

## **Zur Schülerperspektive von Wirtschaftsunterricht der Sekundarstufe II**

### **Ausgewählte Befunde einer qualitativen Untersuchung in Sachsen**

*Anja Günther*

*TU Chemnitz*

#### **Zusammenfassung**

Die bereits lang andauernde Debatte um die Frage der ökonomischen Allgemeinbildung steht im Fokus des vorliegenden Artikels. Die Notwendigkeit der festen Verankerung des Lernbereichs Wirtschaft in allgemeinbildenden Schulen wurde durch die Kultusministerkonferenz bereits in einer Beschlussfassung aus dem Jahr 2016 anerkannt (vgl. KMK 2016). Jedoch herrscht weiterhin sowohl curriculare als auch institutionale Pluralität in der gegenwärtigen Ausgestaltung der ökonomischen Bildung. Die fachdidaktischen Forschungsbemühungen haben in den letzten Jahren zahlreiche Konzepte unterschiedlicher Akzentuierung zur Vermittlung von Lehr-Lern-Gegenständen zur Verfügung gestellt. Bislang finden sich jedoch kaum systematische Studien zu den Erwartungen und Wünschen der Lernenden selbst sowie deren Einschätzungen ihrer Wahrnehmung ökonomischer Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Dieses Forschungsdesiderat greift der vorliegende Beitrag über ausgewählte Befunde in Bezug auf die Zielgruppe der Schüler der Sekundarstufe II in Sachsen auf. Die Erhellung dieser Perspektive, insbesondere die daraus abzuleitende Modifikationsgrundlage für künftige Curriculararbeit, soll mithin einen Beitrag leisten, über die Betroffenenbeteiligung eine Steigerung der Zielgruppenpassung im Bereich ökonomische Bildung zu erzielen sowie die gut erforschte Expertensicht zu ergänzen.

#### **Abstract**

The article focusses on the discussion of economic topics as a part of general education. The common view that has been reached throughout these discussions is the necessity of economic contents in the curricula of general education schools. However, there is no agreement of the curricular and institutional design for these contents so far. On the one hand numerous concepts have been developed by the economic didactics. On the other hand there has been little scientific research about the students' perspective on economic education. We do not know about their needs, about their wishes or expectations. This paper provides selected research results of those perspectives. These results contribute to the further curricula working process in adding the students' perspective in order to enhance the audience-fit of learning and instruction.

## 1 Auf dem Weg zur allgemeinen ökonomischen Bildung

Die Kritik an der ökonomischen Allgemeinbildung seitens der Schülerin Naina entfachte die Debatte um die ökonomische Allgemeinbildung erneut (vgl. Spiegel online 2015; Frankfurter Allgemeine Zeitung 2015; Szoncsitz et al. 2017). Seit Jahrzehnten wird von Bildungspolitikern, Sozialpartnern, Elternverbänden und anderen Interessengruppen ein Mangel an ökonomischer Bildung, insbesondere im allgemeinbildenden Schulwesen, beklagt (vgl. z. B. May 2011, 3; Liening 2015, 3). In der einschlägigen Literatur ist eine breite Spanne an Argumenten für einen vertieften ökonomischen Unterricht bis hin zur Forderung eines eigenständigen Unterrichtsfaches Wirtschaft zu finden (vgl. DeGÖB 2019). Seitens der Kultusministerkonferenz wird auf die feste Verankerung des Lernbereichs Wirtschaft in der Allgemeinbildung verwiesen, darüber hinaus auch auf die verschiedenen Formen innerhalb des Unterrichts, z. B. als Ankerfach, Verbundfach oder eigenständiges Schulfach (vgl. KMK 2016). Die Nachhaltigkeit dieses bildungspolitischen Anstoßes hat beispielsweise zur Implementation eines neuen Schulfaches ‚Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung‘ (WBS) in Baden-Württemberg mit Beginn des Schuljahres 2018/19 beigetragen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg 2016).

Als Ziel institutional geordneter Erziehung innerhalb der allgemeinbildenden Schule ist ökonomische Bildung zum erklärten Gegenstand pädagogischen Denkens seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts geworden. Im Wesentlichen waren es zwei Momente, welche dazu geführt haben: Ein reibungsloser Übergang vom Schul- ins Berufsleben, der zwar erwünscht ist, jedoch nicht in jedem Fall gelingt. Zum zweiten erfordert die wachsende Dominanz des Subsystems ‚Wirtschaft‘ eine Auseinandersetzung inhaltlicher Art (vgl. Bank 2008, 883), um der Intention allgemeiner Schulbildung gerecht zu werden, junge Menschen zu befähigen, sich in der modernen Gesellschaft orientieren sowie politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Fragen und Probleme kompetent beurteilen zu können (vgl. KMK 2016). Über die inhaltlichen Grenzen (Loerwald 2020) oder die Form der Institutionalisierung im allgemeinbildenden Schulwesen (vgl. Loerwald/ Schröder 2011; Günther 2020) herrscht jedoch weiterhin kein allgemeiner Konsens, dennoch werden die verschiedenen Positionen transparent dargestellt und sind damit einem Diskurs zugänglich. Die zahlreichen Memoranden und Positionspapiere des letzten Jahrzehnts bilanzieren die Bemühungen um eine klare wissenschaftliche Fundierung. Innerhalb der fachdidaktischen Forschung sind vielfältige Konzepte unterschiedlicher Akzentuierung entwickelt worden (vgl. z. B. Krol et al. 2006; Kaminski/ Eggert 2008; Retzmann et al.

2012; einen guten Überblick hierzu liefert Arndt 2020). Eine hohe Befunddichte aus empirischen Untersuchungen lässt sich insbesondere im Bereich der Richtung und Reichweite ökonomischer Bildung konstatieren. Bestandsaufnahmen bzw. Auswertungen von Lehrplänen verschiedener Bundesländer für verschiedene Schulformen und -stufen sowie diverse Fächer und Fächerverbünde liegen vor (vgl. Arndt/ Jung 2013; Marx 2015), zudem sind Messungen zur wirtschaftskundlichen Kompetenz von Schülern<sup>1</sup> und Lehrern (z. B. Müller et al. 2007; vgl. Retzmann/ Bank 2013) vorgenommen worden. Zudem wurde seitens des deutschen Bankenverbandes in der Vergangenheit versucht, das Meinungsspektrum der Schülerschaft abzubilden (vgl. Bundesverband deutscher Banken 2012; 2015; 2018). Die Position der Schüler in der Sekundarstufe II in Bezug auf die gegenwärtige ökonomische Bildung ist bisher jedoch nicht systematisch bundesländerübergreifend aufgearbeitet worden. Hierbei offenbart sich ein Forschungsdesiderat, welches die dem Artikel zugrundeliegende Forschungsarbeit von Günther (2020) aufgreift. Hierin wurden die folgenden Forschungsfragen bearbeitet:

- (1) Welche Vorstellung von Wirtschaft konstruieren die Schüler?
- (2) Im Bundesland Sachsen wird das Fach Gemeinschaftskunde-Recht-Wirtschaft (GRW) in der Sekundarstufe II unterrichtet. Wie nehmen die Lernenden den gegenwärtigen GRW-Unterricht wahr?
- (3) Welche Erwartungen und Wünsche an einen Wirtschaftsunterricht werden formuliert?

## 2 Didaktischer Bezugsrahmen

Didaktik, als ‚Wissenschaft vom Lehren und Lernen‘ definiert (vgl. Kron 2008, 35 f.), soll professionelles erzieherisches Handeln anleiten. Die grundlegenden Erkenntnisse der Allgemeinen Didaktik sind dabei in Abgrenzung zur Fachdidaktik allgemein sowie nicht bestimmt formuliert, demnach auf jedes Adressatensystem sowie jeden Fachkontext anwendbar und präziser als Allgemeine Fachoffene Didaktik zu benennen (vgl. Bank 2016, 22 ff.). In der Allgemeinen Fachoffenen Didaktik nach Bank werden inhaltliche Fragestellungen um Verhaltensanforderungen unter situativer Gebundenheit zu einem I ° V | Sit- Konstrukt<sup>2</sup> ergänzt (vgl. Bank 2016, 147). Auf den Inhalt bezogene Verhaltensweisen sind demnach eingebettet in eine

---

<sup>1</sup> Im vorliegenden Artikel wird zur Erleichterung des Leseflusses auf die Verwendung des generischen Maskulinums zurückgegriffen. Dieses ist ausdrücklich nicht geschlechterspezifisch zu verstehen, sondern schließt alle biologischen Geschlechter ein, soweit nicht auf einzelne Personen oder Personengruppen konkret Bezug genommen wird.

<sup>2</sup> Das Konstrukt umfasst die Komponenten Inhalt (I), Verhalten (V) und Situation (Sit) sowie die Operatoren ‚wird verknüpft mit‘ (°) und ‚unter der Bedingung von‘ (|).

wohl definierte Situation, welche einen Wirklichkeitsanspruch in der Lebenswelt aufweist, auf den Lebenszusammenhang des Edukanden gerichtet ist. Die Betrachtung eines Themas steht unvermeidlich im Spannungsfeld zwischen ganzheitlicher, lebensweltlicher Wirklichkeit und systematisierender, fachwissenschaftlicher Abstraktion. Dieses Spannungsfeld spiegelt sich wider im Anspruch an die Themenauswahl, einerseits einen Bezug zur Lebenswelt aufzuweisen, andererseits den Bezug zur wissenschaftlichen Theorie zu generieren (vgl. ebenda).

In beiden folgenden Unterkapiteln werden zunächst allgemeindidaktische Bezüge ausgeführt, die auf den hier vorliegenden Forschungsgegenstand eine legitimatorische und richtungweisende Bedeutsamkeit aufweisen. Im Anschluss daran wird auf ausgewählte Grundlegungen der Fachdidaktik Ökonomie rekurriert, die die Ausgestaltung ökonomischer Bildung konzeptualisieren.

## **2.1 Zur legitimatorischen Absicherung der Schülerbeteiligung an Curriculaentwicklung**

Die traditionelle Curriculararbeit wird seit jeher in Expertengremien geleistet. Bereits in seiner Curriculumtheorie verbreitete Saul B. Robinsohn den Gedanken der Einrichtung solcher Gremien (vgl. Robinsohn 1970). Der Vorwurf der Distanziertheit zur Praxis und das Bestreben um die Anerkennung der Notwendigkeit der Partizipation aller Beteiligten im Sinne einer demokratischen Curriculumkonzeption führt zu der Forderung, den Prozess der Bestimmung der Lehr-Lern-Gegenstände auf Grundlage eines Diskurses zwischen Vertretern der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken sowie der Erziehungswissenschaften zu führen. Wird ein kritisch-emanzipatorisches Veränderungsinteresse unterstellt, dann müssen konsequenterweise die jeweils zugrundeliegenden Geltungsansprüche diskursiv verhandelt werden und zwar nicht einzig innerhalb einer Expertengruppe, sondern mit den Betroffenen gemeinsam. In der zugrundeliegenden Untersuchung des Artikels wurde dieser Forderung mittels einer Schülerbefragung gefolgt.

Weitere zentrale legitimatorische Grundlagen der Erweiterung der Expertenperspektive um die Sicht der Schülerschaft finden bereits bei Erich Weniger einen bedeutsamen Anfang und wurden von Wolfgang Klafki weiterentwickelt. Die Auswahl von bildsamen Lehr-Lern-Inhalten und die Entscheidung über Bestandteile des Lehrplans stellen zentrale Fragen der Didaktik im Rahmen professioneller institutionalisierter Erziehung dar. Eine Annäherung an die Komplexität einer gesellschaftswissenschaftlichen Prägung wird innerhalb des vorliegenden Artikels nicht über die alleinige theoretische Orientierung an einer Bezugswissenschaft

(BWL/VWL) gesucht, sondern mithin über die Perspektivendualität zwischen Theorie und Lebenswelt gedacht (vgl. Günther 2020, 74 ff.).

Die Lebenswelt der Schüler stellt einen eigenen geschichtlich-inhaltlichen Zusammenhang dar. Als Ausgangspunkt der Erziehungsarbeit muss diese Berücksichtigung finden. Überdies bildet die Umwelt bereits das junge Kind inhaltlich, sodass zum Zeitpunkt der Einschulung bereits Lehr-Lern-Prozesse abgelaufen sind, Schüler demnach eine Vorgeformtheit individueller Art in den Unterricht tragen. Elternhaus, Heimat, Jugendgemeinschaft, Natur etc. nehmen Einfluss in ihrer alltäglichen Erscheinung (vgl. Weniger 1960, 89). Bei der Entstehung eines freien geistigen Verkehrs zwischen Lehrern und Schülern vermag jede neue Individualität bzw. jeder neue Jahrgang veränderte Fragestellungen einzubringen (vgl. Weniger 1960, 91). Das Herausarbeiten der Stellung der Jugendlichen in der Welt fördert Lehr-Lern-Inhalte zu Tage, die für die alte Generation unerwartet sein können und mithin Neuigkeitscharakter aufzuweisen vermögen. Die jugendlichen Erfahrungskreise ermöglichen die Darstellung des Wirklichkeitsbereichs der nachwachsenden Generation. Weniger beschreibt den Bezug zur Lebenswelt als konkreten Einfluss auf die Ausgestaltung eines Faches. Er forderte die junge Generation zu Eigenverantwortlichkeit auf, um über Form und Leben selbst zu bestimmen (vgl. Weniger 1960, 36). Demnach bleibt Schule als Institution zur Erziehung und der Ermöglichung von Lernvorgängen mit dem Ziel der Bildung angewiesen auf einen stetigen Austausch zwischen den Generationen, zwischen Lehrern und Schülern. Nun ist die Frage zu stellen, wie der Prozess des Erschließens der Weltsicht der Schüler Gestaltung erfährt. Denkbar wäre die alleinige Übertragung dieser Verantwortung auf die Lehrkräfte selbst oder aber deren Entlastung über die Konzeption von Lehrplänen unter Rückbezug auf prozesshaft verankerte Austauschprozesse bereits in der Curriculumentwicklung. Innerhalb der Untersuchung wird ein erster Beitrag zu letzterem Vorgehen angestrebt: die Erschließung der Schülerperspektive als Grundlage einer Curriculumentwicklung.

Positioniert sich Weniger in bedeutsamer Weise zu Bildungsinhalten und der Lehrplangestaltung, ist der Beitrag seines akademischen Schülers Klafki zur Weiterentwicklung der Didaktik im Sinne seiner Bildungstheorie daran anschließend zu referieren. In seinem bildungstheoretischen Denken versucht er, der pädagogischen Verantwortung vor den Aufgaben und Möglichkeiten der Gegenwart gerecht zu werden. Die Schülerbeteiligung an curricularen Fragestellungen in Ergänzung zur Expertensicht soll Kenntnis über das spezifische Problembewusstsein der nachwachsenden Generation schaffen. Klafki hatte in seiner Bildungstheorie vorgeschlagen und gefordert, die gegenwärtigen Lehr-Lern-Inhalte der Curricula systematisch durch solche zu ergänzen, die die Heranwachsenden selbst finden (vgl. Klafki 2007, S. 150),

um sie an der Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit mitwirken zu lassen (vgl. Klafki 2007, S. 20). Ausgehend vom aufklärerischen Gedankengut der Überwindung der Unmündigkeit beschreibt er das erste Moment von Bildung als Fähigkeit zu vernünftiger Selbstbestimmung und führt zwei weitere Grundfähigkeiten aus: die Fähigkeit zur Mitbestimmung sowie die Fähigkeit zu Solidarität (vgl. ebenda, S. 52 f.). Überdies fordert er, bereits entwickelte Denkergebnisse und Lösungsversuche sowie bereits erworbene Erfahrungen in die Auseinandersetzung mit der Gesellschaft einzubeziehen (vgl. Klafki 2007, 50). Urteilsbildung, reflektierte Entscheidung sowie eigenes Handeln als zentrale Ziele einer Allgemeinbildung bleiben demnach angewiesen auf eine kommunikative Auseinandersetzung zwischen Lehrenden und Lernenden auf Augenhöhe. Lehrende bleiben mithin fortwährend Mit-Lernende, kritisch Befragte und Befragende. Dem Anspruch auf die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit kann nur entsprochen werden, wenn ein differenziertes Problembewusstsein im Gegensatz zu vorgeformten Sichtweisen erarbeitet werden darf, welches, argumentativ begründet, vertreten wird (vgl. Klafki 1970, 62). Das Unterrichtsprinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens steht in enger Verbindung zum vorliegenden Thema und bedarf demnach einer kurzen Erläuterung der Relevanz. Wird diesem gefolgt, steht die Unterrichtsgestaltung in enger Verbindung zu einführenden Beispielen, welche jeweils im Erfahrungsbereich der Schüler selbst liegen können. Ziel ist die Erarbeitung daraus verallgemeinerbarer Prinzipien, Einsichten, Gesetzmäßigkeiten sowie Zusammenhängen. Ein Unterricht, der orientierend wirken soll, wird erst in Bezug auf das exemplarische Lehren und Lernen sinnvoll, da er sich nicht im abstrakten Bezug zur Theorie verliert, sondern bereits konkret Erfahrenes oder künftig Erfahrbares in den Lehr-Lern-Kontext einbezieht. Der enge Bezug zur Lebenswelt ergibt sich aus der inhaltlichen Gestaltung mit Lehr-Lern-Gegenständen, welche *a posteriori* durch die Schüler selbst eingebracht werden.

Der relevante Aspekt der Theorie Klafkis für die hier zugrundeliegende Untersuchung wird im Bemühen verstanden, eine zielgruppengerechte, lebensweltnahe und demokratische Schule mit den Schülern gemeinsam zu gestalten.

Darüber hinaus erfordert didaktische Entwicklungsarbeit didaktische Forschung, welche nach Klafki durch Innovationsforschung in Form von Aktions- und Handlungsforschung produktiv gestaltbar ist. Im unmittelbar wechselseitigen Wirkungszusammenhang zwischen Forschung und praktischer Arbeit steht das Erfordernis nach direkter Kooperation zwischen den Forschenden und den praktisch Tätigen, den Lehrern, überdies auch unter Einbeziehung der Schüler und Eltern (vgl. Klafki 2007, 137 f.). In der Erosion einer wohlstrukturierten überschau-

baren Welt liegt eine Ursache für die Schwierigkeit der Inhaltsauswahl für spezifische Curricula. Das System ‚Gesellschaft‘ wird durch zunehmenden Elementenreichtum gekennzeichnet. Das Angebot an Lehr-Lern-Inhalten für die nachwachsende Generation entspringt der Historie und bildet die Welt von gestern ab. Demnach muss eine konsequente Unterstützung der Heranwachsenden bei der Konstruktion ihrer eigenen Wirklichkeit die Grundlage bzw. der Leitgedanke bei der Curriculumkonzeption sein. Die Schlüsselprobleme der Gegenwart und der antizipierten Zukunft müssen systematisch Ergänzung durch die Lernenden selbst finden. Sie sollen gleichberechtigt an der Bestimmung der Lehrziele und –inhalte partizipieren dürfen (vgl. so auch Koinzer 2011). Der Jugendforschung kommt mit dieser Aufgabe eine hohe Bedeutung zu.

Eine Verbreiterung der legitimatorischen Basis einer Schülerbeteiligung liefert Lothar Reetz im disziplinären Rahmen der Wirtschaftspädagogik. Über seine Differenzierung in drei verschiedene curriculare Prinzipien gibt er der Lehrkraft ein Hilfsmittel zur ersten Planung des Unterrichts an die Hand. Die Aufgaben der Ermittlung, Auswahl, Begründung und Strukturierung der Unterrichtsinhalte sollen mithin Unterstützung finden. Mittels der Prinzipien werden Kriterien aufgestellt, um Lehr-Lern-Ziele und –Inhalte zu legitimieren. Zur Lösung dieses Relevanzproblems benennt Reetz das Wissenschaftsprinzip, das Persönlichkeitsprinzip sowie das Situationsprinzip (vgl. Reetz 1984, 76). Die ersten beiden curricularen Prinzipien entsprechen der dargelegten Bezugsdualität zwischen Theorie und Lebenswelt. Das Situationsprinzip von Reetz ist anschlussfähig an die situative Gebundenheit der Inhalts- und Verhaltensausswahl in der didaktischen Fragestellung der Themenauswahl. Innerhalb des Wissenschaftsprinzips liefert die jeweilige Bezugswissenschaft den Rahmen der Orientierung. Das Relevanzproblem wird über den Bezug zum jeweiligen Erkenntnisstand der Wissenschaft gelöst. Die Curriculumentwicklung ist diesem Prinzip gefolgt, so dass eine feste Verankerung des Theoriebezugs stattgefunden hat. Das Persönlichkeitsprinzip erwächst auf der Grundlage der Ermittlung, Auswahl und Legitimation von Lehr-Lern-Zielen und deren -Inhalten, welche sich an den Bedürfnissen der Schüler und deren Persönlichkeitsentwicklung orientieren. Das Ziel ist hierbei, die persönliche Individualität auszuformen und überdies Urteils- und Handlungsfähigkeit in spezifischen Situationen zu ermöglichen (vgl. Reetz 1984, 93). Die Lebenswelt der Lernenden steht im Vordergrund des Situationsprinzips, so dass als Bezugspunkt der Inhaltsauswahl gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen betrachtet bzw. antizipiert werden (vgl. ebenda, 99). Hierzu liefert eine systematische Schülerbeteiligung zielführende Erkenntnisse.

## 2.2 Zur fachdidaktischen Konzeption ökonomischer Bildung

In der fachdidaktischen Theoriebildung ist innerhalb der letzten Jahre ebenso ein deutlicher Erkenntnisfortschritt in der Entwicklung differenzierter Konzepte ökonomischer Bildung zu verzeichnen (vgl. Arndt 2020). Diese Entwicklung hat dazu geführt, dass ökonomische Unterrichtsgegenstände mittlerweile auch im allgemeinbildenden Schulwesen etabliert sind und als fester Bestandteil der Allgemeinbildung mit einem festen Bildungsauftrag auch jenseits der Wissenschaftsgemeinde der ökonomischen Bildung legitimiert sind (vgl. Loerwald 2020). Hinter der Zielsetzung, Schüler auf die Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen innerhalb der Wirtschaftsordnung vorzubereiten, sie zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung zu befähigen sowie Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung zu leisten, verbirgt sich ein umfangreiches Konzept zur ökonomischen Erziehung verbunden mit einem Bildungsanspruch (vgl. Bank 2016). Innerhalb der einschlägigen fachdidaktischen Literatur existieren vielfältige Konzeptionen, welche in ihrer Typik pluralistische Perspektiven aufweisen. Stetig neue fachwissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse, allgemein- und fachdidaktische Diskurse sowie dynamische wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen die Weiterentwicklung oder Neukonzeption. Gegenwärtig können kategoriale, handlungstheoretische, institutionalistische, situational, wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftliche Konzepte unterschieden werden (vgl. u. a. Weber 2001; Kaminski/ Krol 2008; Steinmann 2008; Kaminski 2017; Arndt 2020).

Im Rahmen der Kompetenzorientierung als eine Antwort auf die Forderung der datengetriebenen und qualitätssichernden Bildungspolitik hat die Entwicklung von Kompetenzmodellen eingesetzt. Auf Grundlage der Klieme-Expertise (vgl. Klieme et al. 2007) versuchte die Autorengruppe um Thomas Retzmann, die Resultate vorheriger fachdidaktischer Arbeiten und Kritiken zu berücksichtigen und in ein ausdifferenziertes Kompetenzmodell zu überführen. Hierbei wird ökonomische Bildung mit Bezug auf drei Leitideen, welche als systemische Einheit verstanden werden, definiert: Mündigkeit (Autonomie), Tüchtigkeit (Fachkompetenz) und Verantwortung (vgl. Retzmann et al. 2012, 68). Ökonomische Bildung wird demnach als dynamisches Gleichgewicht zwischen den Wechselwirkungen der drei Elemente konstituiert. Als eine nicht trennbare Einheit kommt hierbei ökonomische Bildung ohne Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung des Handelnden nicht aus, wenn neben der Mündigkeit zur Bewältigung von Lebenssituationen der Zielcharakter von Bildung eingelöst werden soll (vgl. Albers 1988, 7). Die Relevanz der ökonomisch geprägten Lebenswelt konkretisiert sich im Modell an bestimmten Rollenbezeichnungen, die in der Wirtschaftsdidaktik gängig sind. Zurückgegriffen



wird hierbei auf den Lebenssituationsansatz (vgl. Ochs/ Steinmann 1994, 36 ff.; Steinmann 1997, 1 ff.), um über verschiedene Rollenkonzepte die Lebenswelt zu strukturieren und zu konkretisieren. Unterschieden werden die Rolle der Verbraucher (z. B. Konsumenten, Geldanleger, Kreditnehmer, Versicherungsnehmer), der selbständig und unselbständig Erwerbstätigen sowie der Wirtschaftsbürger. Anhand dieser Rollen werden ökonomisch geprägte Situationen identifiziert. Die Schüler sind im Sinne der ökonomischen Allgemeinbildung zur Bewältigung dieser entsprechend vorzubereiten (vgl. Retzmann et al. 2012, 73). Der Ansatz versucht eine Verbindung zwischen den fachwissenschaftlichen Inhalten der Ökonomik sowie der ökonomisch geprägten Lebenswelt herzustellen.

Dieses Vorgehen folgt der bereits skizzierten Perspektivendualität zwischen Theorie- und Lebensweltbezügen in der thematischen Ausgestaltung einer ökonomischen Bildung. Die Möglichkeiten mit der Fokussierung auf den Lebensweltbezug standen im Erkenntnisinteresse verschiedener Arbeiten zur Ausleuchtung der Schülerperspektive. Hierzu bieten die Befunde aus den qualitativen Untersuchungen einen Einblick (vgl. Grohs-Müller/ Rumpold 2017; Szoncsitz et al. 2017; Szoncsitz 2019; Günther 2020). Im Folgenden werden ausgewählte Befunde zur Schülerbefragung der Sekundarstufe II in Sachsen dargestellt, um daraus die Chance einer Betroffenenbeteiligung für die fachdidaktische Konzeptentwicklung sowie die Curriculararbeit auszuloten.

### **3 Untersuchungsdesign der Schülerbefragung**

Die Befunde entstammen einer empirischen Untersuchung aus dem Schuljahr 2017/18 mit dem Ziel der Ausleuchtung der Schülerperspektive (vgl. Günther 2020; Günther/ Kuscher 2020, S. 8 f.). Zentrales methodisches Anliegen dieser Befragung war neben Vorstellungen, Wünschen und Erwartungen die Sichtbarmachung des individuellen Erlebens des gegenwärtig stattfindenden Unterrichts im Bundesland Sachsen. Das Untersuchungsdesign wurde aufgrund der bisher fehlenden systematischen Aufarbeitung der Perspektive von Schülern der Sekundarstufe II in Sachsen als qualitativ-explorative Feldstudie angelegt. Damit erlaubte der Charakter der Untersuchung keine gegenstandsunabhängige Konstruktion des Ablaufschemas im Forschungsprozess. In der Untersuchung wurden soziale Phänomene rekonstruiert, die selbst aus sozialen Konstruktionsprozessen hervorgegangen sind. Hierbei wird der wissenschaftliche Erkenntnisprozess als Konstruktionsprozess zweiter Ordnung aufgefasst und findet seine wissenschaftstheoretische Grundlegung im qualitativen Paradigma des Sozialkonstruktivismus (vgl. Reichertz 2007, 197). Als forschungsleitende Methodologie wurde auf

die Heuristische oder Entdeckende Sozialforschung nach Kleinig zurückgegriffen (vgl. Kleinig 1996, 14; Kleinig/ Witt 2000, 2; Klüsener 2010, 3). Diese Form der qualitativen Herangehensweise galt als Ausgangspunkt, da sie sich durch größtmögliche Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand auszeichnet und vielmehr darauf ausgerichtet ist, Neues zu entdecken, das zu untersuchende Phänomen durch Exploration wesentlich konkreter und plastischer abzubilden. Das Prinzip der Offenheit beinhaltet die Ablehnung einer Prädetermination und galt als zentraler Grundsatz. Einschränkend muss jedoch angemerkt werden, dass eine größtmögliche Offenheit lediglich eine relative bzw. reflektierte sein kann. Wohl aber setzte jeder Kommunikationsakt erkenntnistheoretisch seitens des Forschenden bestimmte theoretische Vorannahmen (vgl. Döring/ Bortz 2016, 66) wie z. B. die Identifizierung des relevanten Feldes, die Orientierung darin (hier z. B.: Beschreibung des Forschungsgegenstandes bzw. des Erkenntnisziels, die Konstruktion des Stichprobenplans als qualitatives Sample, die Rekrutierung der Schulen bzw. der Befragten) sowie die sinnverstehende Kommunikation mit den Interviewpartnern (z. B. Konstruktion des Interviewleitfadens) voraus. Als Befragungsmethode wurde das Problemzentrierte Interview (PZI; vgl. Witzel 2000) gewählt. In seiner Struktur stellt das PZI eine Kombination aus Narration und leitfadengestütztem Interview dar. Die Konstruktionsprinzipien basieren auf einer möglichst unvoreingenommenen Erhebung subjektiver Wahrnehmungen und individueller Handlungen. Die Befragten sollen sich möglichst frei zum Themengegenstand äußern können, um Einblicke in die Relevanzstrukturen und Erfahrungshintergründe zu gewähren. Das PZI ist weitgehend an die Grounded Theory als theoriegenerierendes Verfahren angelehnt (vgl. Glaser/ Strauss 2010, 49 ff.). Bei der Befragung kam das Prinzip der Kommunikation zur Anwendung. Der Forschende versuchte dabei, die Befragten mit ihren jeweiligen kommunikativen Regelsystemen anzuerkennen (vgl. Hoffmann-Riem 1980, 347). Damit wurde ein gegenseitiger Anpassungsprozess an Erwartungen und Bedürfnisse einerseits wie auch an die jeweiligen Sinndeutungen andererseits begründet. Die Äußerungen der Interviewten konnten somit sinnvoll und gültig im Kontext der Erhebungssituation interpretiert werden.

In zwei Erhebungswellen wurden insgesamt 17 Schüler der Sekundarstufe II aus sieben sächsischen Gymnasien befragt. Die Datensammlung erfolgte gemäß dem Verfahren der Grounded Theory bis zur theoretischen Sättigung (vgl. Glaser/ Strauss 2010). Bei der Vorabfestlegung des Samples ergab sich ein Stichprobenplan, welcher empirische Fälle auf der Basis zuvor theoretisch begründeter, verschiedener Merkmalsausprägungen selegierte. Hierbei wurde versucht, nach dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation eine Spanne von

kontrastierenden Feldtypen aufzubauen (vgl. Kruse 2014, 253). Die Merkmalskategorien wurden nachfolgenden standarddemografischen Aspekten festgelegt: Geschlecht, soziale Herkunft und Wohnort. Des Weiteren erfolgte die Auswahl nach zwei weiteren forschungsthematisch spezifischen Aspekten: dem bisherigen Leistungsstand der Schüler sowie der Art der Schulträgerschaft. Mit der Auswahl der zu Befragenden unter Einhaltung der benannten Kriterien waren die Schul- bzw. Fachleiter beauftragt. Der Standort der Schulen wurde mittels Netzschulplan nach dem Kriterium der größtmöglichen Kontrastierung ausgewählt und unterschieden nach Großstadt vs. Kleinstadt, Stadt vs. Land, strukturschwach vs. strukturstark. Da der Fokus im Gespräch auf individuellem Erleben lag, wurde ein situatives Arrangement in ruhiger und vertrauter Umgebung gewählt. Die Schulen stellten entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung. Der Gesprächsverlauf wurde so strukturiert, dass der Gesprächseinstieg mit einer kurzen Vorstellung der Interviewerin sowie der Intention der Untersuchung gefunden wurde. Die Bedeutsamkeit einer entspannten und wertschätzenden Grundstimmung (vgl. Kruse 2014; Döring/ Bortz 2016) konnte durch die Interessensbekundung seitens des Forschenden und dem Verweis auf die Relevanz der Gesprächsinhalte für den weiteren Forschungsverlauf zum Ausdruck gebracht werden. Des Weiteren verdeutlichte die Interviewende den Expertenstatus der Schüler im Hinblick auf ihre individuelle Lebenswelt (vgl. Günther 2020, 132). Nach dem Gesprächseinstieg diente die Frage: *Woran denkst du, wenn du das Wort Wirtschaft hörst?* als Aufforderung zur Narration. Das Ziel hierbei war das Wecken von Interesse bei den Befragten, um überdies initiativ eingebrachte Themenaspekte durch die Befragten zu ermöglichen (vgl. Lueger 2010, 170) und damit Neues zu erschließen. Die Interviewende unterstützte den Erzählbeitrag der jeweils Befragten mit Äußerungen, die auf die phatische Funktion der Sprache begrenzt sind wie ‚ok‘ oder ‚aha‘, um den Redefluss wertungsfrei am Laufen zu halten. Überdies kamen Paraphrasierungen zur kommunikativen Absicherung des Verständnisses in Form von Zwischenzusammenfassungen zum Einsatz. Während der Befragung wurde wiederholt die prinzipielle Einstellung der Befragenden zum Ausdruck gebracht, die ihre Position als Lernende im Befragungssetting untermauerte (vgl. Spradley 1979, 3 ff.). Während des Hauptgesprächsteils gliederte sich das Interview im Anschluss an die Narration in drei Fragenkomplexe: *1. Wahrnehmung von ökonomischer Bildung in der Schule – Inhaltsauswahl & Inhaltsbegründung, 2. Erwartungen und Wünsche an ökonomische Bildung in der Schule – Inhaltsauswahl & Inhaltsbegründung sowie 3. Qualitative Beurteilung der ökonomischen Bildung in der Schule.* Der narrative Teil zur Schülervorstellung von Wirtschaft wurde durch Legekarten über den Wirtschaftskreislauf als erneutem Gesprächsimpuls ergänzt. Dabei war das Ziel, Aussagen zu konkretisieren bzw. das Verständnis von Wirtschaft

in seiner Breite zu explorieren und einen Bezug zum Schulunterricht GRW zu schaffen. Der Abschluss des Hauptgesprächsteils wurde über die Vorlage des Naina-Zitates<sup>3</sup> in Form einer Legekarte vermittelt. Der späte Einsatz des Naina-Zitates begründete sich mit der Absicht, die Explorationstiefe und –breite nicht zu Beginn durch bereits vorgeformte Meinungsbilder zu beschränken. Als Abschlussimpuls zielte die Interviewende darauf ab, eine spontane Reaktion auf das Zitat zu generieren, bisher unbeleuchtete Aspekte ins Gespräch zu bringen bzw. zusammenfassend auf Zustimmung oder Ablehnung der Naina-Aussage zu treffen.

Die Datenauswertung erfolgte im Anschluss computergestützt mit MAXQDA in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (vgl. Kuckartz 2014; 2018). Das inhaltsanalytische Vorgehen nach Kuckartz weist einen hohen Systemisierungs- und Analysegrad auf, was im Sinne des Gütekriteriums der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit und Regelgeleitetheit zur Strenge der internen Studiengüte beiträgt (vgl. Kuckartz 2018, 204). Für alle deduktiv gebildeten Kategorien (*Vorstellung von Wirtschaft, eigene Relation zu Wirtschaft, Informationsquellen, Erwartungen & Wünsche, Unsicherheiten & Ängste, erinnerte Wirtschaftsthemen im Unterricht GRW, Unterrichtsbeurteilung GRW, Lebensweltbezug*) aus dem Interviewleitfaden heraus wurden Definitionen, Ankerbeispiele sowie Codierregeln erstellt. Die induktiv aus dem Material heraus gewonnenen Kategorien (*Interesse am Fach GRW, Gewichtung von G/R/W*) wurden über den Weg der Zitation, Paraphrasierung und Generalisierung gebildet (vgl. Günther 2020, 138 ff.). Zudem wurden ausgewählte Kategorien mit Hilfe des Codierparadigmas nach Strauss und Corbin analysiert (vgl. Strauss/ Corbin 1990; 1996; 1997). Hierbei zeigte sich ein Mehrwert hinsichtlich einer dichteren Beschreibungsmöglichkeit vorhandener Wechselwirkungen und Bedingungsschemata.

#### **4 Darstellung ausgewählter Befunde und ihrer didaktischen Implikationen**

Im Ergebnis konnte zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage festgestellt werden, dass die Befragten Wirtschaft als sehr komplex wahrnehmen, ihnen eine konkrete Beschreibung schwerfällt. Zumeist wurden Assoziationen geäußert bzw. die Vorstellung wurde anhand von

---

<sup>3</sup> Naina Zitat: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtsanalyse schreiben. In vier Sprachen.“ Tweet der 17-jährigen Schülerin Naina aus Köln, Spiegel online 2015.

speziellen Interakteuren und ihren Handlungen erläutert. Drei Vorstellungskonzepte konnten identifiziert werden<sup>4</sup>:

- (1) Ordnungspolitisch geprägt, wohlstandsfördernd
- (2) Finanziell geprägt, Geld als Machtmedium
- (3) Interaktional geprägt, Zusammenwirken verschiedener Akteure (vgl. Günther 2020, 151)

In der Auswertung zeigt sich, dass bei ca. der Hälfte der Befragten Anteile aller drei Vorstellungskonzepte in den Beschreibungen zu finden sind, während eine Minderheit der Schüler ausschließlich auf einer Vorstellungsebene verbleibt. Demnach sind die interviewten Schüler dazu in der Lage, Wirtschaft mehrperspektivisch zu denken und dies zu artikulieren. Dennoch verbleibt das Abstraktionsniveau in den geschilderten Vorstellungen von Wirtschaft recht hoch. Daraus kann geschlossen werden, dass die memorierten Wissensbestände gering ausgeprägt sind. Die Aussagen verweisen verstärkt auf voneinander losgelöste Wissensinseln, die in keinem systematischen Zusammenhang Verankerung fanden. Diese Erkenntnis lässt auf einen Mangel einer ausgebildeten kognitiven Struktur wirtschaftskundlichen Wissens sowie auf ein lückenhaftes Verstehen von Zusammenhängen schließen (vgl. Günther 2020, 150 ff.). Die Ergebnisse aus dem narrativen Teil der problemzentrierten Interviews in Bezug auf allgemeine Vorstellungen der Schüler von Wirtschaft bildeten die Rahmung der weiteren Antworten. Sowohl die Wahrnehmung der gegenwärtigen ökonomischen Erziehung in Form der Unterrichtsbeurteilung als auch die Erwartungen und Wünsche einer anzustrebenden ökonomischen Erziehung scheinen maßgeblich davon geprägt, was Wirtschaft in der subjektiven Vorstellung der Schüler überhaupt zu sein vermag (vgl. Günther 2020, 151 f.).

Zur Annäherung an den subjektiv empfundenen Ist-Zustand einer wirtschaftskundlichen Bildung in der Schule wurden die Schüler in der zweiten Forschungsfrage zu ihrer Einschätzung des Unterrichts befragt. Dabei wurden seitens der Interviewerin in Anerkennung des Prinzips der größtmöglichen Offenheit keine Kriterien vorgegeben, anhand derer die Beurteilung vorgenommen werden sollte. Die Analyse ergab ein differenziertes Aussagengefüge, welches drei Themenblöcke umfasste. Die Befragten äußerten vorrangig einen Mangel an den Aspekten:

- (1) Lebensweltnähe/ lebenspraktisch bedeutsamen Lehr-Lern-Gegenstände

---

<sup>4</sup> In einer qualitativen Interviewstudie der WU Wien wurden drei Vorstellungskonzepte von Wirtschaft bei Schülern der Sek. I identifiziert, die ähnliche Inhaltskategorien aufweisen. Vgl. Grohs-Müller/ Rumpold 2017.

(2) Verfügbare Lehr-Lern-Zeit

(3) Beitrag zur Berufsorientierung (vgl. Günther 2020, 156).

Zum einen kritisieren die Schüler vehement die theorielastige Ausrichtung des Unterrichts GRW, verbunden mit dem Fehlen an lebenspraktischen Lehr-Lern-Gegenständen. Der überwiegend lebensweltferne Schwerpunkt der Unterrichtsgegenstände wird als wenig hilfreich in Bezug auf eine konkrete Mündigkeitsbefähigung wahrgenommen. Die Befragten wünschen sich eine lebenspraktische Vermittlung der ökonomischen Themen. Der Unmut der Schüler wird mit Aussagen zum Ausdruck gebracht, die einen Mangel an Vorbereitung auf das Leben außerhalb bzw. nach der Schule beschreiben. Zum Teil wird der Unterricht als „irreal“ oder „abgedreht“ beschrieben (vgl. Günther 2020, 154). Diese Beurteilung stützt das abstrakte Bild der Vorstellungskonzepte der Schüler aus Forschungsfrage 1. Aussagen wie: „man merkt sich das auch nicht ganz so“ oder „ganzes Wissen aufnehmen, um dann ausgedrückt zu werden“ sind Beispiele dieser Kategorie (vgl. Günther 2020, 154). In der Analyse der Aussagen zur Unterrichtsbeurteilung bleibt jedoch ungeklärt, inwiefern die dargebotenen Inhalte zumindest hinreichend fasslich gestaltet werden, um Anschlussfähigkeit an bereits vorhandenes Wissen zu ermöglichen und lediglich die Bezüge zur Lebenswelt ungenügend umgesetzt sind.

Ein zweiter Aspekt, der von den Befragten geschildert wurde, betraf die Einschätzung der aktiven Unterrichtszeit, die für wirtschaftskundliche Inhalte zur Verfügung stand. Hierbei wird mehrfach der Wunsch geäußert, mehr Zeit zu einer intensiveren Auseinandersetzung eingeräumt zu bekommen. Der Anteil Wirtschaft im Integrationsfach GRW wird insgesamt als unterrepräsentiert eingeschätzt. Mehr als die Hälfte der Schüler empfand die wirtschaftlichen Bezüge zu kurz im Vergleich zu Recht und Gemeinschaftskunde. Des Weiteren wurde die fehlende Struktur im Integrationsfach GRW angemerkt: „schwierig, weil es kein eigenständiges Unterrichtsfach ist und mir Struktur fehlt“ (vgl. Günther 2020, 155). Aus diesem Mangel heraus bleibt die eigene Rolle gemäß den Schüleraussagen sowohl als Teil der Gesellschaft als auch in der Rolle des Wirtschaftsbürgers unscharf, so dass die Möglichkeit der proaktiven Gestaltbarkeit von den Schülern nicht wahrgenommen werden kann.

Der dritte Beurteilungsaspekt richtet sich auf den Mangel an Berufsorientierung im Unterricht. Deutlich kam die Verortung einer Berufsorientierung explizit zum Anteil Wirtschaft des Faches GRW seitens der Befragten zum Ausdruck. Sie richteten ihre Kritik einerseits auf zu wenig bzw. zu späte oder unpassende Unterstützung und Thematisierung in diesem Bereich. Zudem wird die Qualität der initiierten Maßnahmen kritisch beurteilt und Skepsis gegenüber ihrer Wirksamkeit geäußert: „und dann hat der [Vertreter der Bundesagentur für Arbeit] 15 Minuten für

Einen und in 15 Minuten werde ich nicht aufgeklärt, was ich mal machen würde“ (vgl. Günther 2020, 155). Das Thema der Berufsorientierung innerhalb der Sekundarstufe II stand im Mittelpunkt der konkreten Erwartungshaltung zur Ausgestaltung einer ökonomischen Bildung. Aussagen wie z. B. „[Berufs- und Studienorientierung] darüber mal richtig nachzudenken“, „Projekttag zur Berufsvorbereitung in der Klasse 12 bringt nichts mehr“ oder „Berufsorientierung ist zu wenig“ entstammen den Aussagen der Schüler (vgl. Günther 2020, 147 ff.).

Mit dem Ziel, -Einblicke in das Erleben ökonomischer Bildung aus der Perspektive von Schülern der gymnasialen Oberstufe zu erlangen, stand nicht nur die subjektive Wahrnehmung der gegenwärtigen ökonomischen Bildung, sondern auch eine wünschenswerte Ausgestaltung des Wirtschaftsunterrichts aus der Perspektive der Betroffenen im Zentrum des Forschungsinteresses. Die Erwartungen und Wünsche der Schüler bildeten einen weiteren Schwerpunkt der Gespräche (Forschungsfrage drei). Die Absicht dabei war, jenseits der Expertensicht der jeweiligen Curriculumentwicklungskommissionen eine Vorstellung zu entwickeln, welche thematischen Aspekte die Schüler für relevant halten bzw. was genau sie sich vom Unterricht wünschen bzw. erhoffen. Während der Interviews wurden keine präzisierenden Äußerungen darüber gemacht, worauf Erwartungen und Wünsche konkret zu beziehen sind. In der Auswertung zeigten sich zwei dominierende Aspekte, die nach den klassischen didaktischen Fragestellungen des ‚Was?‘ (Inhalt) und des ‚Wie?‘ (Methode) analysiert wurden.

#### a) Inhaltliche Erwartungen und Wünsche

Wie bereits in der Unterrichtsbeurteilung dargelegt wurde, fühlen sich die Befragten nicht in ausreichendem Maße auf das Leben jenseits der Schule vorbereitet. Hieraus ergibt sich in allen Interviews die zentrale Erwartung, lebenspraktisch bedeutsame Unterrichtsgegenstände zu behandeln. Die Schüler werden konkret in ihren Wünschen, indem sie sich auf verschiedene Rollen bzw. Situationen beziehen. Exemplarisch dient der geäußerte Wunsch „mal zu hören, was ist jetzt eigentlich besser oder schlechter [im Umgang mit Geld]“ (vgl. Günther 2020, 157). Ferner werden implizit neben der Rolle als Konsument die Rollen als Erwerbstätiger, als Steuerzahler, als Sparer und als Wirtschaftsbürger angesprochen. Den Rechten und Pflichten kommt bei letzterem eine wesentliche Rolle zu. Demnach wird ein umfassendes Spektrum abgedeckt, was darauf schließen lässt, dass Schüler der Sekundarstufe II in der Lage sind, ihre außerschulische Lebenswelt abzuschätzen und erforderliches Wissen zur Ermöglichung der Bewältigung verschiedener wirtschaftlich geprägter Situationen zu antizipieren. Im Hinblick auf die Einkommensverwendung werden insbesondere Inhalte und Lebens-

situationen in Bezug auf Steuern, Sparen und Geldanlage, Versicherung und Vorsorge, Verträge und Haushaltsausgaben betont. Überdies wird die Einkommensentstehung diskutiert, innerhalb derer vor allem die Berufsorientierung im Vordergrund der Betrachtung steht. Hierbei wird mehrfach der Wunsch geäußert, mehr Zeit zu einer intensiveren Auseinandersetzung eingeräumt zu bekommen. Diese starke Ausprägung des Bedürfnisses, sich im Unterricht mit der Berufswahl auseinandersetzen zu wollen, ist vermutlich dem Zeitpunkt der Befragung geschuldet. In der Sekundarstufe II Abschlussjahrgang besteht eine vordringliche Notwendigkeit, über die Schule hinauszudenken und bereits vor den Abiturprüfungen die Weichen für einen nahtlosen Übergang in das Berufsleben zu stellen. Die Aussagen bringen einen gewissen Informationsbeschaffungs- und Entscheidungsdruck zur Sprache, der durch die Antizipation der in naher Zukunft liegenden neuen Lebensphase ausgelöst wird (vgl. Günther/ Kuschner 2020).

Die Ausdifferenzierung ökonomisch geprägter Situationen in verschiedene Rollenkonzepte kam erstmals im Aussagengefüge der Kategorie ‚Erwartungen und Wünsche‘ zum Tragen. Weder in den Vorstellungen von Wirtschaft noch in der Unterrichtsbeurteilung der gegenwärtigen wirtschaftskundlichen Bildung spielten diese bisher eine Rolle. Wird ein Vergleich zwischen Erwartungen bzw. Wünschen und der Unterrichtsbeurteilung angestrengt, so ist eine Lücke ersichtlich. Die antizipierten Herausforderungen der zukünftigen Lebenswelt finden demnach nur wenig Entsprechung in den schulisch erworbenen Kenntnissen. Für einen gelingenden Lerntransfer wäre hieraus ein Auftrag für die didaktische Ausgestaltung abzuleiten.

In Bezug auf eine aktive Mitarbeit wurde der Blick nicht ausschließlich auf den Verlauf des Unterrichts gerichtet, sondern ebenso die Unterrichtsvorbereitung in die Betrachtung einbezogen. Einige der Befragten äußerten den Gedanken, an der Themenauswahl beteiligt sein zu wollen. Im Sinne der Befähigung der Schüler zur Konstruktion ihrer eigenen Lebenswelt sollte dieser Wunsch durchaus in Betracht gezogen werden (vgl. Günther 2020, 156 ff.).

Als zweiter dominierender Aspekt innerhalb der Kategorie ‚Erwartungen und Wünsche‘ wurde die methodische Unterrichtsgestaltung beschrieben:

b) Methodische Erwartungen und Wünsche

Zentral im Aussagensystem der Schüler erscheint der Wunsch nach aktuellen Bezügen und Beispielen im Unterricht sowie einer fasslichen Gestaltung der Themen. Der Begriff „schülerfreundliche Darstellung“ (Günther 2020, 159) wurde genutzt und näher umschrieben mit einer realitätsnahen, auf Beispielen aufbauenden Vermittlung der Lehr-Lern-Gegenstände (vgl. ebenda). Die dominierende Erwartung lebenspraktischer Aspekte im Unterricht wird von einer



befragten Person folgend eingeschränkt: „generell erstmal verstehen, bevor man sich praktisch reindenkt“ (vgl. ebenda). Zudem wird gefordert, „grundlegend aber nicht zu tief in die Materie“ (vgl. ebenda) einzutauchen. Darüber hinaus lassen sich Aussagen innerhalb der Erwartungen und Wünsche finden, die den Wunsch nach freier Meinungsäußerung und ihrer Akzeptanz bzw. Toleranz beschreiben. Daraus kann geschlossen werden, dass sich die Schüler im Unterricht Möglichkeiten offener Diskussionen, aktive Phasen der Mitarbeit und des eigenständigen Denkens wünschen. In Bezug auf das angestrebte Ziel ökonomischer Bildung erscheint dieser Wunsch nur plausibel und sachlogisch.

Ein konkreter methodischer Zugang, den Schüler benennen, bezieht sich auf die Berufsvorbereitung. Dabei werden der Projektunterricht oder Planspiele angestrebt, welche jedoch mit Verankerung in der Sekundarstufe II als zu spät empfunden werden und bereits zu einem früheren Zeitpunkt ansetzen sollten, um vor den Abiturprüfungen Entlastung zu schaffen (vgl. ebenda, 159 f.). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die gewünschte Vorbereitung auf die Lebenswelt außerhalb der Schule mit dem Wunsch nach Verwertbarkeit der vermittelten Themen verbunden ist. Insbesondere die Befähigung zur Eigenverantwortlichkeit in Urteil und Handeln findet sich als Zielkategorie in den Schüleraussagen wieder. Als belastend empfinden die Schüler vor allem die mangelnde Berufsorientierung.

## **5 Zusammenfassung und Ausblick**

Schüler erleben ökonomische Inhalte und ökonomische Fragestellungen als etwas sehr Komplexes. Sie empfinden Wirtschaft als bedeutsam, interessieren sich dafür, 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 und Transfermöglichkeiten der Inhalte. Sie wünschen sich Unterstützung innerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems. Die Kernforderung richtet sich auf die Einbindung lebenspraktischer Lehr-Lern-Elemente in den Wirtschaftsunterricht, mehr Unterrichtszeit für ökonomische Themen sowie den stärkeren Einbezug berufsorientierender Inhalte (vgl. Günther 2020, 218).

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung deuten auf fragmentarische diffuse Systemkonzepte von Wirtschaft in den Schülervorstellungen hin. Sie scheinen sich lediglich vage darüber bewusst zu sein, dass sie selbst Teil dieses Systems sind. Konkrete Vorstellungen über spezifische Rollenerwartungen, die damit einhergehen, bleiben ungewiss, so dass sowohl Rechte und Pflichten als auch Handlungsspielräume zur proaktiven Systemgestaltung nicht antizipiert

werden. Die Konstruktionen von Wirtschaft sind vielmehr von unsystematischen inkohärenten Wissensinseln gekennzeichnet, die nur bedingt miteinander in Verbindung gebracht werden (können). Die Erreichung der Zielsetzung ökonomischer Bildung in Form der angestrebten Mündigkeit, Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung lässt sich aus der Selbsteinschätzung der Schüler nicht ableiten. Die identifizierten Herausforderungen aus gegenwärtigen und antizipierten ökonomisch geprägten Situationen der Lebenswelt erzeugen Unsicherheiten und Ängste. Schüler beschreiben undeutliche strukturelle Systemgrenzen im Unterricht. Zudem werden verschwommene, unscharfe Konzeptualisierungen von Wirtschaft zum Ausdruck gebracht. Dies kann als Indiz für die Einschätzung gedeutet werden, die gegenwärtige institutionelle Verankerung der ökonomischen Bildung in einem Verbundfach Gemeinschaftskunde, Recht und Wirtschaft ermöglicht nicht hinreichend gute Gelingensbedingungen zur Erlangung ökonomischer Mündigkeit. Des Weiteren stützen die Untersuchungsergebnisse die Annahme, dass diese, insbesondere im Hinblick auf die Berufswahl, nicht hinreichend ausgeprägt ist, sondern die Suchräume bereits im Vorfeld eingeschränkt sind, da zu wenig Explorationsmöglichkeiten initiiert werden (vgl. Günther/ Kuscher 2020).

Die Schüler erwarten im Kontext Schule Vorbereitung auf die nächste Lebensphase außerhalb der Schule, wünschen Allgemeinbildung und Konkretion in Bezug auf ihre Lebenswelt. Der wahrgenommene Mangel an ökonomischer Bildung im Verbundfach hinterlässt sowohl Wissens- als auch Verständnislücken. Zur Überwindung dessen dienen den Schülern ersatzweise Alternativen wie z. B. das Internet, Fernsehen und die sozialen Medien. Der Familie und Peergroup kommt eine besondere Bedeutung zu. Die Schüleraussagen deuten darauf hin, dass diese zu einem bedeutsamen Korrektiv im Sinne lebensweltlich konkreter Wirtschaftsbildung werden, wenn der Unterricht zu viele offene Themen bzw. Fragen hinterlässt. In Bezug auf die konstitutive Forschungsfrage zur Identifizierung thematischen Ergänzungsbedarfs wiesen die Befragten auf verschiedene Themenaspekte ihrer (zukünftigen) Lebenswelt in den Rollen als Konsument, Erwerbstätiger, Steuerzahler und Wirtschaftsbürger hin. Die Schüler äußerten ihre Erwartungen an ökonomische Bildung spezifisch funktional. Die Vermittlung hingegen wurde bislang nicht funktional und unter Auslassung verschiedener Rollenperspektiven vorgenommen. Die Ergebnisse deuten auf eine Transferlücke zwischen Schule und Lebenswelt hin, welche nach Einschätzung der Schüler im Unterricht nicht geschlossen werden kann. Diese didaktische Problemstellung gilt es zu konkretisieren und aufzulösen.

Aufgrund des qualitativen explorativen Untersuchungsdesigns der Studie ist eine Generalisierung der ermittelten Erkenntnisse nicht möglich. Die Rekonstruktion auf der Ebene der Le-

benswelten der Schüler führt im Ergebnis zu zeit- und orts-, (sub-)kultur- sowie personengebundenen Aussagen. Die interagierenden Individuen gestalten kontextspezifisch ihre eigenen Lebenswelten, so dass ihre wissenschaftliche Rekonstruktion jeweils für sich steht und nicht oder lediglich unter Einschränkung verallgemeinerbar ist. Dennoch konnten erste Einblicke in die Perspektive von Schülern gewonnen werden. Die Ergebnisse liefern mithin Anknüpfungspunkte zur weiteren Auseinandersetzung (vgl. Günther 2020, 219 f.).

### Literaturverzeichnis

- Albers, H.-J. (1988): Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Aufgabe für die Zukunft. Bergisch Gladbach, 1-15.
- Arndt, H. (2020): Ökonomische Bildung. FAU Lehren und Lernen Band 3. Erlangen.
- Arndt, H./ Jung, E. (2013): Ökonomische Bildung in der Primarstufe. Hamburg.
- Bank, V. (2006): ‚Business education‘ oder ‚kaufmännische Bildung‘? In: Herausforderungen für die kaufmännische Berufsbildung. Festschrift zum 75. Geburtstag von Horst Knaut. Heft 53. Sonderschriftenreihe des VLW. Bielefeld, 80-82.
- Bank, V. (2008): Ökonomische Bildung. In: Böhm, W., Frost, U., Koch, L., Ladenthin, V./ Mertens, G. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, 883-895.
- Bank, V. (2016): Allgemeine Fachoffene Didaktik. Unveröffentlichtes Skript der TU Chemnitz zur Vorlesung.
- Bank, V. (2018): Allgemeine Fachoffene Didaktik. Unveröffentlichtes Skript der TU Chemnitz zur Vorlesung.
- Bundesverband Deutscher Banken (2012): Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Zugriff am 27.03.2019. Online: [https://schulbank.bankenverband.de/media/files/120712\\_State-ment-Jugendstudie-2012.pdf](https://schulbank.bankenverband.de/media/files/120712_State-ment-Jugendstudie-2012.pdf).
- Bundesverband Deutscher Banken (2015): Wirtschaftsverständnis, Finanzkultur und Digitalisierung. Zugriff am 27.03.2019. Online: [https://bankenverband.de/media/files/2015-07-22\\_Charts\\_Jugendstudie.pdf](https://bankenverband.de/media/files/2015-07-22_Charts_Jugendstudie.pdf)
- Bundesverband Deutscher Banken (2018): Mediennutzung und Wirtschaftsbildung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Zugriff am 27.03.2019. Online: [https://bankenverband.de/media/files/Medien-nutzung\\_und\\_Wirtschaftsbildung\\_Jugendstudie.pdf](https://bankenverband.de/media/files/Medien-nutzung_und_Wirtschaftsbildung_Jugendstudie.pdf).
- Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (2019): Ziele und Aufgaben. Zugriff am 20.03.2019. Online: <http://www.degoeb.de/index.php?id=8>.
- Döring, N./ Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2015): Mehr Wirtschaft in die Schule!, 13.01.2015. Zugriff am 29.12.2016. Online: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/menschen-wirtschaft/allgemeinbildung-mehr-wirtschaft-wagen-in-der-schule-13367493.html>.

- Glaser, B. G./ Strauss, A. L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Grohs-Müller, S./ Rumpold, H. (2017): Die Vorstellungen zu Wirtschaft und Geld von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Wissenplus. 35. Heft 3. Wien, 50-54.
- Günther, A. (2020): Ökonomische Bildung zwischen fachwissenschaftlicher Abstraktion und lebensweltlicher Konkretion – Zur Schülerperspektive von Wirtschaftsunterricht der Sekundarstufe II in Sachsen. Unveröffentlichte Dissertation, TU Chemnitz.
- Günther, A./ Kuscher, T. (2020): Zwischen Lebenswelt und beruflichem Selbstkonzept – Theoretische und empirische Befunde zur Exploration berufsorientierter Suchräume im Übergang zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 38, 1-17. Zugriff am 16.10.2020. Online: [https://www.bwpat.de/ausgabe38/guenther\\_kuscher\\_bwpat38.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe38/guenther_kuscher_bwpat38.pdf).
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Jg. 32, 339–372.
- Kaminski, H. (2017): Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Paderborn.
- Kaminski, H./ Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin: Bundesverband Deutscher Banken.
- Kaminski, H./ Krol, G.-J. (2008): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Kleining, G. (1996): Qualitative Sozialforschung – Deutende und entdeckende Verfahren. Teil I: Grundlagen und Methodologie. Studienbrief der FernUniversität Hagen.
- Kleining, G./ Witt, H. (2000): Qualitativ-heuristische Forschung als Entdeckungsmethodologie für Psychologie und Sozialwissenschaften: Die Wiederentdeckung der Methode der Introspektion als Beispiel. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research. 1(1). Art. 13. Zugriff am 27.12.2017. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001136>.
- Klieme, E./ Avenarius, H./ Blum, W./ Döbrich, P./ Gruber, H./ Prenzel, M./ Reiss, K./ Riquarts, K./ Rost, J./ Tenorth, H.-E./ Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin.
- Klüsener, S. (2010): Qualitative Heuristik. Strukturierendes Entdecken. Zugriff am 20.03.2018. Online: [http://www.kluesener-net.de/Deutsch/Pdf/Qualitative\\_Heuristik.pdf](http://www.kluesener-net.de/Deutsch/Pdf/Qualitative_Heuristik.pdf).
- KMK (2016): Zielsetzung und Aktivitäten der Kultusministerkonferenz. Zugriff am 08.07.2016. Online: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieer-ziehung.html>.
- Koinzer, T. (2011): Auf der Suche nach der demokratischen Schule: Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn.
- Krol, G.-J./ Loerwald, D./ Zoerner, A. (2006): Ökonomische Bildung, Praxiskontakte und Handlungskompetenz. In: Weitz, B. O. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach, 61-110.
- Kron, F. W. (2008): Grundwissen Didaktik. München.

- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim.
- Kuckartz, U. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim.
- Liening, A. (2015): Ökonomische Bildung. Grundlagen und neue synergetische Ansätze. Wiesbaden.
- Loerwald, D. (2020): Ökonomische Bildung in Deutschland. List Forum für Wirtschafts- und Finanzpolitik 45. Zugriff am 30.09.2020. Online: <https://doi.org/10.1007/s41025-020-00187-z>.
- Loerwald, D./ Schröder, R. (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Ökonomische Bildung. Heft 12, 9-15.
- Lueger, M. (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien.
- May, H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Ökonomische Bildung. Heft 12, 3-9.
- Marx, A. (2015): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bestandsaufnahme und Bewertung der ministeriellen Vorgaben. Berlin.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung. Zugriff am 09.10.2018. Online: [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_WBS.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_WBS.pdf).
- Müller, K./ Fürstenau, B./ Witt, R. (2007): Ökonomische Kompetenz sächsischer Mittelschüler und Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 103. Band. Stuttgart, 227-247.
- Ochs, D./ Steinmann, B. (1994): Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Kruber (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler, 36-43.
- Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.
- Reichert, J. (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. Erwägen, Wissen, Ethik. EWE 18. Heft 2, 195-208.
- Retzmann, T./ Bank, V. (2013): Fachkompetenz von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern. Untersuchungen zur Entwicklung eines bedarfsdiagnostischen Instruments. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung. Heft 1, 6-26.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B./ Jongebloed, H.-C. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Schwalbach.
- Robinson, S. B. (1970): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.
- Spiegel online (2015): Schülerin Naina legt Twitter-Pause ein. „Ihr widert mich an“, 16.01.2015. Zugriff am 29.12.2016. Online: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/schuelerin-naina-legt-nach-schulkritik-eine-twitter-pause-ein-a-1013443.html>.
- Spradley, J. P. (1979): The Ethnographic Interview. Fort Worth.

- Steinmann, B. (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach, 1-22.
- Steinmann, B. (2008): Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In: Hedtke, R./ Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts., 209-212.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. M. (1990): Basics of qualitative research. Newbury Park.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. M. (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. M. (1997): Grounded Theory in Practice. Thousand Oaks.
- Szoncsitz, J. (2019): Ökonomische Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe: Eine empirische Studie zu Vorstellungen von Wirtschaft und Wirtschaftsunterricht. Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Szoncsitz, J./ Günther, A./ Greimel-Fuhrmann, B./ Bank, V. (2017): Sind wir Naina? Vorstellungen, Wahrnehmungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe zur ökonomischen Bildung. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung. Heft 6, 29-61.
- Weber, B. (2001): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. *sowi-onlinejournal* 2/2001. Zugriff am 30.04.2020. Online: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/zukunftsaufgaben-weber.pdf>.
- Weniger, E. (1960): Didaktik als Bildungslehre., 1, Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*. 1(1). Art. 22. Zugriff am 07.08.2017. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>.