

Sind wir Naina?

Vorstellungen, Wahrnehmungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zur ökonomischen Bildung

*Julia Szoncsitz **, *Anja Günther ***, *Bettina Greimel-Fuhrmann **, *Volker Bank ***

** Institut für Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien*

*** Professur für Vokationomie/Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Technische Universität Chemnitz*

Zusammenfassung

Die Debatte um wirtschaftskundliche Allgemeinbildung währt seit Langem und wird ausdauernd geführt. Mittlerweile herrscht allgemeiner Konsens über die Notwendigkeit der festen Verankerung ökonomischer Bildungsgegenstände in allgemeinbildenden Schulen. Transparenter Dissens tritt überall dort zu Tage, wo die konkrete inhaltliche Ausgestaltung, zumeist durch die entsprechende Fachdidaktik, diskutiert wird. Bislang finden sich jedoch kaum einmal wissenschaftlich fundierte Studien zu den Erwartungen, Wünschen und Einschätzungen der ökonomischen Bildung aus Sicht der Lernenden selbst. Der Artikel sucht einen Einblick in deren Perspektive und versucht diese in einem explorativen Vorgehen auszuleuchten. Der elementare Kern der Untersuchung ist die Frage, inwiefern sich die Schüler/innen entsprechend der Zielstellung ökonomischer Bildung souverän befähigt fühlen, ihre Lebenswelt jenseits des schulischen Schutzraumes aktiv zu gestalten.

Abstract

For many decades the necessity of bringing economic topics into the domain of general education has continuously been discussed. The common consensus that has been reached throughout these discussions is that economic contents need to be included in the curricula of general education schools. However, there is no agreement on the nature of the subject itself and its content. So far, the above mentioned discussions only focus on the perspective of science and the evaluation of experts. Up to this day, there has been little scientific research about the students' perspective on economic education and what their expectations, wishes or estimations are. This paper provides a first impression of those perspectives by the means of explorative qualitative research. Therefore, this study evolves around the question whether students feel able to participate in economic actions outside the safe realm of schools.

1 Einleitung und Zielsetzung

Nüchtern betrachtet war es nur ein Tweet, ein Einziger unter etwa 500 Millionen weltweit täglich verfassten seiner Art (social media institute 2016), nicht mehr als 22 Worte und Zahlen, nicht mehr als 136 Zeichen. Doch mehr brauchte es zu diesem Zeitpunkt nicht:

„Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen.“ (Naina K. 2015)

Der pointierte Tweet der damals 17-jährigen Naina, einer Gymnasiastin aus Köln, wurde innerhalb weniger Tage zehntausendfach geteilt, die mediale Berichterstattung überschlug sich, Lehrer(innen)verbände, Bildungs- und Schulminister/innen nahmen zu Nainas Aussage Stellung (vgl. Spiegel online 2015; FAZ 2015) und eine öffentlich geführte Bildungsdebatte war auch außerhalb der Grenzen Deutschlands entfacht. Das Beklagen des Stands der ökonomischen (Allgemein-)Bildung von Seiten einer Schülerin, das Austragen der teils erregten Debatten in den Arenen sozialer Medien und die vermutlich eben dadurch losgelöste Lawine an öffentlichem Interesse waren völlig neu, obgleich das Thema selbst doch ein altes war.

Seit Jahrzehnten wird von Bildungspolitiker(inne)n, Sozialpartner(inne)n, Elternverbänden und anderen Interessengruppen ein Mangel an ökonomischer Bildung, insbesondere an allgemeinbildenden Schulen, beklagt (vgl. z. B. Liening 2015, 3; May 2011, 3). In der facheinschlägigen Literatur sind unzählige Argumente für „mehr Wirtschaft in der Schule“, aber auch Hinweise auf einen bereits angestiegenen Anteil wirtschaftlicher Inhalte in den Curricula vorzufinden (vgl. z. B. KMK 2016). Aktuell ist diese Entwicklung zum Beispiel am neuen Schulfach „Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung“ in Baden-Württemberg zu erkennen.

Auch in der fachdidaktischen Theoriebildung ist innerhalb der letzten Jahre ein deutlicher Erkenntnisfortschritt in der Entwicklung differenzierter Konzepte ökonomischer Bildung (vgl. z. B. Retzmann et al. 2010; Seeber et al. 2012) zu verzeichnen. Zwar sind die Meinungen der Expert(inn)en hinsichtlich der fachlichen Grenzen (vgl. u. a. Hedtke 2011; Fischer 2006) und der Institutionalisierung im allgemeinen Schulwesen (vgl. z. B. Loerwald/Schröder 2011; Hedtke 2008; Aff/Fridrich 2013) teils konträr, doch zumindest transparent.

Anders sieht es jedoch bei der Frage aus, wie die gegenwärtige ökonomische Bildung seitens der Schüler/innen wahrgenommen wird. So betont beispielsweise Hedtke, dass die meisten Konzepte ökonomischer Bildung das reale wirtschaftliche Leben der Lernenden und ihre ökonomische Sozialisation nicht in ausreichendem Maße berücksichtigen:

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

Der Tweet von Naina zeigt auf, dass es durchaus Schüler/innen gibt, die ihre Vorstellungen, Auffassungen, Erwartungen, Hoffnungen und Ängste artikulieren. Zwar sind es üblicherweise Expert(inn)en des jeweiligen Fachgebietes, die über Fragen der Inhalts- oder Methodenwahl diskutieren, doch könnte sich in der Beteiligung der Lernenden als Ergänzung zur Sicht der Expert(inn)en eine bedeutsame Chance bieten. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel der vorliegenden Arbeit, bislang möglicherweise verborgene Aspekte hinsichtlich der Ausgestaltung ökonomischer Bildung aus der Perspektive von Schüler(inne)n zu untersuchen. Dies geschieht am Beispiel der gymnasialen Oberstufe Österreichs in Bezug auf die schulische aber auch außerschulische Lebenswelt der Schüler/innen. In Anlehnung an Sitte (vgl. 2014, 53) stellt sich bezogen auf den wirtschaftskundlichen Unterricht die Frage, wie viel des Fortschritts in der fachdidaktischen Theorienbildung bis an die Schüler(innen)basis durchgedrungen ist. Diese Fragestellung sowie die Kritik an bisherigen Konzepten ökonomischer Bildung (z. B. Hedtke 2011) legitimieren den hier zugrunde liegenden Untersuchungsgegenstand. Die Ausleuchtung der Schüler(innen)perspektive soll zugleich auch Antworten auf die Fragen liefern, inwiefern generationenübergreifend von ähnlichen Lebenssituationen ausgegangen werden darf. Des Weiteren ist zu fragen, inwieweit es sinnvoll erscheint, Lehrpläne einzig von Expert(inn)en entwickeln zu lassen oder ob es nicht vielmehr die jungen Menschen selbst sein sollten, denen die Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit zu überlassen bleibt (vgl. Klafki 2007, 20). Als Ergänzung zur Expert(inn)ensicht soll die Betroffenenbeteiligung Kenntnis über das spezifische Problembewusstsein der nachwachsenden Generation schaffen. Darüber hinaus stellt sie eine gute Identifikationsbasis dar, um Heranwachsende bei der Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit behilflich zu sein und deren Motivation und Lernbereitschaft in Bezug auf wirtschaftliche Unterrichtsgegenstände zu steigern. Das Ensemble der gegenwärtigen Lehr-Lern-Inhalte ist demnach systematisch durch solche zu ergänzen, die die Heranwachsenden selbst finden (vgl. Klafki 2007, 150). Um gegenüber neuen Erkenntnissen möglichst offen zu sein, wurde die zentrale Forschungsfrage bewusst offen formuliert und lediglich in zwei, ebenfalls offen gehaltenen, Unterfragen konkretisiert:

Wie nehmen Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe die Ausgestaltung ökonomischer Bildung wahr?

- Wie wird der gegenwärtige Ist-Zustand ökonomischer Bildung aus der Schüler(innen)perspektive beurteilt?
- Wie wäre der anzustrebende Soll-Zustand ökonomischer Bildung aus der Schüler(innen)perspektive auszugestalten?

Die Untersuchung stellt eine explorativ ausgerichtete Vorstudie dar, die als Grundlage für eine umfassendere Erforschung der ökonomischen Bildung aus der Sicht von Schüler(inne)n dient und in weiterer Folge Impulse für die Weiterentwicklung fachdidaktischer Theorien, aber auch für Schulbuchautor(inn)en, Materialentwickler/innen oder Lehrpersonen liefern soll.

2 Theoretischer Hintergrund und ausgewählte empirische Befunde

Angesichts der Vielfalt dessen, was als ökonomische Bildung, ökonomische Inhalte oder ökonomische Fragestellungen verstanden werden kann, ist es wenig verwunderlich, dass entsprechend heterogene fachdidaktische Konzepte und unterschiedlichste institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. Fischer 2006, 6) vorzufinden sind.

Nach Bank (vgl. 2016, 4) legitimiert sich die ökonomische Bildung im Wesentlichen dadurch, dass sie einem bedeutenden Teil des gesellschaftlichen Lebens, bzw. einem gesellschaftlichen Subsystem (vgl. Luhmann 2015), gewidmet ist. Trotz unterschiedlicher Zugänge kann die ökonomische Bildung daher in ihren Grundzügen als jener „Aspekt der Bildung verstanden werden, der in seinen inhaltlichen Bezügen und in seinen Verhaltenskategorien auf das ökonomische Subsystem der Gesellschaft ausgerichtet ist“ (Bank 2008, 883). Als Leitziel ökonomischer Bildung wird das Bild mündiger Wirtschaftsbürger/innen verfolgt (vgl. z. B. DeGÖB 2004, 4). Aber was genau bedeutet Mündigkeit? Nach Albers (vgl. 1987, 189ff.) sind es die Kriterien Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit, die den Begriff konkretisieren. Erst diese drei Kriterien und deren Wechselwirkung ermöglichen eine mündige Teilhabe am Wirtschaftsgeschehen bzw. eine erfolgreiche Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen (vgl. Seeber et al. 2012). „Der ökonomisch gebildete Mensch kann – kurz gesagt – seine Interessen in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft mündig vertreten, sachkundig urteilen und verantwortlich handeln.“ (Retzmann 2012, 48)

Um einen für den weiteren Verlauf dieser Arbeit wichtigen Eindruck über den angestrebten Soll-Zustand ökonomischer Bildung zu erhalten, werden innerhalb dieses Kapitels zunächst die Hauptrichtungen fachdidaktischer Konzepte und daran anschließend die gegenwärtigen Rahmenbedingungen ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen Österreichs

skizziert. Nach der Darlegung der normativen Ebene ökonomischer Bildung, stellt sich konsequenterweise die Frage nach der Erkenntnis des entsprechenden deskriptiven Bereichs, des aktuellen Ist-Zustands. Dazu werden ausgewählte empirische Befunde vorgestellt, die auf Teilaspekte der gegenwärtigen Ausgestaltung ökonomischer Bildung schließen lassen. Im anschließenden Kapitel wird die methodische Vorgehensweise erläutert, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage führen soll.

2.1 Idealtypische Konzepte ökonomischer Bildung

Viele Forderungen nach einer stärkeren Verankerung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen ähneln einander und die grundsätzliche Notwendigkeit ökonomischer Bildung wird, trotz eines „Spannungsfeld[s] von Missverständnissen“ (Bank 2016, 2ff.), zumindest in der einschlägigen Literatur nicht länger infrage gestellt:

„Wirtschaft als Universale menschlichen Lebens, deren Komplexität nicht durch Alltagserfahrungen erfasst werden kann, die von den Individuen auf individueller und politischer Ebene Orientierung sowie Entscheidungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit verlangt, um deren Ausgangslage es im allgemeinen Schulwesen eher schlecht bestellt ist, soll angemessen im Bildungswesen für alle Lernenden etabliert werden.“ (Weber 2013, 5)

Geht es um die konkretere Ausgestaltung ökonomischer Bildung im allgemeinen Bildungswesen sind die Sorgen jedoch vielseitig und von teils widersprüchlichen Interessen geprägt. Demnach herrscht Verunsicherung darüber, was ökonomische Bildung überhaupt ist bzw. sein soll. In fachdidaktischen Konzepten werden diesbezüglich idealtypische Antworten bereitgehalten (vgl. Weber 2013, 6). Obwohl die Konzepte aus der Wirtschaftsdidaktik vorwiegend die Legitimation und die Bestimmung relevanter Inhaltsbereiche betrachten, prägen sie das Bild von angemessenem Unterricht und beeinflussen dadurch Bildungspolitik und Unterrichtspraxis (vgl. Hedtke 2011, 15f.). Die Hauptrichtungen vorliegender Konzepte ökonomischer Bildung lassen sich nach Weber (2001; 2013) anhand der unterschiedlichen Bedeutsamkeit von Bildung, Lebenssituationen und Wissenschaft innerhalb der jeweiligen Konzepte systematisieren. Die große Resonanz auf den Naina-Tweet erfordert aus didaktischer Perspektive eine kritische Reflexion dessen, was ökonomische Bildung gegenwärtig an inhaltlicher und methodischer Ausgestaltung zu leisten vermag. Daran anknüpfend werden im Folgenden das lebenssituationsorientierte und das kategoriale Konzept ökonomischer Bildung in Bezug auf die Auswahl zentraler Inhaltsbereiche und ihrer möglichen Zielsetzungen gegenübergestellt.

In Anlehnung an Robinsohn entwickelten Ochs und Steinmann in den 1970er-Jahren ein fachdidaktisches Konzept, wonach die Auswahl relevanter Inhalte entsprechend ökonomisch geprägter Lebenssituationen erfolgen soll. Aus den Fachwissenschaften werden demnach jene Inhalte ausgewählt, die in typischen Lebenssituationen der Lernenden von Bedeutung sind (vgl. Ochs/Steinmann 1994, 36ff.). Als die zwei wesentlichen Lebensbereiche, denen Lebenssituationen untergeordnet sind, wurden die Einkommensentstehung und die Einkommensverwendung identifiziert (vgl. Weber 2013, 5f.). In der Zielsetzung kann eine Lebenssituationsorientierung in der ökonomischen Bildung bedeuten, gegebene Anforderungen und Ordnungen zu akzeptieren bzw. sich diesen anzupassen. Breiter ausgelegt soll diese Orientierung aber vielmehr darauf abzielen, dass Lernende ökonomisch geprägte Lebenssituationen analysieren können, ihre Beeinflussung durch vorgegebene Ordnungen verstehen und aktiv nach Problemlösungen suchen, sei es auf individueller oder aber auch auf gesellschaftlicher Ebene (vgl. Weber 2013, 6).

Auf der Grundlage von Klafki suchen kategoriale Konzepte ökonomischer Bildung nach „typischen und prinzipiellen Grundstrukturen und Interpretationsmustern ökonomischen Denkens, die exemplarisch erarbeitet werden können und verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse ermöglichen“ (Weber 2013, 7). Ausgehend von der Fachwissenschaft werden bei diesem Konzept ökonomischer Bildung grundlegende fachwissenschaftliche Kategorien identifiziert, um sie in weiterer Folge in Bildungskategorien überzuleiten (vgl. Hedtke 2011, 17; May 2011, 5f.). Das zumeist vorrangig an den Wirtschaftswissenschaften orientierte kategoriale Konzept soll dazu beitragen, Konzepte, Modelle und Theorien zur Verfügung zu stellen, diese zur kritischen Analyse von Problemen und Herausforderungen der Gesellschaft heranzuziehen, sich aber ebenso ihrer Grenzen bewusst zu sein (vgl. Weber 2013, 6).

Die Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards bildete den Ausgangspunkt der Arbeit von Seeber, Retzmann, Remmele und Jongebloed. Unter Berücksichtigung der Resultate vorangegangener fachdidaktischer Arbeiten und Kritiken wurde ein ausdifferenziertes Kompetenzmodell entwickelt. Hierbei wird ökonomische Bildung mit Bezug auf eine untrennbare Einheit aus den Leitideen Mündigkeit (Autonomie), Tüchtigkeit (Fachkompetenz) und Verantwortung (vgl. Seeber et al. 2012, 64f.) definiert. Der Bildungsanspruch ist an die Zielsetzung der Bewältigung von Lebenssituationen geknüpft, welcher ohne Anforderungen an die Persönlichkeit des Handelnden nicht auskommt (vgl. Albers 1988, 7). Die Relevanz der ökonomisch geprägten Lebenswelt konkretisiert sich im Modell an bestimmten Rollenbezeichnungen, die in der Wirtschaftsdidaktik derzeit gängig sind. Zurückgegriffen wird hierbei auf

den sogenannten „Lebenssituationsansatz“ (vgl. Hedtke 2011, 56), um über verschiedene Rollenkonzepte die Lebenswelt zu strukturieren und zu konkretisieren. Unterschieden werden die Rollen der Verbraucher/innen (z. B. Konsument(inn)en, Geldanleger/innen, Kreditnehmer/innen), der selbstständig und unselbstständig Erwerbstätigen sowie der Wirtschaftsbürger/innen. Anhand dieser Rollen werden ökonomisch geprägte Situationen identifiziert, auf die es Schüler/innen entsprechend bewältigungsfähig vorzubereiten gilt (vgl. Seeber et al. 2012, 73). Der Ansatz versucht eine Verbindung zwischen den fachwissenschaftlichen Inhalten der Ökonomik sowie der ökonomisch geprägten Lebenswelt herzustellen.

Festzustellen bleibt, dass die skizzierten Hauptrichtungen unterschiedliche Bezugspunkte fokussieren, jedoch auf die Bildung der Lernenden, also auf ihre Urteils- und ihre Handlungsfähigkeit in ökonomischen Kontexten, abzielen.

2.2 Rahmenbedingungen ökonomischer Bildung

Die zuvor dargestellten fachdidaktischen Konzepte stellen somit Vorstellungen ökonomischer Bildung dar, deren Einfluss auf das Bild von angemessenem Unterricht bedeutsam geworden ist. Rahmenbedingungen wie Gesetze, Erlasse oder Lehrpläne verankern die ökonomische Bildung hingegen institutionell (vgl. Loerwald/Schröder 2011, 16). Im deutschen Sprachraum ist die Verankerung ökonomischer Bildung heterogen und von unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen geprägt. Für den Zweck der Untersuchung werden an dieser Stelle jedoch nur die Rahmenbedingungen ökonomischer Bildung im gymnasialen Schulwesen Österreichs in den Blick genommen.

In Bezug auf die Verankerung ökonomischer Bildung in der Schule besteht aus didaktischer Perspektive das Ziel darin, institutionelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die den Erwerb ökonomischer Kompetenzen bestmöglich fördern (vgl. Loerwald/Schröder 2011). Welche Rahmenbedingungen das genau sind bzw. sein sollen, z. B. die Verankerung mittels fächerübergreifendem Unterrichtsprinzip, über ein Integrationsfach oder mit einem eigenem Schulfach für ökonomische Bildung, ist in bildungspolitischen Diskussionen nicht unumstritten (vgl. Aff/Fridrich 2013; Hedtke 2008).

Seit der Neuordnung des österreichischen Schulwesens 1962 obliegt der Allgemeinbildung innerhalb der Schule die Mitverantwortung für die Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft. Der Lernbereich Wirtschaft wurde pragmatisch dem Unterrichtsfach Geographie zugeordnet (vgl. Sitte 2001, 157). Den Lehrplänen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) für die Sekundarstufe I und II (vgl. LP AHS Unterstufe 2000; LP AHS Oberstufe 2016) ist zu entnehmen,

dass der Mensch im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht. Die allgemeine Bildungs- und Lehraufgabe der Sekundarstufe I besteht darin, dass die Geographie und Wirtschaftskunde den „Schülerinnen und Schülern helfen [soll], im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln“, wobei der wirtschaftskundliche Teilbereich darauf ausgerichtet ist, dass Schüler/innen einen „Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können“ (LP AHS Unterstufe 2000). Für den AHS Lehrplan der Sekundarstufe II wurde 2016 ein neuer, semestrierter Lehrplan im Bundesgesetzblatt veröffentlicht. Zwar ist diesem keine allgemeine Bildungs- und Lehraufgabe mehr vorgelagert, doch ist den didaktischen Grundsätzen zu entnehmen, dass „die Analyse der Hintergründe und Folgewirkungen menschlichen Handelns in Gesellschaft, Umwelt(en) und Wirtschaft sowie politisch bildende Lehr- und Lernprozesse zentrale Anliegen des GW-Unterrichts“ sind. Das Ziel besteht darin „die Schülerinnen und Schüler zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten“ (LP AHS Oberstufe 2016).

Die Bildungs- und Lehraufgabe der in Geographie und Wirtschaftskunde eingebetteten ökonomischen Bildung ist somit stark von einer anzustrebenden Handlungskompetenz geprägt, die sich nicht nur an einem individuellen, sondern ebenso gesellschaftlichen Kontext orientiert. Der mündige Wirtschaftsbürger als Leitziel ökonomischer Bildung kann dabei aus der Bildungs- und Lehraufgabe bzw. aus den didaktischen Grundsätzen abgeleitet werden.

Zusätzlich zur Verankerung ökonomischer Bildung im Trägerfach gilt an österreichischen Schulen das ebenfalls in den Lehrplänen verankerte Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher(innen)bildung. Unterrichtsprinzipien sind als eine allgemeine und fächerübergreifende Aufgabe, die unabhängig von Schulstufen, Schultypen und Gegenständen berücksichtigt werden soll, zu verstehen (vgl. Eder/Hofmann 2012, 73). Der im Jahr 2015 erschienene Grundsatzterlass konkretisierte dabei das bereits etablierte Unterrichts*prinzip*, indem er u. a. Ziele und anzustrebende Kompetenzen festlegte und der Wirtschafts- und Verbraucher(innen)bildung somit einen Rahmen verlieh (vgl. BMBF 2015). Dem Grundsatzterlass entsprechend, soll die Wirtschafts- und Verbraucher(innen)bildung dazu beitragen, ökonomisch geprägte Alltagssituationen zu bewältigen und zu einer „aktiven und reflektierten Teilnahme am

Wirtschaftsleben als Konsument/in, als Erwerbstätige/r, als Steuerzahler/in und Transferempfänger/in und als wahlberechtigte/r Wirtschaftsbürger/in und Selbständige befähigen“ (BMBF 2015, 3).

2.3 Ausgewählte empirische Befunde

Unterschiedliche Facetten ökonomischer Bildung, insbesondere aber das Wirtschaftswissen, sind immer wieder Gegenstand von Untersuchungen. Bezogen darauf sind die wohl bekanntesten Tests zur Messung der amerikanischen Test of Economic Literacy und der deutsche Wirtschaftskundliche Bildungs-Test (vgl. Walstad et al. 2013; Beck et al. 1998). Zum Teil auf diesen Instrumenten aufbauend, zum Teil aber auf Basis individuell entwickelter Messinstrumente liegen auch zum Wirtschaftswissen österreichischer Schüler/innen Ergebnisse vor. Die Ergebnisse unterschiedlicher Studien zeigen ein relativ konsistentes, jedoch ernüchterndes Bild: Lernende verfügen zwar über gewisse Kenntnisse, jedoch ist ihr Wissen lückenhaft (vgl. z. B. Brandlmaier et al. 2006; Greimel-Fuhrmann et al. 2016) und sogar für Lehrende gilt diese Diagnose (vgl. Bank/Retzmann 2012). Selbst Personen mit wirtschaftlicher Vorbildung haben häufig Probleme, anwendungsorientierte Aufgaben zu lösen (vgl. Kolm/Plattner 2014; Greimel-Fuhrmann 2014; Bonomo/Rosner 2015; Greimel-Fuhrmann et al. 2015). Die für die Erhebung eingesetzten Aufgaben werden aufgrund der Unschärfe des zu messenden Konstrukts, der Auswahl von Frageinhalten und des Frageformats durchaus auch kritisch betrachtet (vgl. z. B. Fridrich 2012, 24f.), doch ermöglichen sie „zumindest eine erste Einschätzung dessen, was die Befragten wissen, und können ein wichtiger Hinweis für Wissensdefizite sein“ (Greimel-Fuhrmann et al. 2015, 5).

Eine aktuelle Studie der Wirtschaftsuniversität Wien hat die ökonomische Bildung österreichischer Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I untersucht und nahm neben dem Wirtschaftswissen auch Vorstellungen, Interessen, Einstellungen und die Problemlösungsfähigkeit in den Blick (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2016). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Jugendliche zwar über relativ konkrete Vorstellungen von ökonomischen Sachverhalten verfügen, diese jedoch scheinbar nicht hinreichend dazu befähigen, komplexere Zusammenhänge nachzuvollziehen. Zum Aspekt des Wissens und der Problemlösungsfähigkeit in ökonomischen Fragestellungen reiht sich die Studie in das konsistente Bild bisheriger Ergebnisse ein. So konnten die Jugendlichen im Bereich Problemlösungsfähigkeit im Mittel nur etwas mehr als die Hälfte, im Bereich Wissen sogar nur etwas weniger als die Hälfte der Fragen korrekt beantworten (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2016; Greimel-Fuhrmann 2016). Diese Ergebnisse erhärten die Vermutung, dass es bei Jugendlichen keine einheitliche verbindliche

Wissensbasis zu ökonomischen Sachverhalten gibt und ein Grundverständnis des Systems Wirtschaft nur vage zu existieren scheint.

3 Untersuchungsdesign

Obwohl die ökonomische Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen Österreichs formal bereits seit Jahrzehnten verankert ist, lassen vorliegende Forschungsergebnisse eine Diskrepanz zwischen intendiertem Soll- und tatsächlich erreichtem Ist-Zustand annehmen. Gleichwohl empfinden Jugendliche wirtschaftliche Fragen grundsätzlich als bedeutsam (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2016). Dem vorliegenden Erkenntnisinteresse entsprechend wurde eine qualitative Herangehensweise gewählt, da sich diese durch ihre Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand auszeichnet und vorrangig darauf ausgerichtet ist, Neues zu entdecken anstatt Bekanntes zu überprüfen (vgl. Flick 2006, 17f.).

3.1 Auswahl von und Zugang zu den Gesprächspartner(inne)n

Bei der Auswahl der Gesprächspartner/innen ging es gemäß dem qualitativen Paradigma darum, dem Erkenntnisinteresse entsprechend einzelne Probanden für die Befragung auszuwählen, um typische Muster in einer sozialen Situation zu erkunden und ein tieferes Verständnis über den Forschungsgegenstand zu erlangen (vgl. Lamnek 1995, 92). Zwölf Gesprächspartner/innen wurden ausgewählt und hohe Anforderungen an die Qualität und die Intensität der Gespräche gestellt.

Da die Suche nach Gesprächspartner(inne)n stets interessengeleitet erfolgt, wurde darauf geachtet, dass die Auswahl zwar eingegrenzt, durch die theoretische Vororientierung aber möglichst keine verzerrte Auswahl vorgenommen wird (vgl. Lamnek 1995, 93f.). Dem Erkenntnisinteresse folgend wurde die Auswahl auf Schüler/innen der gymnasialen Oberstufe eingeschränkt. Das wesentliche Argument für die Eingrenzung besteht darin, dass jene Schüler/innen formell betrachtet mindestens vier Jahre mit wirtschaftskundlichem Unterricht beschult wurden und ebendiese Erfahrungen notwendig sind, um reflektierte Aussagen über die Ausgestaltung ökonomischer Bildung treffen zu können. Um einen möglichst breiten Zugang zu individuellen Perspektiven zu erlangen, wurde darauf geachtet, dass die Gesprächspartner/innen entsprechend des Theoretical Sampling so ausgewählt wurden, dass sie „relevante Unterschiede oder große Ähnlichkeiten“ (Kelle/Kluge 1999, 44) aufwiesen.

3.2 Erhebungssituation

Zehn Interviews wurden als Einzelgespräche mit einer Interviewdauer von 30 bis 75 Minuten geführt. Auf Wunsch zweier Befragter wurde ein Interview als Gruppeninterview geführt. In Anerkennung unterschiedlicher Präferenzen der Befragten konnten sowohl der Interviewtermin als auch der Ort frei gewählt werden. Die Gesprächssituation wurde so strukturiert, dass über kurzen Smalltalk versucht wurde eine entspannte Grundstimmung herzustellen. Da die befragten Personen Schüler/innen waren, wurde besonders darauf geachtet, ihnen ihren eigenen Expertenstatus zu verdeutlichen und damit Wertschätzung auszudrücken sowie Vertrauen zu schaffen.

3.3 Problemzentrierte Interviews

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Befragungsform des problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000; Lamnek 1995) gewählt, da das Erkenntnisinteresse der Möglichkeit einer Eingrenzung bzw. Zentrierung innerhalb des Gesprächs bedurfte. Die Vorzüge der Zentrierung waren die gleichzeitig erfolgte Datensammlung und -interpretation. Derart gewonnene Erkenntnisse konnten bereits während des Interviews zum besseren Verständnis sowie für problemgerichtete Fragen genutzt werden. Da es sich bei der gewählten Befragungsform um eine Methodenkombination handelt, konnte von hoher Flexibilität Gebrauch gemacht werden, die sich im Gesprächsverlauf in einem Wechsel zwischen narrativen Phasen und unterstützenden Dialogen ausdrückte (vgl. Witzel 2000). Besondere Beachtung galt dem Bestreben, durch Sensibilität und Akzeptanz ein Vertrauensverhältnis zur befragten Person aufzubauen, um Einblicke in deren Lebenswelt, Wahrnehmungen, Erwartungen, möglicherweise sogar Sorgen erhalten zu dürfen.

Bei der Durchführung der Interviews wurden, wie auch von Witzel (2000) umschrieben, ein Kurzfragebogen, ein Leitfaden, Tonaufzeichnungen und Postskripten als unterstützende Instrumente eingesetzt. Der Leitfaden setzte sich aus einer bereits erprobten, allgemeinen Einstiegsfrage zu den Assoziationen bzw. dem Verständnis von Wirtschaft (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2016) sowie Fragen zu dem gegenwärtigen Erleben ökonomischer Bildung und den Erwartungen an ökonomische Bildung zusammen.

3.4 Auswertung der Interviews

Da Gespräche und daraus gewonnene Texte in der Praxis sehr häufig herangezogene Analysematerialien darstellen, findet sich in der Literatur eine Vielfalt an elaborierten Verfahren zum Umgang damit (vgl. Lueger 2010, 153ff.). Für die Interpretation offener Gespräche, zu

denen das problemzentrierte Interview aufgrund der Offenheit gegenüber der Bedeutungsstrukturierung des Problembereichs bzw. der Lebenswelt durch die befragte Person (vgl. Lamnek 1995, 75) gezählt werden kann, gelten die Feinstruktur- und die Themenanalyse als geeignete Analyseformen (vgl. Lueger 2010, 183). Während die Vorzüge der Feinstrukturanalyse, insbesondere beim Einstieg in ein Forschungsfeld, in der Analyse latenter Sinnstrukturen zu verorten sind, ermöglicht die Themenanalyse einen Einblick in Hintergründe und größere Zusammenhänge (vgl. Lueger 2010, 187). Um einen möglichst umfangreichen Einblick in die ökonomische Bildung aus Schüler(innen)perspektive zu erlangen, wurden diese beiden Analyseformen kombiniert. Zur Wahrung der Anonymität wurden Pseudonyme verwendet.

3.4.1 Feinstrukturanalyse

Da die Feinstrukturanalyse nach Lueger (2010) über die Betrachtung des lexikalischen, manifesten Gehalts eines Gesprächs hinausgeht, war dieser Analyseschritt darauf ausgerichtet, latente Sinnstrukturen aufzudecken und damit genaue und innovative Erkenntnisse zu fördern. Die Feinstrukturanalyse erfordert durch ihren hermeneutischen Charakter im Hinblick auf die Offenheit eine Passung zwischen der Erhebung und der Interpretation. Da innerhalb des thematischen Rahmens der ökonomischen Bildung die Bedeutungsstrukturierung des Problembereichs bzw. der Lebenswelt im Wesentlichen durch die Befragten erfolgte (vgl. Lamnek 1995, 75) und die Interviews nicht nur von Dialogen, sondern ebenfalls von narrativen Phasen gekennzeichnet waren, kann die Feinstrukturanalyse als geeignet erachtet werden. Im Sinne der Qualitätssicherung und einer möglichst unvoreingenommenen Herangehensweise innerhalb der Interpretation wurde die Feinstrukturanalyse der Themenanalyse zeitlich vorgelagert.

Im Zuge der Auswertung wurden aus den durchgeführten Interviews pro Gespräch maximal drei Passagen ausgewählt und in 4-15 Sinneinheiten aufgeteilt. Die erste zu analysierende Passage wurde jeweils aus der Eröffnungssituation gewählt, da innerhalb dieser oft wichtige Strukturierungsleistungen erbracht werden, die für den weiteren Gesprächsverlauf nachhaltige Effekte aufweisen können (vgl. Lueger 2010, 190). Die weiteren Passagen wurden entsprechend einer Einschätzung über besonders unauffällige oder markante Stellen ausgewählt (vgl. Lueger 2010, 190). Über die Schritte des Paraphrasierens, des Beimessens intentionaler und latenter Bedeutungen sowie des Analysierens der Rollenverteilung und der Anschlussoptionen, wurden die einzelnen Sinneinheiten schrittweise interpretiert. Einzelne Sinneinheiten wurden gemeinsam mit Vorangegangenem und Folgendem als Bausteine größerer Ausführungen betrachtet (vgl. Lueger 2010, 195). Die Ergebnisse der Feinstrukturanalyse bildeten

eine wesentliche Grundlage für das Verständnis des gesprochenen Inhalts, also jenes Verständnisses, welches im Fokus der Themenanalyse stand.

3.4.2 Themenanalyse

Als ein für größere Textmengen geeigneter Interpretationsansatz wurde die Themenanalyse nach Lueger (2010) ausgewählt. Dieser Ansatz zeichnet sich als ein Weg der allgemeineren Interpretation aus, der dazu geeignet ist, Sichtweisen zu einer Reihe von Themen zu untersuchen und Vergleiche anzustellen (vgl. Lueger 2010, 187). Die Themenanalyse ergänzt die Feinstrukturanalyse indem sie die Themenvielfalt, die Bedeutung und kontextualen Bedingungen der Themen über die Interviews hinweg analysiert.

Die konkrete Vorgehensweise erfolgte nach Lueger (vgl. 2010, 206ff.): Zunächst wurden relevante Inhalte identifiziert, Textstellen zu bedeutenden Themen innerhalb der Interviews zusammengefasst und charakteristische Merkmale der auftretenden Themen aufgearbeitet. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine bessere Abgrenzung zu anderen Themen sowie eine eindeutigere Strukturierung innerhalb der einzelnen Themen. Der Kontext des Auftretens eines Themas wurde identifiziert und ebenfalls in die Interpretation einbezogen. Dieses Vorgehen erleichtert die Offenlegung sozialer Merkmale und inhaltlicher Zusammenhänge. Besonders relevant im Hinblick auf die Forschungsfrage war zudem die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die bei der Behandlung bestimmter Themen auftraten – dies sowohl über verschiedene Interviews hinweg, als auch innerhalb ein und desselben Interviews.

4 Ergebnisse

Wie im Vorangegangenen bereits dargestellt, legen bisherige Forschungsergebnisse eine Diskrepanz zwischen intendiertem Soll- und tatsächlich erreichtem Ist-Zustand nahe. Während insbesondere die Problematik des unzureichenden Wissens aus der Literatur bereits bekannt ist, konnten durch die vorliegende, explorativ ausgerichtete Voruntersuchung Einblicke in die Perspektive von Schüler(inne)n der gymnasialen Oberstufe Österreichs gewonnen werden.

Die Ergebnisse zu allgemeinen Vorstellungen der Schüler/innen von Wirtschaft rahmen die weiteren Ergebnisse, denn die Wahrnehmung der gegenwärtigen ökonomischen Bildung, aber auch die Erwartungen bezüglich einer anzustrebenden ökonomischen Bildung sind maßgeblich davon geprägt, was Wirtschaft in der subjektiven Vorstellung überhaupt zu sein vermag. Dieser Grundannahme entsprechend sind die Ergebnisse zu zentralen Strukturen,

Zusammenhängen und Unterschieden in die Abschnitte Vorstellungen der Schüler/innen von Wirtschaft, wahrgenommene ökonomische Bildung und Erwartungen an die ökonomische Bildung unterteilt.

4.1 Vorstellungen der Schüler/innen von Wirtschaft

Zur Rahmung weiterer Ergebnisse, aber auch als Eisbrecherfrage gedacht, wurden die Schüler/innen in Anlehnung an eine bereits durchgeführte Untersuchung (vgl. Greimel-Fuhrmann et al. 2015, 18) nach ihren spontanen Assoziationen zu und Vorstellungen von Wirtschaft befragt. Die darauffolgenden Erzählungen waren intentional und funktional zunächst als eine Darlegung der eigenen Meinung zu interpretieren, wobei diese unmittelbar nachgelagert häufig durch das Benutzen des Kollektivs oder durch den Einsatz eines allgemeinen Erklärungsatzes abgeschwächt wurde. So erläutert z. B. Julian seine Vorstellung als „Wirtschaft ist für mich Angebot und Nachfrage. Also so wie wir's im Unterricht gelernt haben“ und Maximilian beruft sich allgemein erklärend auf „es hängt alles vom Markt ab“. Der schnelle Wechsel vom eigenen Verständnis hin zu einem Rezitieren von Gelerntem oder scheinbar Allgemeingültigem, könnte dabei als Absicherung gegen etwaige Falschannahmen ausgelegt werden. Dass Wirtschaft von den Befragten als etwas sehr Komplexes wahrgenommen wird, zeigt sich jedoch nicht nur an dieser Stelle. So beschreiben die Befragten ihre Gedanken immer wieder in Sätzen, die sie als Frage formulieren und suchen dabei merklich um die Bestärkung oder Bestätigung ihres Gegenübers. Marias erste Assoziation zu Wirtschaft, „dass es ... eher kompliziert ist“, bringt die eigene Unsicherheit deutlich zum Ausdruck. Wenngleich empfundene Unsicherheit sowie Komplexität des Themas in allen Interviews wiederkehrende Aspekte sind, weisen die Strukturen, die sich im Zugang zum Thema Wirtschaft und dem ihr zugeschriebenen Zweck abzeichnen, Unterschiede auf.

Die Ergebnisse zu den Vorstellungen der Schüler/innen von Wirtschaft zeigen, dass der in den Interviews dargelegte *Zugang* zum Thema Wirtschaft im Wesentlichen von zwei zentralen Aspekten geprägt ist: sowohl Finanzielles als auch die Verwobenheit von Wirtschaft und Politik kamen in den Interviews außerordentlich stark zum Ausdruck. Der finanzielle Fokus zeigte sich zunächst darin, dass die Erläuterungen der Vorstellungen von Wirtschaft häufig direkt über das Thema Geld, Kapital, Profit und Reichtum oder andere finanziell geprägte Themenbereiche, wie zum Beispiel Wertpapiere, die Börse, Geldwertstabilität, aber auch Steuern, erfolgten. Nicht nur die ersten Assoziationen, sondern auch die Wahrnehmung von Wirtschaft selbst waren dabei stark von diesem Zugang geprägt. So ist die Wirtschaft in vielen Beschreibungen der Schüler/innen dadurch gekennzeichnet, dass sie „eigentlich ziemlich alles [ist],

was mit Geld zu tun hat“. Innerhalb der Erklärungsmuster standen der Austausch monetärer Mittel sowie das Streben nach Profit im Vordergrund. Dem finanziellen Zugang entsprechend wurden Banken zumeist sofort als wesentliche, wirtschaftliche Akteure dargestellt und auch bei Unternehmen bestand kein Zweifel. Größere Unsicherheit zeigte sich bei manchen Befragten als es darum ging, ob und in welchem Ausmaß der Staat oder private Haushalte wirtschaftliche Akteure bzw. Teil der Wirtschaft sind. Markus, zum Beispiel, erkennt, dass private Haushalte Steuern zahlen, unterstreicht jedoch, dass das für ihn aber „nicht wirklich Teil der Wirtschaft ist“. Private Haushalte seien aufgrund ihrer Arbeitsleistung seiner Ansicht nach zwar theoretisch Teil der Wirtschaft, jedoch machten es die Bedürfnisbefriedigung und der Konsum schwieriger zu beurteilen, weil „private Haushalte eigentlich keine Wahl haben“.

Der zweite prominente, zu Gesprächsbeginn jedoch noch etwas seltener aufgetretene, Zugang erfolgte über politische Assoziationen. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass manche Schüler/innen, wie bereits in einer vorangegangenen Untersuchung festgestellt werden konnte, Wirtschaft auf die Politik und das Handeln des Staates (Greimel-Fuhrmann et al. 2015, 18) reduzieren bzw. in der stärksten Ausprägung Wirtschaft mit Politik gleichsetzen. Der Politik oder dem Staat wird entsprechend große Verantwortung hinsichtlich der Steuerung des Wirtschaftsgeschehens zugesprochen. Die Überordnung des Staates deutet darauf hin, dass vorwiegend die Staatsgewalt oder die rechtlichen Rahmenbedingungen, weniger aber die Austauschbeziehungen wirtschaftlicher Prozesse im Vordergrund stehen.

Seltener erfolgte der Zugang zu Wirtschaftlichem in einem ersten Schritt über die Produktion, den Handel oder über Angebot und Nachfrage. Markantes Merkmal dieser Herangehensweise war jedoch, dass innerhalb der Erzählung das perspektivische Ich die Rolle eines Unternehmens bzw. eines Unternehmers einnahm. So geht es z. B. bei Julians Verständnis von Wirtschaft im Wesentlichen um den „Verkauf von Produkten ... und ob *ich* zu viel produziere, also die Nachfrage zu gering ist, oder zu hoch ist“. Dabei nahm Julian, seiner späteren Aussage gemäß, Unternehmen und private Haushalte doch als gleichwertige Teile der Wirtschaft wahr.

So unterschiedlich die Zugänge zu Wirtschaft waren, vereint sie im Rahmen dieser Untersuchung eine Gemeinsamkeit: Die eigenen aktuellen Rollen, etwa als Konsument(inn)en oder möglicherweise bereits als Arbeitnehmer/innen, stehen innerhalb der Vorstellungen von Wirtschaft im Abseits und nicht wie angestrebt, souverän inmitten eines gestaltbaren Systems. In Constantins Worten lässt sich das Verhältnis der Befragten zu Wirtschaft wie folgt beschreiben: „über Ecken [bin ich] schon betroffen, aber persönlich fühle ich mich halt nicht betroffen“.

Auch die *Funktion* von Wirtschaft ist in der Vorstellung der Befragten zu einem Teil von Geld bzw. Finanziellem, aber auch von politischen, stabilitäts- und machtbezogenen Aspekten geprägt. Unabhängig von dem Zugang und den Erklärungsmustern beschrieben jedoch etwa die Hälfte der Befragten das Ziel bzw. den Zweck der Wirtschaft mit der Ermöglichung eines guten Lebens. Weitere Ziele von Wirtschaft bestünden in den Vorstellungen der Befragten darin, zusammenzuarbeiten, die Versorgung sicherzustellen, den gesellschaftlichen Wohlstand zu fördern oder (in einer volkswirtschaftlich-wissenschaftlichen Herangehensweise) sogar darin, das bestmögliche System für alle unter der Berücksichtigung von Fairness zu schaffen. Auffällig war, dass sich zwei der Befragten dabei explizit gegen die häufig in ihrem schulischen und außerschulischen Umfeld wahrgenommene negative Darstellung von Wirtschaft aussprachen. Exemplarisch dargestellt, widerstreben Constantin einseitige Darstellungen: „Er hat uns so Videos gezeigt, wie uns die Wirtschaft ausnutzt.“ Er hätte sich in der Schule mehr Raum für Diskussion gewünscht. Markus, der ähnliche Erfahrungen gemacht hat, findet „dass Wirtschaft halt eine extreme Macht hat, Sachen zu verändern und (...) wenn man das Ganze richtig angeht, und Wirtschaft praktisch für die positiven Dinge ausnutzt, oder in positiven Dingen einsetzt, dass sie dann auf jeden Fall sehr wichtig ist für uns.“

Einige der Befragten knüpften hinsichtlich der Funktion von Wirtschaft enger an ihren finanziell oder politisch geprägten Zugang an. So wurde über den finanziellen Zugang, die Funktion der Wirtschaft auch öfters über die Bedeutung von Geld, Erhaltung der Stabilität, der Schaffung von Strukturen bzw. Ordnung und insbesondere über den Leistungsanreiz erklärt. Die Argumentation ist dabei ähnlich: Ohne Wirtschaft gäbe es kein Geld, ohne Geld wird nicht mehr gearbeitet (ohne Arbeit kann nichts mehr produziert werden, ohne Produktion könnte die Wirtschaft nicht mehr angekurbelt werden) und Chaos, zum Teil unter Ausmalung apokalyptischer Szenarien, wäre die Folge.

Beim Anknüpfen an den Zugang über Politik und das Handeln des Staates wurde der Zweck von Wirtschaft ebenfalls mit Ordnung und Struktur in Verbindung gebracht. Die Funktion von Wirtschaft bestünde laut einigen der Befragten in der Erhaltung des Staats sowie bestehender Machtgefüge. Folgt man exemplarisch Marias Erzählung, so dient die Wirtschaft über Regeln und Strukturen dazu, dass ein Staat erhalten bleibt, denn ohne Wirtschaft gäbe es „mehr Leute die sich dann eher die Macht schnappen können“ bzw. „es muss halt irgendwelche Leute geben die ein bisschen das Sagen haben in solchen Sachen sonst würd's glaub' ich zu einer Katastrophe führen“. Mit ihrer Ansicht zu der Funktion von Wirtschaft war Maria nicht allein, denn auch weitere Befragte erläuterten, dass ohne die politischen Entscheidungen hinsichtlich

Einkauf, Verkauf, Import, Export bzw. Versorgung der Bevölkerung ein Verlust an Regeln, Kontrolle und Ordnung die Folge wären. Zieht man Julians Erläuterung heran, ist zu erkennen, dass ihn insbesondere die Verwobenheit von Politik und Wirtschaft beschäftigt und so erläutert er „dass Politik und Wirtschaft nicht komplett getrennt sind ... und dass die Wirtschaft eigentlich die Politik kontrollieren könnte“. Die Berührungspunkte sind vielfältig, doch werden sie ebenfalls wieder im Spektrum Finanzen und Macht, z. B. in der finanziellen (und daher wirtschaftlichen) Abhängigkeit der Politik, der Beeinflussung von Politik durch Großkonzerne oder dem wirtschaftlich motivierten Destabilisieren von Ländern, verortet.

Während sich heterogene Zugänge zum Thema Wirtschaft in der Befragung erkennen lassen und Funktion bzw. Zweck auf unterschiedliche Weise erklärt werden, ist zu erkennen, dass Finanzielles, Politik, Strukturen und Macht durchgehend eine starke Rolle in der Vorstellung der Schüler/innen spielen. Dem Erzählten entsprechend dürfte es den befragten Schüler(inne)n bewusst sein, dass auch sie Teil der Wirtschaft sind, doch kommt ihre eigene, aktuelle Rolle oder auf sie selbst bezogene Lebenssituation kaum in den Assoziationen und Erzählungen zum Ausdruck. Die Konstruktionen eines Bilds von Wirtschaft zeigen, dass zwar Wissen vorhanden ist, jedoch Verständnisschwierigkeiten vorliegen. Das Wissen ist häufig fragmentarisch und nicht oder sogar unter falschen Annahmen vernetzt. Bildlich gesprochen deuten die Ergebnisse auf das Vorhandensein entkoppelter Wissensinseln hin, die nur bedingt durch eigene, teils kreative Versuche miteinander in Verbindung gebracht werden.

4.2 Wahrgenommene ökonomische Bildung

Zur Annäherung an den subjektiv wahrgenommen Ist-Zustand wurden Schüler/innen zu der Verankerung ökonomischer Bildung innerhalb ihrer Lebenswelt befragt. So waren vor allem der Erwerb des vorhandenen ökonomischen Wissens in der Lebenswelt von Schüler(inne)n Gegenstand der Gespräche. Überdies wurden sowohl die gegenwärtige Verankerung ökonomischer Bildung in der Schule als auch andere Informationsquellen oder Ansprechpartner/innen für wirtschaftliche Sachverhalte thematisiert.

4.2.1 Schulische Lebenswelt

Geht es um Berührungspunkte mit Wirtschaftlichem, zeigt diese Untersuchung ein relativ eindeutiges Bild: neun der zwölf Befragten nannten die schulische Lebenswelt als erste und wichtigste Informationsquelle für wirtschaftliche Inhalte. Die erste Assoziation der Gesprächspartner/innen bezogen sich stets auf das Trägerfach Geographie und Wirtschaftskunde

(GWK). Dass das Fach von den Befragten unterschiedlich bezeichnet wird (mehrheitlich „Geographie“ bzw. „Geographieunterricht“ und in weitaus geringerem Ausmaß als „Geographie und Wirtschaftskunde“ bzw. „GWK“) mag zunächst unwesentlich erscheinen. Maximilian fügt seiner Erklärung jedoch rasch hinzu, dass sie „in Geographie sehr wenig über Wirtschaft gelernt“ und seine Interessen für wirtschaftliche Sachverhalte „mit der Schule (...) überhaupt nichts zu tun“ hätten. Julian erklärt und korrigiert sich selbst mit „Geographie ... und Wirtschaftskunde eigentlich. Es heißt ja auch Wirtschaftskunde, aber wird nicht viel unterrichtet ...“. Im Gegensatz dazu haben andere Befragte seit der Oberstufe einen starken wirtschaftlichen Schwerpunkt in „Geographie und Wirtschaftskunde“ bzw. „GWK“ bemerkt. Denkbar wäre natürlich, dass schon allein die Bezeichnung eines Fachs das Ausmaß der wahrgenommenen Inhalte beeinflusst. Während die unterschiedlichen Begrifflichkeiten erste Indizien sind, stützen die dazugehörigen Erzählungen jedoch die Annahme, dass die Geographie und Wirtschaftskunde im allgemeinbildenden Schulwesen sehr unterschiedlich ausgestaltet ist: Es wurde sowohl von Ausgewogenheit als auch einem starken Überhang an Geographie, vereinzelt aber auch von einem Überhang an wirtschaftlichen Inhalten berichtet. Wurde der Unterricht von Schüler(inne)n als „Geographie und Wirtschaftskunde“ oder „GWK“ bezeichnet, wird er den Erzählungen entsprechend auch seitens der Lehrpersonen vorwiegend als solcher aufgefasst und schließlich auch so gestaltet.

Weitere Gegenstände, in denen das Behandeln wirtschaftlicher Inhalte entsprechend des fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips (vgl. BMBF 2015) vorgesehen wäre, spielten innerhalb der Interviews eine sehr untergeordnete Rolle. Dies kann dahingehend ausgelegt werden, dass Unterrichtsprinzipien in der Praxis vermutlich eine weitaus geringere Bedeutung zukommen als den Lehrplänen der Unterrichtsgegenstände. Am ehesten wurde Geschichte und Sozialkunde, jedoch nur in einem vergangenheitsbezogenen Kontext, mit wirtschaftlichen Inhalten assoziiert. Nur vereinzelt wurde davon berichtet, dass wirtschaftliche Inhalte im fremdsprachlichen Unterricht oder in Mathematik aufgegriffen werden. Besondere Fälle stellen jedoch Maximilian und Peter dar: Maximilian gibt bekannt, in der 5. Klasse mit Berufsorientierung in Berührung gekommen zu sein, welche er jedoch zunächst nicht mit wirtschaftlichen Inhalten in Verbindung bringt. Dieses Muster könnte darauf hindeuten, dass einigen Schüler(inne)n möglicherweise gar nicht bewusst ist, wie vielfältig wirtschaftliche Inhalte sein können und auf welche unterschiedliche Weise sie selbst in wirtschaftliche Prozesse involviert sind. Hier tritt das Abgrenzungsproblem des Systems Wirtschaft erneut zutage. Vielmehr

scheinen wirtschaftliche Inhalte durch die für Schüler/innen vermutlich greifbarere Institutionalisierung als Fach identifiziert zu werden, weniger jedoch über die tatsächlich vermittelten Inhalte selbst. Peter berichtet mit Begeisterung von einem Wahlpflichtfach namens „Über(s) Leben lernen“¹. In diesem Fach wurden finanzielle, politische, rechtliche und berufsorientierte Inhalte vereint und praxisorientiert vermittelt.

Die Gewichtung wirtschaftlicher Inhalte innerhalb des Trägerfachs Geographie und Wirtschaftskunde dürfte, wie bereits zuvor angedeutet, sehr unterschiedlich erfolgen. So betonen einige der Befragten, dass Wirtschaftskunde in ihrer Wahrnehmung kaum unterrichtet wird. Dementsprechend wenig wissen sie über die aus ihrer Perspektive tatsächlich vermittelten wirtschaftlichen Inhalte zu berichten. So beschreibt etwa Julian seine Erinnerung an wirtschaftliche Inhalte aus dem Unterricht wie folgt: „Man spricht schon über die Geographie und hat vielleicht jemand eine Frage und da werden die Lehrer recht abgelenkt und dann schweift man vielleicht auf die Wirtschaft ab, aber mehr wird da nicht behandelt, finde ich“. Im Erinnerungsvermögen waren vorrangig Inhalte präsent, welche primär geographische oder politische Aspekte behandeln. Schüler/innen hingegen, die einen wirtschaftlichen Schwerpunkt in der Oberstufe gewählt haben, erzählen von unterschiedlichsten Inhalten, so zum Beispiel von den Prozessen im Wirtschaftskreislauf, den entdeckten wirtschaftlichen Zusammenhängen in einem Planspiel, über Banken und den Leitzins, über die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnungen und einigem mehr. Sie sind jene unter den Befragten, die geringere Verständnisschwierigkeiten zu haben scheinen, jene, deren Wissen über Wirtschaftliches strukturierter und gefestigt wirkt.

So unterschiedlich von den Erfahrungen mit wirtschaftlichen Inhalten aus der Schule berichtet wird, sind auch die Vermutungen der Befragten, mit welchem Ziel diese Inhalte in der Schule besprochen werden. Julian vermutet, dass Wirtschaftskunde eigentlich auf das Leben nach der Schule vorbereiten sollte – er sich allerdings nicht besonders gut vorbereitet fühlt. Maria empfindet die Inhalte ausschließlich als Vorbereitung jener, die ein Wirtschaftsstudium anstreben, jedoch nicht für die „Allgemeinheit“. Einige der Befragten betrachten wirtschaftliche Inhalte jedoch sehr wohl als Teil ihrer Allgemeinbildung: Bildung sei notwendig, um „mitreden zu können“. In schwächerem Ausmaß treten bei der wahrgenommenen Zielsetzung erneut

¹ In Österreich sind nach § 39 SchOG in den Lehrplänen aller Formen der Oberstufe Wahlpflichtgegenstände als alternative Pflichtgegenstände vorzusehen. Die Wahlpflichtgegenstände dienen der Ergänzung, Erweiterung oder Vertiefung der Pflichtgegenstände und der spezifischen Bildungsinhalte der einzelnen Formen der allgemein bildenden höheren Schulen (§ 36).

politische Aspekte zutage. Der/die wahlberechtigte Wirtschaftsbürger/in ist die einzige Rolle, die hier hervorgehoben wird. So berichtet z. B. Kerstin über die Wahlberechtigung als „eine große Verantwortung, die einem auferlegt [wird] und es ist dann schon doof, wenn man sich keine Gedanken macht und irgendwas wählt“. Das Ziel ökonomisch geprägte Alltagssituationen zu bewältigen, aktiv und reflektiert am Wirtschaftsleben teilzunehmen, findet sich in der Wahrnehmung der Befragten demnach nur in geringem Ausmaß wieder.

4.2.2 Außerschulische Lebenswelt

Über die Interviews hinweg hat sich die Bedeutung der außerschulischen Lebenswelt für die ökonomische Bildung insbesondere dann abgezeichnet, wenn von geringeren Anknüpfungspunkten innerhalb der schulischen Lebenswelt berichtet wurde. Alle Gesprächspartner/innen berichteten von sonstigen Medien, zum Beispiel Nachrichten, Zeitungen oder Büchern, durch die sie sich zu einem Teil auch selbstständig über wirtschaftliche Sachverhalte informieren. Dem Internet (vor allem durch online verfügbare Videos) schien jedoch eine besonders zentrale Rolle zuzukommen.

Julian, der unter den Befragten den Mangel an Wirtschaftskunde in der Schule am deutlichsten hervorgehoben hat, bezieht sein Wissen hauptsächlich dadurch, dass er sich selbstständig informiert – am liebsten indem er sich Interviews auf YouTube ansieht. Auf die schulische Lebenswelt blickend übt er Kritik aus, denn „die meisten Lehrer machen oder tun so als gäbe es gar kein Problem, also als wär’ alles okay, wenn manche Leute arm sind und nichts zu essen haben und die anderen dafür reich werden und ich find, ... solange es sowas gibt, solange es Hunger gibt, ist es wirtschaftlich nicht so ... so kann die Wirtschaft nicht bleiben finde ich ... und darüber redet man halt nicht“. Er berichtet merklich betroffen von einem Video, das sein Interesse an Wirtschaft und Politik überhaupt erst ausgelöst hat. In seiner Erzählung berichtet er darüber, dass es schwer fällt mit anderen über wirtschaftliche oder politische Sachverhalte zu sprechen, weil Ansprechpartner/innen fehlen. In der Familie werden wirtschaftliche Themen nur im Ausnahmefall und dann auch nur oberflächlich thematisiert. Der Bedarf, sich mit jemandem auszutauschen zeigt sich zum Ende des Interviews: „es hat auch mal gut getan über all das mit jemand reden zu können“.

Während bei Julian das familiäre Umfeld und Freunde in Bezug auf wirtschaftliche Themen kaum eine Rolle zu spielen scheinen, zeigt etwa die Hälfte der Gespräche ein anderes Bild. So erzählt Maximilian von seinem Großvater, der früher bei einer Bank gearbeitet hat und durch dessen Erzählungen und Erklärungen Maximilians Interessen für Wirtschaft, Aktien und

die Börse wesentlich beeinflusst wurden. Auch Constantin berichtet davon, wie ihn sein Vater, der selbstständig Erwerbstätiger ist, für Wirtschaftliches begeistern konnte. An dieser Stelle zeigt sich, dass es womöglich Schlüsselpersonen gibt, die wesentliche Impulse für das Interesse leisten, aber auch prägend für Vorstellungen von Wirtschaft sind. Einige der Befragten berichten von ihren Eltern, denen sie bei Diskussionen über wirtschaftliche Themen zuhören. Das finden sie zumeist „ganz interessant“. Der Austausch mit Mitschüler(inne)n und Freund(inn)en spielt nur eine untergeordnete Rolle. Nur Tamara berichtet von einem Austausch unter Gleichaltrigen. Ihre Worte „meistens ist es dann wenn wir zuerst in GWK oder in irgendeinem anderen Fach was machen und dann interessiert uns irgendwas und wir diskutieren weiter oder so was“ zeigen jedoch, dass dieses Verhalten auf die schulische Lebenswelt und den Unterricht zurückzuführen sind.

Dass die Wirtschaftskunde in der schulischen Lebenswelt eine teils zu geringe Rolle zu spielen scheint, könnte, rückbindend an die Ergebnisse zu den Vorstellungen von Wirtschaft, als eine der möglichen Ursachen für das eher wenig (oder unter kreativen Versuchen) vernetzte Verständnis von Wirtschaft interpretiert werden. Innerhalb der wahrgenommenen ökonomischen Bildung zeichnet sich auf Basis der Gespräche bzw. darin zum Teil vorkommender positiver Resonanz großes Potenzial ab. Wird die schulische Verantwortung nur in geringerem Ausmaß wahrgenommen, scheint ein Ausweichen auf andere Informationskanäle oder Medien wahrscheinlich. Das interessengetriebene selbstständige Informieren über zugängliche Medien ist danach zu hinterfragen, wie viel eigenverantwortliches Lernen bei einem bereits von Beginn an als komplex empfundenen Themenbereich zumutbar ist und inwiefern die Urteilskompetenz soweit entwickelt scheint, um Informationen zu filtern, zu beurteilen bzw. deren Gehalt zu reflektieren. Gemäß den Interviews kann nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler/innen die notwendigen ökonomischen Kompetenzen innerhalb des familiären Umfelds oder aber über das als sehr wesentlich erachtete Informationsmedium Internet erwerben. Die Ergebnisse zeigen vielmehr, dass ein zweiter Entkopplungseffekt bzw. Konflikt entstehen kann, wenn die schulischen Inhalte nur als Fragmente wahrgenommen werden und nicht zum selbstständig konstruierten Bild der wirtschaftlichen und politischen Realität oder der eigenen Lebenswelt passen. Dass die empfundene Zielsetzung ökonomischer Bildung zum Teil nicht mit den Erwartungen an die ökonomische Bildung übereinstimmen bzw. in einem Extrem in gar keinen Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit gesetzt werden können, deutet auf eine hohe Bedeutung anschlussfähiger Inhalte hin, die in dieser Form gegenwärtig noch nicht vorhanden sind.

4.3 Erwartungen an die ökonomische Bildung

Mit dem Ziel, Einblicke in das Erleben ökonomischer Bildung aus der Perspektive von Schüler(inne)n der gymnasialen Oberstufe zu erlangen, stand nicht nur die subjektive Wahrnehmung der gegenwärtigen ökonomischen Bildung, sondern auch eine wünschenswerte Ausgestaltung ökonomischer Bildung aus der Perspektive der Betroffenen im Zentrum des Forschungsinteresses. Um sich einem als erstrebenswert wahrgenommenen Soll-Zustand anzunähern, waren die Erwartungen an ökonomische Bildung ein weiterer Schwerpunkt der Gespräche. Während der Interviews wurden insbesondere inhaltliche, aber auch sonstige Erwartungen thematisiert.

4.3.1 Inhaltliche Erwartungen

Folgt man den Erzählungen der Befragten, tritt insbesondere zum Vorschein, dass sie sich auf das Leben nach der Schule nicht in ausreichendem Maß vorbereitet fühlen. Inhaltliche Verständnisschwierigkeiten zeigten sich bei allen, selbst bei jenen, die das Gefühl hatten, zu Hause nachfragen zu können und durch familiären Rückhalt abgesichert zu sein. Wem dies fehlt, entwickelt jedoch zum Teil sogar eine gewisse Zukunftsangst. Der familiäre Rückhalt scheint demnach weniger Einfluss auf das tatsächliche wirtschaftliche Verständnis zu haben, allerdings sehr großen Einfluss auf das Einfordern wirtschaftlicher Inhalte im schulischen Kontext, aber auch auf die Zuversicht, zukünftige, ökonomisch geprägte Herausforderungen bewältigen zu können.

So erläutert zum Beispiel Julian die von ihm empfundene Problematik wie folgt: „Wenn ich mich jetzt schon nicht so gut auskenne mit dem, was mich betrifft, wie ist es dann wirklich, wenn ich mit der Schule fertig bin.“ Zwar verweist er wieder auf die Möglichkeit, sich selbst zu informieren, doch hat er einerseits das Gefühl, dass nicht sehr viele Jugendliche von dieser Option Gebrauch machen und andererseits, dass er insbesondere bei komplexeren Sachverhalten von Unterstützung profitieren könnte. Seinen Standpunkt untermauert er mit: „ich find', wenn man Wissen bekommt, nur dadurch, dass man sich selbst informiert, dann wär das ja einfach. (...) ich denk, dass das gesamte Thema mit Finanzen und Steuern, das ist auch nicht so einfach, dass Leute in meinem Alter das selbst begreifen und da wär's halt schon praktischer, wenn jemand, der sich damit auskennt, ein Lehrer, mit dir darüber redet und dir das erklärt“. Im Vergleich zu anderen, die auf Ansprechpartner/innen aus dem familiären Umfeld oder eine stärkere Betonung von wirtschaftlichen Sachverhalten im Unterricht zurückgreifen konnten, fordert Julian die Unterstützung aus der Sphäre der schulischen Lebenswelt beson-

ders stark ein. Aber auch Peter oder Melina, die von starkem familiären Rückhalt und Zuversicht berichten, betonen, dass nun mal nicht jede/r dieses Glück hat. Anna würde sich aus diesem Grund sogar ein eigenes Fach Wirtschaft wünschen. Für Livia geht es im Wesentlichen darum, dass jede/r Schüler/in Zugang zu einer Vertrauensperson haben sollte, damit niemand völlig auf sich allein gestellt ist und um dem Verbreiten von Fehlinformationen und Halbwissen entgegenzuwirken.

Während sich also strukturelle Unterschiede hinsichtlich der Zuversicht und dem Einfordern wirtschaftlicher Inhalte zeigen, scheinen die konkreten inhaltlichen Erwartungen an die ökonomische Bildung relativ unabhängig von dem familiären Umfeld und der erlebten Schwerpunktsetzung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu sein. Sogar jene, die von einer starken wirtschaftlichen Schwerpunktsetzung im Unterricht berichtet, skizziert den von ihr empfundenen Ergänzungsbedarf sehr ähnlich zu den anderen Gesprächspartner(inne)n. Im Wesentlichen beziehen sich alle Befragten auf ihre zukünftige Rolle als Konsument/in, als Erwerbstätige/r, als Steuerzahler/in und wahlberechtigte/r Wirtschaftsbürger/in und erläutern diese anhand relativ konkret zu erwartender Situationen. Anzumerken ist, dass sich innerhalb der Erwartungen an ökonomische Bildung ein ganz anderes Rollenverständnis der Befragten zeigt, als noch in den allgemeinen Vorstellungen von Wirtschaft oder aber auch innerhalb der Erzählungen zu der wahrgenommenen ökonomischen Bildung.

Mit Beispielen von konkret erwarteten Lebenssituationen betonen die Befragten vorwiegend Aspekte der Einkommensverwendung, weniger jedoch der Einkommensentstehung. Innerhalb der Einkommensentstehung stehen vor allem die Berufswahl, mögliche Wege der Weiterbildung, aber auch die berufliche Selbstständigkeit im Vordergrund der Betrachtung. Im Hinblick auf die Einkommensverwendung werden insbesondere Inhalte und Lebenssituationen in Bezug auf Steuern, Sparen und Geldanlage, Versicherung und Vorsorge, Verträge und Haushaltsausgaben betont. Beispielhaft für die Rolle zukünftiger Steuerzahler/innen, stellt Tamara sich die Frage „welche Steuern muss ich zahlen, welche Steuern zahlt mein Arbeitgeber wirklich“ und auch Julian beschäftigt die Frage „wie müsste ich meine Steuern zahlen oder ... wann müsste ich mehr wann weniger Steuern zahlen“. Maria fürchtet sogar Konsequenzen aus zu geringem Wissen und so möchte sie mehr über Steuern erfahren, „weil ich's mal machen muss. Weil ich's mal zahlen muss. Weil wenn ich's nicht tu ich ins Gefängnis komm' oder sonst irgendwas passiert“. Dieses Beispiel kann als eine Forderung nach grundlegender Aufklärung interpretiert werden. Geht es jedoch wie von Livia und Kerstin eingefordert darum, auf ihre

Rolle als wahlberechtigte Wirtschaftsbürgerinnen vorbereitet zu werden, wird dies vermutlich kaum ohne die Einbettung in größere Zusammenhänge umzusetzen sein.

Neben der Forderung nach einem stark ausgeprägten Lebenssituationsbezug, den alle Interviews aufwiesen, konnte auch der Wunsch nach einer intensiveren Auseinandersetzung mit größeren Zusammenhängen und Handlungsalternativen, insbesondere im Spannungsfeld Wirtschaft und Ethik oder Wirtschaft und Politik, identifiziert werden. So wurden in Bezug auf die Erwartungen an ökonomische Bildung durchaus auch Fragen zur Vereinbarkeit von Wirtschaft und Moral, zur Abhängigkeit von Wirtschaft und Politik, der Verteilungsproblematik oder der Konsumentensouveränität thematisiert.

Die zukünftige Lebenswelt als Konsument/in, Erwerbstätige/r, Steuerzahler/in und wahlberechtigte/r Wirtschaftsbürger/in spielt in den Erwartungen an ökonomische Bildung der Befragten eine große Rolle. Anzumerken ist, dass sich die im Unterrichtsprinzip verankerte Zielsetzung ökonomischer Bildung stärker mit den Erwartungen der Befragten als mit ihrer Wahrnehmung des Gegenwärtigen zu decken scheint. Auf Fragen nach der Inhaltsbegründung in Bezug auf die selbst als wichtig identifizierten Aspekte, wird vorwiegend mit der Relevanz für das spätere Leben argumentiert. Ökonomische Bildung soll mehr sein, als auf vermeintliche Patentlösungen in wirtschaftlich geprägten Lebenssituationen zurückgreifen zu können. Julian bringt dies wie folgt auf den Punkt: „wenn man informiert genug ist, dann ... hat man halt auch mehr Allgemeinwissen und ... trifft glaube ich bessere Entscheidungen“. Folgt man jedoch den Erzählungen, die sich auf die Erwartungen an ökonomische Bildung beziehen, scheint es, als würden die antizipierten Herausforderungen der zukünftigen Lebenswelt nur bedingt mit den schulisch erworbenen Kenntnissen in Einklang stehen. Dieses Auseinanderklaffen könnte möglicherweise auf einen weiteren Entkopplungseffekt, hier zwischen schulischem Wissen und realen Lebenssituationen, hindeuten.

4.3.2 Sonstige Erwartungen

Neben den inhaltlichen Erwartungen waren in den Erzählungen der Befragten eine Reihe an qualitativen Merkmalen von gutem wirtschaftskundlichen Unterricht vorzufinden. Über alle Interviews hinweg konnte die Lehrperson als zentrale Figur qualitativ hochwertigen Unterrichts identifiziert werden. Wirtschaftskundlicher Unterricht wird dann als gut empfunden, wenn die Lehrperson als gut informierte/r Expertin/Experte wahrgenommen wird, die/der die Schülerinnen und Schüler nicht nur auf sich alleine gestellt arbeiten lässt, sondern sie vor allem mit guten Erklärungen unterstützt, was den Wunsch nach einem demokratischen Erziehungsstil

vermuten lässt. Dass Erklären als eine zentrale Kompetenz von Lehrpersonen wahrgenommen wird, konnten bereits andere Forschungserkenntnisse aufzeigen (vgl. Greimel-Fuhrmann 2003, 114). Als Experten und Expertinnen wird den Lehrpersonen von den Befragten außerdem ein großes Maß an Lebenserfahrung und Einfluss zugeschrieben. Das Einbringen von eigener Lebenserfahrung und eigenem Engagement für Schüler/innen gilt als etwas sehr Wünschenswertes und wird entsprechend anerkannt. Negativ angemerkt wurde von mehreren Befragten u. a. die Einseitigkeit wirtschaftlichen Unterrichts, zweifelhafte Quellen, vorgefertigte Meinungen oder das Gleichsetzen von Modellen und Realität. Multiperspektivität und Fachkompetenz wurden demnach ein hoher Stellenwert beigemessen.

Neben dem Expertenstatus der Lehrperson wurde insbesondere auch deren fachliches Interesse als Qualitätsmerkmal thematisiert. So berichten die Befragten davon, dass sie erkennen, wenn sich Lehrpersonen für wirtschaftliche Inhalte interessieren und sich dieses Interesse scheinbar auf die Schwerpunktsetzung im Unterricht auswirkt und sich überdies auf ihr eigenes Interesse zu übertragen vermag. Zwar betont ein Befragter sein Verständnis dafür, dass auch für die Lehrperson nicht jeder Unterrichtsinhalt gleich spannend ist oder bleibt, doch lobt er insbesondere eine seiner ehemaligen Lehrerinnen mit den Worten: „... die tut's trotzdem mit, also so richtig selbst mitfiebern und selbst interessieren“, „so merkt man sich am meisten. Sehr viel!“.

Neben der Lehrperson als zentraler Schlüsselfigur waren die Interessen der Schüler/innen und die Fähigkeit einer Lehrperson ebendiese zu erkennen ein weiterer Schwerpunkt. Ähnlich zu den Inhaltsbegründungen, die im Rahmen der Erwartungen an ökonomische Bildung geäußert wurden, wird Unterricht als qualitativ hochwertig und interessant erachtet, wenn er für das aktuelle oder zukünftige Schüler(innen)leben relevant ist und zumindest ein gewisses Maß an Betroffenheit auslöst. Ein weiteres sehr wesentliches Element, welches ihr Interesse positiv zu beeinflussen scheint, ist der Bezug zu aktuellen Sachverhalten, Nachrichten oder Problemstellungen. Hierbei können Bezüge zur Theorie der Lernmotive von Heckhausen hergestellt werden, in welcher der Neuigkeitsgehalt der Aufgabe sowie der sachbereichsbezogene Anreiz als Anregungsvariablen im Hinblick auf intrinsische Lernmotivation gelten (vgl. Heckhausen 1980, 105ff.).

5 Schlussfolgerung und Ausblick

Und es war mehr als nur ein Tweet unter vielen, mehr als 22 Worte und Zahlen, mehr als lediglich 136 Zeichen.

Die Grundaussage von Nainas Tweet lässt sich in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung wiederfinden. Schüler/innen erleben ökonomische Inhalte und ökonomische Fragestellungen als etwas sehr Komplexes. Sie empfinden Wirtschaft als bedeutsam, fühlen sich jedoch bezugnehmend auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen nur unzureichend vorbereitet. Im Hinblick auf die Ausgestaltung ökonomischer Bildung äußern sie Vorstellungen, Auffassungen, Erwartungen, Hoffnungen, aber auch Ängste. Sie fordern Anschlussfähigkeit bezüglich der Inhalte. Sie fordern Unterstützung. Nainas Worte, das zeigen die Interviewergebnisse relativ deutlich, sind mehr als nur ein Einzelphänomen, möglicherweise sogar etwas wie ein Grundgefühl ihrer Generation.

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung deuten im Kern auf eine mehrfache Entkopplung der ökonomischen Bildung hin: Schüler/innen scheinen sich durchaus bewusst zu sein, dass sie Teil der Wirtschaft sind, doch wie groß dieser Teil ist und mit welchen Rollenerwartungen er einhergeht, bleibt ungewiss. Das Ich scheint im Abseits zu stehen und nicht wie angestrebt, souverän inmitten eines gestaltbaren Systems. Die Konstruktionen ihres Bilds von Wirtschaft sind vielmehr von untereinander entkoppelten Wissensinseln gekennzeichnet, die nur bedingt miteinander in Verbindung gebracht werden (können). Die Erfüllung der angestrebten Mündigkeit in Form von Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung lässt sich aus den Ergebnissen nicht ableiten.

Während Geographie und Wirtschaftskunde sehr unterschiedlich ausgestaltet sein dürfte, kommt gerade diesem Gegenstand in Österreich außerordentlich hohe Bedeutung im Hinblick auf die ökonomische Bildung zu. Eine starke Verankerung der Wirtschaftskunde im Unterricht konnte an der Stelle vermutet werden, wo die Befragten einen Großteil des Wissens über wirtschaftliche Sachverhalte auf die Sphäre der schulischen Lebenswelt zurückführen. Bei einer geringen Verankerung wirtschaftlicher Inhalte in der Schule, wurde auf Alternativen der Informationsbeschaffung zurückgegriffen. Weniger problematisch wird das von Befragten mit starkem familiären Rückhalt erachtet, da sie auf die zukünftige Unterstützung ihrer Familien bauen. Jedoch vermag das Elternhaus nicht alle Verständnisschwierigkeiten beheben zu können. In diesem Sinne stellt sich ein fragiles Konzept von Wirtschaft in den Köpfen der Befragten dar, was das Ziel nach souveräner wirtschaftlicher Handlungsfähigkeit in die Ferne rücken lässt.

Relativ unabhängig von der Betonung der Wirtschaftskunde in der Schule, identifizierten die Befragten inhaltlichen Ergänzungsbedarf in Bezug auf ihre (zukünftige) Lebenswelt in den

Rollen als Konsument/in, Erwerbstätige/r, Steuerzahler/in und wahlberechtigte/r Wirtschaftsbürger/in. Anzumerken ist, dass sich innerhalb der Erwartungen an ökonomische Bildung ein ganz anderes Rollenverständnis gezeigt hat, als noch in den allgemeinen Vorstellungen oder aber auch innerhalb der Erzählungen zur wahrgenommenen ökonomischen Bildung. Die Ergebnisse deuten auf eine Transferlücke zwischen schulischen Inhalten und der Lebenswelt hin. Diese didaktische Problemstellung gilt es zu konkretisieren und zu verbessern.

Aufgrund der Anzahl an Interviews und der gewählten methodischen Herangehensweise kann zu diesem Zeitpunkt kein genauere Rückschluss auf die tatsächliche Unterrichtsausgestaltung, die tatsächliche Schwerpunktsetzung im Unterricht, das Ausmaß der Berücksichtigung des Unterrichtsprinzips oder das Wissen der Schüler/innen gezogen werden. Dennoch wurden im Rahmen dieser Vorstudie erste Einblicke in die Perspektive von Schüler(inne)n gewonnen, die bislang nur in marginalem Ausmaß Gegenstand der Forschung waren.

Nimmt man die Wahrnehmungen und Erwartungen der Schüler/innen ernst, zeigen die Ergebnisse ein Verbesserungspotenzial in der Ausgestaltung ökonomischer Bildung an. Die stetige Forderung der Schüler/innen nach einer stärkeren Beachtung der aktuellen und zukünftigen Lebenswelt deutet darauf hin, dass die zentrale Herausforderung darin besteht, ökonomische Inhalte für Schüler/innen anschlussfähiger auszugestalten, konkreter werden zu lassen. Im Spannungsfeld der Themenauswahl zwischen den Bezügen zur Theorie und den Bezügen zur Lebenswelt sind es notwendigerweise auch die Schüler/innen selbst, die zu hören und zu befragen sind, um gemeinsam mit ihnen und eben nicht über ihre Köpfe hinweg Lebenswelt gestaltbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Aff, J./Fridrich, C. (2013): Ökonomische Bildung kontroversiell – oder: von Fehlkonstruktionen, Geröllhalden, Führerscheinen und Multiperspektivität. Josef Aff (im Gespräch mit Christian Fridrich). In: GW-Unterricht, 41-48. Online: www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_132_041_048_aff.pdf (18.01.2017).
- Albers, H.-J. (1987): Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts, Köln: Böhlau.
- Albers, H.-J. (1988): Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (Hg.): Ökonomische Bildung – Aufgabe für die Zukunft, Bergisch Gladbach: Thomas Hobbein, 1-15.
- Bank, V. (2008): Ökonomische Bildung. In: Böhm, W./Frost, U./Koch, L./Ladenthin, V./Mertens, G. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn: Schöningh, 883-895.
- Bank, V. (2016): Versuch zu einem Umriss ökonomischer Bildung. Berichte aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Nr. 14 - November 2016). Online: http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/21383/vocationomics_014_Bank.pdf (22.01.2017).
- Bank, V./Retzmann, T. (2012): Fachkompetenz von Wirtschaftslehrern. Grundlagen und Befunde einer Weiterbildungsbedarfsanalyse, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Beck, K./Dubs, R./Krumm, V. (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungs-Test (WBT), Göttingen: Hogrefe.
- BMBF (2015): Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Wirtschafts- und Verbraucher/innen/bildung, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wien. Online: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_15_de.pdf?5l5359 (10.01.2017).
- Bonomo, A./Rosner, E. (2015): Der Stand der ökonomischen Bildung von Jugendlichen in Wien und Niederösterreich: eine empirische Untersuchung, Masterarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Brandlmaier, E./Frank, H./Korunka, C./Plessnig, A./Schopf, C./Tamegger, K./Kirchler, E. (2006): Ökonomische Bildung von SchülerInnen allgemeinbildender höherer Schulen. Modellentwicklung, Entwicklung eines Messinstruments, ausgewählte Ergebnisse, Wien: WUV.
- DeGÖB (Hg.) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Online: degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (05.01.2017).
- Eder, F./Hofmann, F. (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 71-110. Online: https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2012_Band2_Kapitel02_20121217.pdf (22.01.2017).
- FAZ (2015): Mehr Wirtschaft in die Schule!, 13.01.2015. Online: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/menschen-wirtschaft/allgemeinbildung-mehr-wirtschaft-wagen-in-der-schule-13367493.html> (29.12.2016).
- Fischer, A. (Hg.) (2006): Ökonomische Bildung – quo vadis? Bielefeld: Bertelsmann.

- Flick, U. (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 4. Aufl., Neuausg., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fridrich, C. (2012): Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht (125), 21-40. Online: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_021_040_fridrich.pdf (03.01.2017).
- Greimel-Fuhrmann, B. (2003): Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern. Einflussgrößen auf das Gesamturteil von Lernenden. Innsbruck: STUDIENverlag.
- Greimel-Fuhrmann, B. (2014): Finanzkompetenz - nicht genügend. In: Wissenplus (13/14 (4)), I-VIII. Online: http://www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-4-2013-14/wp04_2013-14_wissenschaft_web.pdf (23.01.2017).
- Greimel-Fuhrmann, B. (2016): „Wenn ich an Wirtschaft denke ...“. Was Jugendliche in der Sekundarstufe I über Wirtschaft denken und wissen. 10. österreichischer Wirtschaftspädagogik-Kongress. WU Institut für Wirtschaftspädagogik. JKU Linz, 15.04.2016. Online: http://www.wipaed.jku.at/wp-content/uploads/Events/keynote_fuhrmann.pdf (29.12.2016).
- Greimel-Fuhrmann, B./Bonomo, A./Rosner, E. (2015): Was Schüler/innen berufsbildender Schulen über Wirtschaft wissen. In: Wissenplus ((3)), V-VIII. Online: www.wissenistmanz.at/wissenplus/zeitschrift/archiv/heft-3-2014-15/wissenplus_3_2014-2015_wissenschaft2.pdf (23.01.2017).
- Greimel-Fuhrmann, B./Kronberger, R./Rumpold, H. (2016): Befunde und Desiderata zur Wirtschaftsbildung österreichischer Mittelschüler/innen. In: Wirtschaftspolitische Blätter, 63 (1), 249-263. Online: http://www.kronberger.ws/015_Fuhrman_kronberger_oekonomisch%20bildung.pdf (25.01.2017).
- Heckhausen, J./Heckhausen, H. (2007): Motivation und Handeln, Heidelberg: Springer.
- Hedtke, R. (2008): Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) (4), 455–461. Online: http://www.3071.nibis.de/inhalte/PU/1_2009/Hedtke_Wirtschaft.pdf (03.01.2017).
- Hedtke, R. (2011): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/T.s.: Wochenschau Verlag (Kleine Reihe Politische Bildung Didaktik und Methodik).
- Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KMK (2016): Bildungspläne/Lehrpläne der Länder im Internet. Online: <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html> (20.01.2017).
- Kolm, S./Plattner, S. (2014): Financial Literacy : eine empirische Studie bei Schüler/-innen der Handelsakademie sowie Studierenden der Wirtschaftsuniversität Wien, Masterarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Krol, G.-J./Zoerner, A. (2008): Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91-129.

- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken, 3. Aufl., Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Liening, A. (2015): Ökonomische Bildung. Grundlagen und neue synergetische Ansätze, Wiesbaden: Springer Gabler.
- Loerwald, D. (2008): Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft: Praxiskontakte als handlungsorientiertes Lehr-Lern-Konzept. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 341-356.
- Loerwald, D./Schröder, R. (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Ökonomische Bildung, 21. März 2011, (12/2011), 9.
- LP AHS Oberstufe (2004): In: BGBl. II Nr. 277/2004. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2004_II_277 (29.12.2016).
- LP AHS Oberstufe (2016): In: BGBl. II Nr. 219/2016. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2016_II_219 (29.12.2016).
- LP AHS Unterstufe (2000): In: BGBl. II Nr. 133/2000. Online: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf (20.01.2017).
- Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden, Wien: facultas.wuv.
- Luhmann, N. (2015): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, 16. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp. Online: <https://steffenroth.files.wordpress.com/2012/03/soziale-systeme.pdf> (23.02.2017).
- May, H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Ökonomische Bildung, 21. März 2011, (12/2011), 3.
- Naina K. (2015): „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen.“, Tweet (10.01.2015, 12:49).
- Ochs, D./Steinmann, B. (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Forndran, E./Hummel, H. J./Süssmuth, H. (Hg.): Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches, Düsseldorf: Schwann-Bagel, 186-223.
- Ochs, D./Steinmann, B. (1994): Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Kruber, K.-P. (Hg.): Didaktik der ökonomischen Bildung, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 6-43.
- Retzmann, T. (2012): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne: Ein Kompetenzmodell nebst Standards für den mittleren Bildungsabschluss in Deutschland. In: GW-Unterricht (Nr. 125), 41-58. Online: www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_125_041_058_retzmann.pdf (20.02.2017).
- Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongbloed, H.-C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Essen/Lahr/Landau/Kiel. Online: https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf (01.02.2017).

- Seeber, G./Retzmann, T./Remmele, B./Jongebloed, H.-C. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Ökonomie).
- Sitte, C. (2014): 12 Thesen zu Christian Fridrichs Untersuchung „Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde“ (GW-Unterricht 130, 17–27). In: GW-Unterricht (135), 53-59. Online: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_135_053_059_sitte.pdf (29.12.2016).
- Sitte, W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: Sitte, W./Wohlschlägl, H. (Hg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Wien (16), 157-169.
- social media institute (2016): Übersicht aktueller Social Network Statistiken. Online: <http://socialmedia-institute.com/uebersicht-aktueller-social-media-nutzerzahlen/>, zuletzt aktualisiert am 29.07.2016 (aufgerufen: 29.12.2016).
- Spiegel online (2015): Schülerin Naina legt Twitter-Pause ein. „Ihr widert mich an“, 16.01.2015. Online: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schuelerin-naina-legt-nach-schulkritik-eine-twitter-pause-ein-a-1013443.html> (29.12.2016).
- Walstad, W. B./Rebeck, K./Butters, R. B. (2013): Test of Economic Literacy. Online: www.econedlink.org/resources/241638-TEL-Manual.pdf (17.02.2017).
- Weber, B. (2001): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: *sowi-onlinejournal* (1). Online: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/zukunftsaufgaben-weber.pdf> (15.01.2017).
- Weber, B. (2013): Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In: GW-Unterricht (132), 5-16. Online: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_132_005_016_weber.pdf (15.01.2017).
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (05.02.2017).

ANHANG – Interviewleitfaden

Vor dem Interview wurden die Befragten nochmals über den Hintergrund und Verlauf des Interviews informiert. Die Zusicherung der Anonymität, das Einholen des Einverständnisses für die Tonaufnahme und die Aufklärung darüber, was mit den Daten geschehen wird, erfolgte stets vor der Aufnahme. Da es sich bei den Befragten um Schüler/innen handelte, wurde darauf geachtet, ihnen ihren eigenen Expertenstatus zu verdeutlichen.

Einstieg in das Interview
<p><i>In unserem Gespräch soll es um deine Sichtweise auf wirtschaftliche Inhalte gehen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Woran denkst du zuerst, wenn du das Wort „Wirtschaft“ hörst?
Schülervorstellungen von Wirtschaft
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Begriffe oder Dinge haben für dich ganz klar mit Wirtschaft zu tun? Wie würdest du in ein paar Sätzen beschreiben, was Wirtschaft ist? • Woher hast du dein Wissen über Wirtschaft? Wer oder was sind deine Informationsquellen? Mit wem sprichst du darüber? • Warum denkst du, gibt es Wirtschaft überhaupt? Was ist deiner Meinung nach der Sinn und Zweck von Wirtschaft? Wie denkst du, würde unsere Welt ohne Wirtschaft aussehen? • <i>Optionaler IMPLUS 1: 5 Legekärtchen zum erweiterten geschlossenen Wirtschaftskreislauf</i> Wer ist deiner Meinung nach Teil der Wirtschaft, wer ist nicht Teil der Wirtschaft? Wieso? Was haben die (ausgewählten) Kärtchen bzw. Akteure mit Wirtschaft zu tun?
Wahrnehmung von ökonomischer Bildung
<p><i>Betrachten wir nun die wirtschaftlichen Inhalte, die bei dir in der Schule behandelt werden etwas näher:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wenn du an wirtschaftliche Inhalte, die in der Schule behandelt werden denkst, worüber sollten wir unbedingt sprechen? • Welche wirtschaftlichen Inhalte werden bei euch in der Schule behandelt? In welchen Situationen werden diese wirtschaftlichen Inhalte behandelt? (in welchen Fächern, Schulstufen, mit welchen Personen) Gibt es weitere Zusammenhänge, in denen wirtschaftliche Inhalte in der Schule vorkommen? • Wieso glaubst du, werden diese wirtschaftlichen Inhalte in der Schule behandelt?

Erwartungen an ökonomische Bildung

- Welche wirtschaftlichen Inhalte, sollten aus deiner Sicht in der Schule unbedingt behandelt werden?
- Wieso sollten diese Inhalte unbedingt behandelt werden?
- Welche wirtschaftlichen Inhalte wären dir wichtiger als andere? Was macht manche Inhalte wichtiger als andere?
- Inwieweit glaubst du, haben dich die schulischen Inhalte vorbereitet? Hast du das Gefühl, gut vorbereitet zu sein oder dass etwas fehlt? Was?

Qualitative Beurteilung ökonomischer Bildung

- Wenn du an die wirtschaftlichen Inhalte denkst, die bei euch in der Schule behandelt werden, wie würdest du den Unterricht beurteilen? Warum ist das so? Welche Kriterien sind dir wichtig?

Abschluss des Interviews

- *Optionaler IMPULS 2: Naina Tweet*
Was denkst du darüber? Wie hättest du auf diesen Tweet reagiert? Was hättest du vermutlich in solch eine Diskussion eingebracht?
- Gibt es noch etwas, was du gerne zu dem Thema ergänzen würdest?