

Christian Fridrich

## Von einem engen zu einem integrativen Verständnis – Ein Profil für die ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde

### Einleitung

Das Fach Geographie und Wirtschaftskunde wird durchgehend von der 5. bis zur 12. Schulstufe an Österreichs allgemeinbildenden Schulen unterrichtet und ist zugleich Trägerfach der ökonomischen Bildung. Wirtschaftswissen von Schülerinnen und Schülern ist wichtig, jedoch zur Entscheidungsfindung und für Handlungen in unserer ökonomisch hochgradig geprägten Welt alleine zu wenig. Deswegen wird dargestellt, welche Art von ökonomischer Bildung zur Entfaltung der Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit von jungen Menschen zielführend ist und welche Kompetenzen, Handlungsfelder und Prinzipien der ökonomischen Bildung Profil verleihen können bzw. sollen. Übergeordnetes Ziel ist der mündige (junge) Mensch, der in den Lebensbereichen Haushalt, Konsum, Arbeitswelt sowie Gesellschaft zu Selbst- und Mitbestimmung fähig ist.

### Leitlinien der Entwicklung des Faches und Integration der ökonomischen Bildung

Mit dem Schulorganisationsgesetz 1962 wird die äußere Struktur des Faches verändert. Zu der bisher als Schulländerkunde praktizierten Geographie werden nun wirtschaftskundliche Aspekte hinzugefügt und das Fach zu Geographie und Wirtschaftskunde (GW) umbenannt. Bereits damals erkennen Bildungspolitiker/innen, dass der zunehmenden Bedeutung des Ökonomischen entsprechend wirtschaftliche Grundkenntnisse vonnöten sind (Sitte W. 1975, S. 11). Schon in den 1960er Jahren kommt ein Separatfach Wirtschaft nicht in Frage, einerseits weil die Studentafel nicht aufgebläht werden soll, andererseits weil eine wirtschaftswissenschaftliche Ausbildung im Sinne einer Dogmengeschichte oder einer Universitätsdisziplin nicht als ökonomische Bildung für 10- bis 18-Jährige fungieren kann (Sitte W. 2001, S. 160). Erst mit dem Lehrplan 1985 für die Sekundarstufe I (5. bis 8. Schulstufe) der damaligen Hauptschule und der AHS-Unterstufe wird die innere Struktur des Faches Geographie und Wirtschaftskunde verändert und mit einem gesellschaftsorientierten Handlungskonzept zu einem Kombinationsfach verbunden.

Dies entspricht dem damaligen Paradigmenwechsel in der Sozialgeographie, nämlich von einer Raumwissenschaft hin zu einer „Handlungswissenschaft“ (Werlen 1997, S. 390). Im Zentrum der wissenschaftlichen Betrachtung steht

Prof. Dr. Christian Fridrich, Professor für Geographische und Sozioökonomische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien; Forschungs koordinator; Lehrender an der Universität Graz und an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, Conceptual Growth, Visual Literacy, Mitteleuropa. Christian.Fridrich@phwien.ac.at

nicht mehr der Raum, sondern gesellschaftliches Handeln von Akteur/innen in räumlichen Kontexten. Wirtschaft wird als gesellschaftlich eingebettet und mitgestaltbar sowie veränderbar verstanden: Durch ihre Alltagspraktiken reproduzieren und verändern handelnde Menschen gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen, während diese wiederum den Bezugsrahmen für Alltagspraktiken bilden (Werlen 1995, S. 56). Somit stellt dieses Paradigma den in gesellschaftlichen Kontexten räumlich und wirtschaftlich handelnden Menschen ins Zentrum des Faches (Sitte W. 2001, S. 164), das nicht mehr nur die Geographie als einzige Bezugsdisziplin hat, sondern Inhalte anderer Disziplinen wie etwa Soziologie, Konsumökonomie, Haushaltsökonomie, Volkswirtschaftslehre, Demographie, Bildungswissenschaften, Ethik, Raumordnung etc. integriert. Die Struktur der Lehrplanziele und -themenbereiche folgt zudem nicht fachlogischen Kriterien, sondern fachdidaktischen Überlegungen und Prinzipien (zu detaillierten Ausführungen über die Entwicklung des Faches siehe Sitte C. 1989, Sitte C. 2001, Sitte W. 2001).

Zudem sind zahlreiche Themen des Lehrplans nur mittels einer vernetzten räumlich-gesellschaftlich-wirtschaftlichen Bearbeitung – oft auch unter Einbeziehung von politischen und ökologischen Aspekten – erschließbar. Dies betrifft Themen auf allen Schulstufen der Sekundarstufe und auf jeder Maßstabsebene, wie etwa die Erschließung von Stadtvierteln mit Verkehrsmitteln, die Erweiterung von Schigebieten, die Herausforderungen und Vorteile der europäischen Integration, die Chancen und Risiken der Globalisierung etc. Diese geforderte integrative Bearbeitung wird in den GW-Lehrplänen der Sekundarstufe deutlich.

Eine eingehende Analyse der in den Themenkreisen des GW-Lehrplans der Sekundarstufe I subsumierten Lehrplanziele zeigt, dass 13 von 17 angeführten Themenkreisen (76,5 Prozent) geographische und wirtschaftliche Inhalte integrativ, nämlich als räumlich-wirtschaftlich-gesellschaftliche Themenkomplexe, bearbeitet werden müssen. Nur zwei von 17 Themenkreisen (11,8 Prozent) weisen überwiegend geographische Bezüge auf und lediglich in zwei Themenkreisen dominieren wirtschaftliche Kontexte (Republik Österreich 2019, S. 76 ff.). Auch eine Analyse der kompetenzorientierten Zielstellungen des GW-Lehrplans der AHS-Oberstufe zeigt, dass von 20 Themenkreisen 17 (85,0 Prozent) integrierte geographisch-wirtschaftskundliche Zugänge fordern. Hingegen dominieren in lediglich zwei von 20 Themenkreisen (10,0 Prozent) eindeutig ökonomische Zugänge, während nur ein Themenkreis von vorwiegend geographischen Zugängen geprägt ist (Bundesministerium für Bildung 2016, S. 64 ff.). Bei den relevanten Basiskonzepten der AHS-Oberstufe im Fach Geographie und Wirtschaftskunde zeigt sich ein ähnliches Bild. Zehn (76,9 Prozent) von 13 Basiskonzepten dokumentieren eine kombinierte (sozial)geographisch-wirtschaft(skund)liche Ausrichtung, während zwei (15,4 Prozent) vorwiegend ökonomisch fokussiert sind und nur eines einen eindeutig geographischen Schwerpunkt zeigt (Bundesministerium für Bildung 2016, S. 60 ff.).

Anhand dieses stark gerafften Überblicks über die Entwicklung des Faches (siehe weiterführend Fridrich 2018a, S. 82 ff.) und einer kurzen Analyse der Lehrpläne wird deutlich, dass der bei Weitem größte Teil der Lehrplanziele mittels einer kombiniert geographisch-wirtschaftskundlichen Bearbeitung erreicht werden soll. Aus den in den Lehrplänen formulierten didaktischen Grundsätzen sowie der Bildungs- und Lehraufgabe wird anhand der Prinzipien wie etwa Aktualitäts- und Zukunftsbezug, schüler- und lebensweltorientierte

Zugänge, inhaltliche Mehrperspektivität, Pluralismus und sozialwissenschaftliche Orientierung die Art der intendierten ökonomischen Bildung ersichtlich: Es handelt sich hier um sozioökonomische Bildung (Hedtke 2015, S. 26; Fridrich/Hofmann-Schneller 2017, S. 56; Hedtke 2018, S. 95 ff.).

### Wirtschaftswissen und seine Testung

Wirtschaftswissen ist wichtig, doch Wirtschaftswissen allein ist zu wenig (Fridrich 2012). Aber welches Wirtschaftswissen benötigen junge Menschen? In diesem Kapitel wird diese Frage zunächst negativ beantwortet, welches Wirtschaftswissen aus der Sicht der GW-Fachdidaktik nicht besonders förderlich für wirtschaftlich „erfolgreiche“ Handlungen im außerschulischen Alltag in Haushalt, Konsum, Arbeitswelt und Gesellschaft ist – doch von diesen mündigen Handlungen ist als Leitbild an allgemeinbildenden Schulen auszugehen. Dazu ein Beispiel: Für mündige, verantwortungsbewusste Konsumhandlungen ohne „Entgleisungen der Konsum- und Wegewerfgesellschaft“ oder „Unfälle“ – wie etwa rücksichtslose und inadäquate Handlungen (siehe dazu die überpointierte Darstellung in Übersicht 1) – ist Wissen zwar nötig, aber alleine nicht ausreichend, weil zwischen theoretischen Wissensbeständen und alltäglichen, lebensweltlichen Handlungen nicht selten große Differenzen bestehen. Im Folgenden sollen sogenannte Wirt-



Übersicht 1: Reflexions- und Handlungsfähigkeit von jungen Menschen ist in unseren ökonomisch geprägten Lebenswelten erforderlich, um „Unfälle“ im Alltagsleben zu vermeiden (Foto: Christian Fridrich).

schaftswissenstests im Hinblick auf ihre Aussagekraft überprüft werden. Das ist insofern bedeutsam, als mit derartigen Tests die angeblich schlechte wirtschaftliche Bildung von Kindern, Jugendlichen und/oder Erwachsenen nachgewiesen und gebetsmühlenartig der Ruf nach einem neuen Fach Wirtschaft unterstützt wird. Hier ist bereits ein elementarer Fehler erkennbar, der darin besteht, Wissen mit Bildung gleichzusetzen und somit zu verwechseln (siehe die beabsichtigt provokante Gleichsetzung Wirtschaftswissen und wirtschaftliche Bildung in den beiden vorigen Sätzen). Doch auf welchem Sand ist dieses anscheinend objektive Fundament gebaut? Zur Beantwortung dieser Frage werden exemplarisch vier Wirtschaftswissenstests aus drei Jahrzehnten herangezogen (ausführlich Fridrich 2012, S. 24 f.) und schließlich zwei im Jahr 2018 publizierte Metaanalysen vorgestellt und diskutiert.

Die Studie *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg* (Sczesny/Lüdecke 1998, S. 169 ff.) zeigt eine nur schwache bis mittelmäßige Ausprägung des Interesses von Jugendlichen an Wirtschaft und Politik, wobei Mädchen noch schlechter als Buben abschneiden. Ökonomisches Allgemeinwissen sei zudem nur unzureichend vorhanden. Eine Analyse des Fragebogens belegt jedoch für 91 Prozent der Items die bloße Reproduktion ökonomischer Fakten.

In der Studie *Wirtschaftswissen von Maturant/innen im internationalen Vergleich Österreich – Deutschland – Tschechien – Ungarn* (Katschnig 2004) stellt sich heraus, dass das Wirtschaftswissen von Maturant/innen in allen vier angeführten Staaten nicht besonders gut ausgeprägt ist. Auch hier liefern Frauen schlechtere Ergebnisse als Männer. Betrachtet man allerdings die Fragen, so wird deutlich, dass sich etwa zwei Drittel auf bloßes Wirtschaftswissen und nur rund ein Drittel auf das Verständnis von wirtschaftlichen Zusammenhängen bezieht.

Die Antwortrichtigkeit der österreichischen Studie *Wirtschaftskenntnisse von Maturanten* (vgl. Schmid 2006) ist befriedigend, wobei HAK- und AHS-Oberstufen-Schüler/innen deutlich besser abschneiden als Schüler/innen an Fachschulen. Wiederum erreichen weibliche Respondent/innen schlechtere Werte als männliche. Leider bezieht sich der größte Anteil der Fragen, rund vier Fünftel der Items, auf Faktenwissen, welches noch dazu nicht die gesamte Wirtschaft abdeckt, sondern nur dem Ausschnitt der internationalen Wirtschaft zugeordnet werden kann. Lediglich der Rest bezieht sich auf wirtschaftliche Zusammenhänge.

In der Untersuchung *Die ökonomische Bildung der österreichischen Jugendlichen in der achten Schulstufe. Eine empirische Studie im Auftrag der Wirtschaftskammer Österreich* (Fuhrmann o. J.) kommt die Autorin neben anderen Ergebnissen zu dem Schluss: „14jährige [sic!] haben Defizite im Wirtschaftswissen, bei fast allen Fragen geben zumindest 30 Prozent keine einzige richtige Antwort“ (Fuhrmann o. J., S. 24; Hervorhebung im Original weggelassen). Was das im Detail immer auch heißen mag, es wird defizitäres Wirtschaftswissen festgestellt. Anstatt einer Gesamtanalyse – diese wird von beiden im Folgenden zitierten Metastudien geleistet – soll aus diesem Test exemplarisch eine Frage herausgegriffen und näher betrachtet werden (siehe dazu und im Folgenden ausführlich Fridrich 2018b). Die Frage 1 samt den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten dieses Tests für österreichische Schüler/innen der 8. Schulstufe lautet folgendermaßen:

„Unsere Wirtschaft ist ein System, das uns [sic!] aus unserem Leben nicht mehr wegzudenken ist. Welche Aussage beschreibt am besten, worum es in der Wirtschaft geht?“

1. Ohne Wirtschaft müssten wir immer noch Tauschhandel betreiben.
2. Ohne Wirtschaft wären viele von uns arbeitslos und könnten sich nichts leisten.
3. Ohne Wirtschaft müssten wir uns immer noch selbst versorgen.
4. Ohne Wirtschaft könnte man willkürliche Preise verlangen.“ (Fuhrmann o. J., S. 12).

Zunächst wäre das implizit dahinterliegende Wirtschaftsverständnis zu hinterfragen. Zählen weder Tauschhandel noch Subsistenzwirtschaft (Frage 1 und 3) zur Wirtschaft, nur weil sie nicht im BIP abgebildet sind? Können die Fragen 2 und 4 aufgrund ihrer unscharfen Formulierung wirklich eindeutig mit ja oder nein beantwortet werden? Wohl auch aus diesen Unklarheiten und Unschärfen folgt, dass nur 18,1 Prozent der Befragten die von den Gestalter/innen des Tests – aus nicht nachvollziehbaren Gründen – für richtig befundene Antwort, nämlich 3, finden konnten.

Zwei österreichische Metastudien belegen, dass die ausgeführten konzeptionellen Probleme dieser vier exemplarisch ausgewählten Wirtschaftswissenschaftsstudien keine Einzelfälle darstellen. Für die Metastudie *Vermessene ökonomische Bildung? Eine Analyse österreichischer empirischer Studien zur ökonomischen Bildung* (Stieger/Jekel 2018) werden neun österreichische Wirtschaftswissenschaftsstudien für die Sekundarstufe I und II analysiert. Diese neun Tests sind weniger von den Prinzipien der inhaltlichen Mehrperspektivität und des Pluralismus geprägt, sondern von monoparadigmatisch neoklassisch ausgerichteten, wirtschaftswissenschaftlichen Zugängen, insbesondere aus der Volkswirtschaftslehre und der Betriebswirtschaftslehre. Nur wenn die Schüler/innen diese spezifisch ökonomistische Perspektive der Testkonstrukteur/innen einnehmen können, werden sie bei diesen Tests auch erfolgreich sein. Stattdessen werden die in ökonomisch geprägten Lebenswelten anzustrebenden mündigen Bewertungen und Handlungen bei den Schüler/innen kaum berücksichtigt (Stieger/Jekel 2018, S. 17).

In der zweiten Metastudie mit dem Titel *Ergebnisorientiert und interessensgeleitet – Studien der Wirtschaftslobby zum GW-Unterricht* (Uhlenwinkel 2018) werden die oben angeführte Wirtschaftswissenschaftsstudie und eine auf wirtschaftliche Themen bezogene Schulbuchanalyse inhaltlich und methodisch analysiert. Das Fazit fällt ernüchternd aus. In beiden Untersuchungen wird implizit von einem verengten Bildungsverständnis ausgegangen, das auf einem einfachen Input-Output-Modell basiert: Fehlerloses Lehrwissen werde zu korrektem Lernwissen. Wodurch dann der Schluss gezogen wurde, dass mangelnde Wissensbestände von Schüler/innen defizitären Unterricht belegen würden. Diese problematischen Schlussfolgerungen offenbaren einige der Schwächen beider Untersuchungen, die noch dazu auf exakt definierte, stabile Wissensbestände abzielen und nicht auf ein Instrumentarium, mit dem sich Jugendliche die ökonomisch durchdrungene Welt erschließen und aneignen können (Uhlenwinkel 2018, S. 30).

### Welche ökonomische Bildung wollen wir für unsere Schüler/innen?

Aus dem vorigen Kapitel wird Folgendes klar: Die Vorstellung, dass man junge Menschen nur mit Wirtschaftswissen vollstopfen muss, damit sie wirtschaftlich angemessen handeln, ist völlig inadäquat und daher zu verwerfen (siehe dazu den längst theoretisch und empirisch gut belegten Attitude-Behaviour-Gap z. B. im Sammelband von Mandl/Gerstenmaier 2000). Aus der Sicht der GW-

Fachdidaktik sind das grundlegende, transportierte Wirtschaftsverständnis, die Art der ökonomischen Bildung, deren Kompetenzen, Handlungsfelder und Prinzipien essenziell. Diese sollen aufeinander aufbauend dargelegt werden.

Wie bereits aus den obigen Ausführungen deutlich wird, ist eine Abbilddidaktik, also eine bloße Vereinfachung und anschließende Transferierung von universitären wirtschaftswissenschaftlichen Wissensbeständen auf eine Schulebene nicht zielführend. Denn hierbei treten zahlreiche Probleme, Widersprüche und Verwerfungen auf: Die auf diese Weise generierten Inhalte würden sich vielfach nur an wirtschaftswissenschaftlichen, ökonomistischen Zugängen und vorwiegend an neoklassischen Ansätzen orientieren, während ökonomische Bildung im Sinne der Paradigmenvielfalt unter anderem durch einen sozialwissenschaftlichen, paradigmatischen Pluralismus gekennzeichnet sein soll. Ein weiteres Problem stellt die oft abstrakte, meist kognitive Ausrichtung wirtschaftswissenschaftlicher Zugänge dar, die Lernenden Inhalte sperrig und sehr komplex erscheinen lassen. Dabei wird oft auf die Förderung von Jugendlichen im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe und Mitbestimmung (Partizipation) sowie der kritischen und reflexiven Argumentationsfähigkeit für die Selbstbestimmung (Emanzipation) vergessen, die zur Erlangung von Mündigkeit dienen. Mündigkeit bedeutet auch in diesem Kontext, ein reflektiertes Verhältnis zu den ökonomisch geprägten Lebenswelten und auch zu sich selbst aufzuweisen. Bloße wirtschaftswissenschaftliche Zugänge erfüllen das Kriterium der Lebensweltorientierung daher kaum (siehe weitere Details in Übersicht 2).

Übersicht 2: Idealtypische Gegenüberstellung von sozioökonomischer und ökonomistischer Bildung (Quelle: Stieger/Fridrich 2018, S. 63; modifiziert nach Hedtke 2014, S. 112 und Hedtke 2015, S. 27).

| Idealtypischer Pol „Sozioökonomische Bildung“  | KONTINUUM<br>←→          | Idealtypischer Pol „Ökonomistische Bildung“   |
|--|--------------------------|---|
| Kontextualisierung des Denkens und Handelns in der und über die Wirtschaft (Sinnbildung und Reflexion) | Bildungsziel             | Ökonomisierung des Denkens und Handelns (Knappheitsreduktion und ökonomische Effizienzsteigerung) |
| Multi- und transdisziplinär im Feld der Sozialwissenschaften   | Disziplinarität          | Monodisziplinär mit „Ökonomie“ als Disziplin  |
| Multiparadigmatisch mit Paradigmen einzelner Sozialwissenschaften                                      | Paradigmatizität         | Monoparadigmatisch mit Paradigma der „Ökonomie“   |
| Interpretationsbedürftig; kulturell geprägt, sozial eingebettet, individuell sinnvoll                  | Wirtschaftliches Handeln | Kalkulationsbedürftig; individuell-rationale Reaktion auf Anreize                                 |

Die sozioökonomische Bildung strebt hingegen subjektzentrierte, problemorientierte, sozialwissenschaftliche und lebensweltbezogene Zugänge an. Die Schülerin bzw. der Schüler ist ins Zentrum des Unterrichts zu rücken und es ist nachzufragen, welche Kompetenzen sie bzw. er benötigt, um erstens im Sinne der Orientierungsfähigkeit ökonomische, soziale und politische Zusammenhänge wahrzunehmen und zu erkennen (weiterführend Engartner 2019), um zweitens im Zuge der Urteilsfähigkeit eigene und fremde ökonomische Entscheidungen und deren Folgen abzuwägen, zu treffen und zu bewerten (ausführlich Hedtke 2014, S. 85 ff.) sowie drittens im Sinne der Handlungsfähigkeit den ökonomischen Alltag zu bewältigen und die eigene Lebenslage zu gestalten (weiterführend Fridrich 2017, S. 140 f.). Es geht also nicht um die Reproduktion von tragem Wissen (Gruber et al. 2000, S. 139 f.) im Unterricht, das dekontextualisiert vermittelt und rasch wieder vergessen wird, sondern um die Erschließung von Zusammenhängen, um die Diskussion und Eröffnung von Handlungsoptionen sowie um das Denken in Alternativen in verschiedensten Lebensbereichen. Dies erscheint besonders für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen, weniger wohlhabenden Haushalten relevant, um sie bei ökonomisch orientierten Reflexionen zu fordern und zu fördern (siehe Übersicht 2).

*Zur Kompetenzorientierung.* Nicht mehr das Wiedergeben von auswendig gelernten Fakten ist ausreichend, sondern die Kombination kognitiver Fähigkeiten mit Können, Motivation und Bereitschaft (Weinert 2001, S. 27 f.; Klieme 2004, S. 13). Diese kognitiven Fähigkeiten lassen sich gemäß einer anerkannten Taxonomie in vier Wissensdimensionen aufgliedern (Anderson/Krathwohl 2001, S. 46):

- **Faktenwissen:** Terminologie, Details, Sachverhalte etc. Wissen im alltäglichen Sprachgebrauch wird oft unscharf mit Faktenwissen gleichgesetzt.
- **Konzeptwissen:** inhaltliche Prinzipien, Modelle, Theorien etc. Dieses Konzeptwissen wurde mit der Einführung der Basiskonzepte in den GW-Lehrplan der AHS-Oberstufe implementiert (Hinsch et al. 2014, S. 51). Auch für die Sekundarstufe I liegt ein Diskussionsvorschlag für Basiskonzepte vor (Fridrich 2016, S. 27 ff.).
- **Prozesswissen:** fachspezifische Fertigkeiten, Techniken, Methoden etc. Dieses Prozesswissen soll Ausgangspunkt für den Einsatz ökonomisch orientierter methodischer Kompetenzen sein.
- **Metakognitives Wissen:** Nachdenken über Lernstrategien, Reflexion eigener Lernprozesse etc. Auf dieses metakognitive Wissen scheint im deutschen Sprachraum (noch) zu wenig Augenmerk gelegt zu werden.

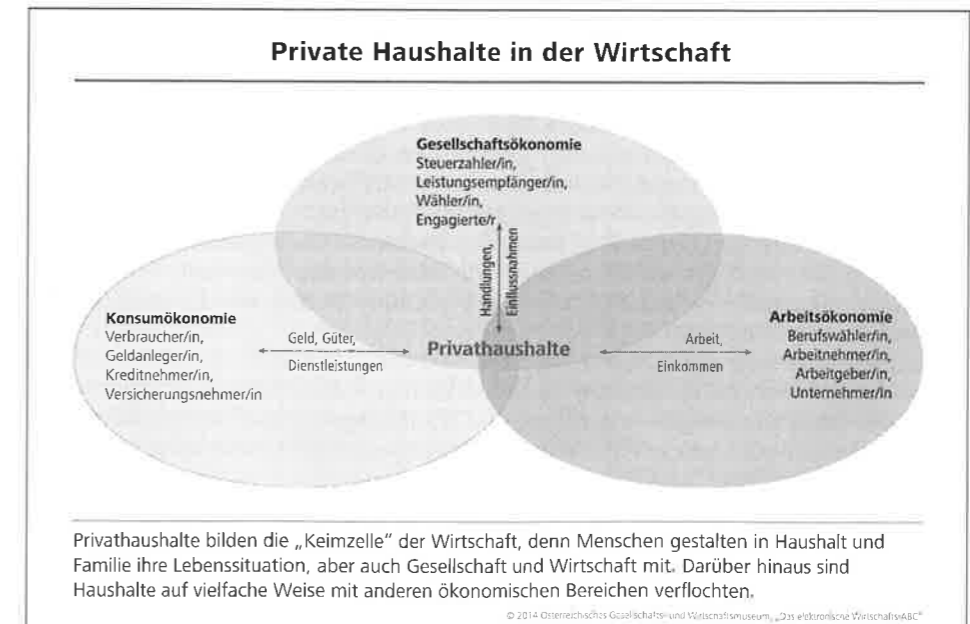
Jede dieser Dimensionen lässt sich in unterschiedlich anspruchsvollen Kompetenzstufen ausgestalten (Anderson/Krathwohl 2001, S. 67 f.), die mit den vom österreichischen Bildungsministerium eingeführten Anforderungsbereichen harmonieren. Die drei Anforderungsbereiche beziehen sich mit zunehmender Komplexität auf Reproduktion (Wiedergeben, Verstehen), Reorganisation (Anwenden, Analysieren) und Reflexion (Bewerten und Gestalten) (Bundesministerium für Bildung und Frauen 2012, S. 13 f.).

Aus diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Testfragen aus Wirtschaftswissensüberprüfungen, die sich auf ein Abfragen von Fakten bzw. im besten Fall noch auf das Abprüfen von Zusammenhängen beschränken, nur auf einen kleinen Teil der Wissensdimensionen, nämlich auf Faktenwissen, und meist nur auf den niedrigsten der drei Anforderungsbereiche, nämlich auf Reproduktion, abzielen. Es ist zu vermuten, dass auch ähnlich verengte Vorgangsweisen im

Zuge der ökonomischen Bildung existieren, die vonseiten der sozioökonomischen Bildung jedoch abgelehnt werden. Umfassende sozioökonomische Bildung inkludiert alle angeführten Wissensdimensionen und jeden der ausgeführten Anforderungsbereiche, um junge Menschen schrittweise zu befähigen, mündige Mitgestalter/innen ihres ökonomischen Alltags zu werden.

Die *Handlungsfelder* der sozioökonomischen Bildung lassen sich nicht auf die Betriebs- und/oder Volkswirtschaftslehre reduzieren, sondern wichtige Aspekte derselben sind Teil der sozioökonomischen Bildung. Vielmehr werden drei große Handlungsfelder bedeutsam: Haushalt und Konsum, Arbeitswelt sowie Gesellschaft (siehe Übersicht 3).

- **Haushalt und Konsum:** Private Haushalte stellen in unserer Gesellschaft „Schaltstellen“ bzw. „Basiseinheiten der Wirtschaft“ (Thiele-Wittig 2003) dar, in denen Güter und Dienstleistungen produziert und konsumiert werden, mehr oder weniger Geld ausgegeben und auf vielfältige Art angelegt werden kann, Kredite aufgenommen und Verträge geschlossen werden etc.
- **Arbeitswelt:** Die Beschäftigung mit der Arbeitswelt sollte bereits mit Realbegegnungen und elementaren Einsichten in der Primarstufe beginnen, setzt sich in der Sekundarstufe I mit Bildungs- und Berufsorientierung sowie verschiedensten Themen der Arbeitswelt fort und findet in der Sekundarstufe II mit komplexen Themen- und Fragestellungen ihren vorläufigen Abschluss. Bedeutsam sind die mehrperspektivische Betrachtung, zum Beispiel aus Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite, sowie aktuelle Zugänge.
- **Gesellschaft:** Neben dem Bewusstsein, dass mit wirtschaftlichen Entscheidungen Interessen verfolgt werden und diese mit Macht verbunden sind,



Übersicht 3: Handlungsfelder der sozioökonomischen Bildung (Quelle: Fridrich 2014, S. 14).



- Fridrich, Christian*: Österreichische Wirtschaftswissenstests auf dem Prüfstand – oder: Täglich grüßt das Murmeltier. In: *sowi-online blogs*. 2018b. [https://www.sowi-online.de/blog/%C3%B6sterreichische\\_wirtschaftswissenstests\\_auf\\_dem\\_pr%C3%BCfstand\\_%E2%80%93\\_oder\\_t%C3%A4glich\\_gr%C3%BC%C3%9Ft\\_murmeltier.html](https://www.sowi-online.de/blog/%C3%B6sterreichische_wirtschaftswissenstests_auf_dem_pr%C3%BCfstand_%E2%80%93_oder_t%C3%A4glich_gr%C3%BC%C3%9Ft_murmeltier.html) (31.1.2019).
- Fuhrmann, Bettina*: Die ökonomische Bildung der österreichischen Jugendlichen in der achten Schulstufe. Eine empirische Studie im Auftrag der Wirtschaftskammer Österreich. Wien o. J. <https://aws.ibw.at/resource/download/431/2015-09-23,oekonomische-bildung-fuhrmann.pdf> (31.1.2019).
- Gruber, Hans/Mandl, Heinz/Renkl, Alexander*: Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: *Mandl, Heinz /Gerstenmaier, Jochen (Hg.)*: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle 2000, S. 138-156.
- Hedtko, Reinhold*: Was ist sozioökonomische Bildung? In: *Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.)*: Sozioökonomische Bildung. Bonn 2014, S. 81-127.
- Hedtko, Reinhold*: Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht* Nr. 140 (2015), S. 18-38.
- Hedtko, Reinhold*: Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt am Main 2018.
- Hinsch, Stefan/Pichler, Herbert/Jekel, Thomas/Keller, Lars/Baier, Fritz*: Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: *GW-Unterricht* 136 (2014), S. 51-61.
- Katschnig Tamara*: Wirtschaftswissen von Maturant/innen im internationalen Vergleich Österreich – Deutschland – Tschechien – Ungarn. Endbericht Projekt, 2004.
- Klieme, Eckhard*: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich „messen“? In: *Pädagogik* 6 (2004), S. 10-13.
- Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen (Hg.)*: Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen 2000.
- Republik Österreich (Hg.)*: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 09.01.2019. Wien 2019. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpl%C3%A4ne%20%E2%80%93%20allgemeinbildende%20h%C3%B6here%20Schulen%20%20Fassung%20vom%2009.01.2019.pdf> (31.1.2019).
- Schmid, Kurt*: Kenntnisse zum Themenkomplex internationaler Wirtschaft. Ergebnisse des ibw-tests von SchulabsolventInnen der Sekundarstufe II. Wien 2006.
- Sczesny, Christoph/Lüdecke, Sigrid*: Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (1998)/3, S. 403-420.
- Sitte, Christian*: Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945. Dissertation Univ. Wien 1989.
- Sitte, Christian*: Der GW-Lehrplan 1985/86 – Neue Zielsetzungen und Inhalte. In: *Sitte, Wolfgang/Wohlschlägl, Helmut (Hg.)*: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien 2001, S. 223-247.
- Sitte, Wolfgang*: Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In: *Sitte, Wolfgang/Wohlschlägl, Helmut (Hg.)*: Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts in Österreich. Wien 1975, S. 11-43.

- Sitte, Wolfgang*: Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: *Sitte, Wolfgang/Wohlschlägl, Helmut (Hg.)*: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien 2001, S. 157-169.
- Stieger, Sandra/Fridrich, Christian*: INSERT. Internationales Netzwerk für eine reflektierte, subjektorientierte, plurale und sozialwissenschaftliche ökonomische Bildung. In: *OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* 1 (2018), S. 61-69. <https://uni-duisburg-essen.sciebo.de/s/nIIdmS2fZWaQ26> (8.2.2019).
- Stieger, Sandra/Jekel, Thomas*: Vermessene ökonomische Bildung? Eine Analyse österreichischer empirischer Studien zur ökonomischen Bildung. In: *GW-Unterricht* 150 (2018), S. 5-19. <https://www.austriaca.at/0xc1aa5576%200x0039127a.pdf> (31.1.2019).
- Thiele-Wittig, Marie*: Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. 2003. <http://www.bpb.de/apuz/27769/kompetent-im-alltag-bildung-fuer-haushaltund-familie?p=all> (31.1.2019).
- Uhlenwinkel, Anke*: Ergebnisorientiert und interessensgeleitet – Studien der Wirtschaftslobby zum GW-Unterricht. In: *GW-Unterricht* 150 (2018), S. 20-33. <https://www.austriaca.at/0xc1aa5576%200x0039127c.pdf> (31.1.2019).
- Weinert, Franz Emanuel (Hg.)*: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim 2001.
- Werlen, Benno*: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 1. Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart 1995.
- Werlen, Benno*: Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie 3. Stuttgart 1997.

ÖSTERREICH  
GESCHICHTE  
LITERATUR  
GEOGRAPHIE



Inhaltsübersicht

63. Jg. 2019 Heft 1 (398)

INDUSTRIE – INNOVATION – REGION

Hg. von Heinz Nissel

|   |    |
|---|----|
| Heinz Nissel<br><b>Industrie – Innovation – Region</b><br>26. Geographentagung<br>des Instituts für Österreichkunde (11.–13. Oktober 2018)          | 2  |
| Roman Sandgruber<br><b>Oberösterreichs Wege zum Industrieland</b>   | 10 |
| Peter Mayerhofer/Robert Musil<br><b>Innovation und Internationalisierung –<br/>Oberösterreich im Vergleich moderner Industrieregionen in Europa</b> | 23 |
| Christian Reiner<br><b>Internationalisierungspfade von Unternehmen<br/>aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Perspektive</b>                      | 39 |