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E. u. a. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 478-495.
- Schlichter, N. (2012): Lehrerüberzeugungen zum Lehren und Lernen. Dissertation. Georg-August-Universität, Göttingen.
- SfBW HB – Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2012): Wirtschaft-Arbeit-Technik – Bildungsplan für die Oberschule Jahrgangsstufe 5-10, Bremen.
- Siebert, H. (2005): Pädagogischer Konstruktivismus: Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung, 3., überarb. und erw. Aufl., Weinheim.
- Speer, S./Seeber, G. (2013): Financial Understanding: A Phenomenographic Access to Students' Conceptions of Credits. In: Journal of Social Science Education 12 (2), 42-52.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach, 1-22.
- Weber, B. et al. (2002): Unternehmerbilder in den Köpfen von Grundschulkindern. Ergebnisse einer Befragung. In: Weber, B. (Hg.): Eine Kultur der Selbständigkeit in der Lehrerbildung, Bergisch Gladbach, 247-263.
- Weinert, F. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen, München, 101-125.
- Whitehead, A. N. (1929): The Aims of Education, New York.
- Witzel, A./Reiter, H. (2012): The problem-centred interview, Los Angeles.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung /Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (31.08.2013).
- Wodzinski, R. (2011): Schülervorstellungen und Lernschwierigkeiten. In: Müller, R./Wodzinski, R./Hopf, M. (Hg.): Schülervorstellungen in der Physik, 3. Aufl., Hallbergmoos, 23-36.
- Zdrowomyslaw, N./Bladt, M. (2009): Regionalwirtschaft: Global denken, lokal und regional handeln, Gernsbach.
- Zeiger, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. et al. (Hg.): „Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder“, Berlin.