

Teilhabe durch Fachlichkeit

Erste Grundzüge einer Konzeption ökonomischer Bildung im Sachunterricht

Einleitung

Im Kontext der deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik liegen unterschiedliche Konzeptionen ökonomischer Bildung vor: Retzmann (2008, S. 73) unterscheidet im Sinne einer Heuristik beispielsweise zwischen gegenstandsorientierten, wissenschaftsorientierten, interdisziplinären und subjektorientierten Ansätzen. Insgesamt ergibt sich damit ein höchst plurales Feld in der Didaktik der Ökonomie. Dem gegenüber existieren im Zusammenhang der ökonomischen Bildung der Primarstufe nur sehr wenige Ansätze zur Konzeptualisierung wirtschaftlicher Lehr-Lern-Settings. Aktuell kann hier auf die Arbeiten von Wulfmeyer (2008; 2005) und Hauenschild (2009) sowie Wulfmeyer und Hauenschild (2008) verwiesen werden. Bei ihnen wird ökonomische Bildung vor dem Hintergrund des Ansatzes einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beschrieben und auf der Basis von Schülerläden mit begleitenden unterrichtlichen Bildungsangeboten umgesetzt. Sie legen sowohl konzeptionelle und empirische als auch unterrichtspraktische Ideen vor.

Im Fokus des vorliegenden Artikels steht die Erweiterung und Ergänzung der bestehenden Konzeptionen für den Primarbereich. Dabei findet insbesondere eine Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Wulfmeyer und Hauenschild statt. Ausgangspunkt der Überlegungen ist dabei ein Konzept der Partizipation, verstanden als eine reflektierte Mitgestaltung (vgl. Böhnisch, Schröer 2007, S. 192 ff.) an einer Gesellschaft, als wesentliches Bildungsziel ökonomischer Bildung (vgl. Jung 2009). In diesem Aufsatz soll daher der Fragestellung nachgegangen werden, *wie eine ökonomische Bildung für die Primarstufe konzipiert sein kann, die auf Partizipation der Schülerinnen und Schüler in wirtschaftlichen Fragen abzielt*. Diese Fragestellung wird insbesondere auf einer inhaltlichen, das heißt fachbezogenen Ebene untersucht. Dabei soll herausgearbeitet werden, welche fachlich-inhaltlichen Ansprüche aus dem Ziel der Partizipation im ökonomischen Bereich folgen. Anders formuliert: Was müssen Schülerinnen und Schüler verstehen und können, um in wirtschaftlichen Fragen partizipieren zu können. Darüber hinaus sollen Hinweise gegeben werden wie Lehr-Lern-Settings konkretisiert werden können. Dabei fokussieren die Überlegungen auf den Ansatz der *Theorie der Variation* (vgl. Marton, Booth 1997; Marton, Pang 2006).

Hiervon ausgehend, gliedert sich der Text in vier größere Abschnitte: Im ersten Teil werden vorliegende sachunterrichtsdidaktische Überlegungen zur ökonomischen Bildung skizziert und die Konzeption von Wulfmeyer und Hauenschild (2008) detailliert diskutiert. Darauf folgt ein Abschnitt in dem der Partizipationsbegriff als zentrales Ziel ökonomischer Bildung entwickelt und die sich daraus ergebenden inhaltlichen Konsequenzen skizziert werden. In einem dritten Textteil sollen auf der Basis der *Theorie der Variation* konzeptionelle Hinweise zur Ausgestaltung ökonomischer Lehr-Lern-Settings gegeben werden. Zur praktischen Umsetzung wird darüber hinaus der Ansatz des *Nachdenkens mit Kindern* (vgl. Michalik, Schreier 2006) einbezogen. Der Artikel schließt mit einer Zusammenfassung sowie Überlegungen zu Perspektiven für die weitere Forschung. In diesem Zusammenhang wird insbesondere auf Möglichkeiten der empirischen Fundierung der vorliegenden Überlegungen eingegangen.

Vorliegende sachunterrichtsdidaktische Überlegungen zur ökonomischen Bildung

Nach einer intensiven Diskussion in den 70er Jahren sind Fragen der ökonomischen Bildung im Kontext der Primarstufe heute ein eher randständiges Thema (vgl. Feige 2008, S. 117). Dies gilt sowohl für die wissenschaftliche Diskussion (vgl. Weber 2008, S. 23 f.) als auch für die schulische Praxis sachunterrichtlicher Bildungsangebote (vgl. Lampe 2008, S. 130).

Im Kontext der aktuellen Diskussion kann aber dennoch auf einen kleinen Bestand von konzeptionellen und teilweise auch empirisch ausgerichteten Forschungsarbeiten zurückgegriffen werden (vgl. Kiper, Paul 1995; Bolscho, Hauenschild (Hrsg.) 2008; Dasecke 2009; Gläser 2001; Weber 2005; 2007; Hauenschild 2009; Hauenschild, von Monschaw (Hrsg.) 2009; Hauenschild, Wulfmeyer 2006, 2008; Kaminski 2008; Wulfmeyer 2005, 2008).

Aktuell ist der Ansatz einer Konzeption ökonomischer Bildung vor dem Hintergrund des Ansatzes einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung am breitesten ausgearbeitet. Dies gilt für die konzeptionellen Grundannahmen, die empirischen Überlegungen und die unterrichtspraktischen Hinweise und Materialien. Gegenstand des ersten Textteils ist eine kritische Würdigung dieses Ansatzes. Darauf aufbauend werden Möglichkeiten einer Erweiterung vorgeschlagen.

Die Anbindung der ökonomischen Bildung an das Konzept einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird von Wulfmeyer und Hauenschild auf zwei Ebenen konkretisiert: Zum einen wird Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Orientierungsrahmen für reflektierte Wertentscheidungen von Wirtschaftssubjekten angeboten. Zum anderen werden durch diesen Rahmen didaktische Kategorien zur Auswahl und Ausgestaltung ökonomischer Bildungsangebote bereitgestellt (vgl. Wulfmeyer 2005, S. 5 f.). Durch die Verknüpfung ökonomischer Bildung mit dem Ansatz einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann es, so Hauenschild und Wulfmeyer, gelingen genuin ökonomische Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern anzubahnen, ökonomische Fragestellungen durch die Berücksichtigung weiterer Perspektiven zu kontextualisieren (vgl. Hauenschild, Wulfmeyer 2006, S. 78 f.) und durch das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung normativ begründete Entscheidungen zu treffen (vgl. Wulfmeyer 2008, S. 126 ff.). Als Bildungsziel wird bei den Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne von Gestaltungscompetenz angestrebt (vgl. Dasecke 2009, S. 50 ff.). Hieraus ergibt sich, dass ökonomische Bildung als ein Teil politischer Bildung gesehen wird (vgl. Wulfmeyer, Hauenschild 2008, S. 9). Unterrichtskonzeptionell wird auf ein „Swinging-Learning-Design“ (Wulfmeyer 2005, S. 5), eine Umsetzung durch unterrichtliche Bildungsangebote und durch die Etablierung eines Schülerladens, verwiesen. Die Kombination beider Elemente ermöglichte sowohl die theoretische Reflexion als auch den Transfer im Sinne einer Handlungsorientierung. Zur konkreten Praxisunterstützung wurden innerhalb des Stranges eine Reihe von Handreichungen herausgegeben. Dabei sind insbesondere die folgenden beiden zu nennen: Hauenschild, Wulfmeyer (2008) und Hauenschild, von Monschaw (Hrsg.) (2009).

In einer kritischen Würdigung des Ansatzes ist hervorzuheben, dass es den Autorinnen gelingt in einem aktuell wenig bearbeiteten Feld der Sachunterrichtsdidaktik konzeptionelle Grundsätze zur Planung und Durchführung ökonomischer Bildungsangebote vorzulegen. Dabei wird die Notwendigkeit ökonomischer Bildung vor dem Hintergrund einer bei den Schülerinnen und Schülern durch den Sachunterricht anzustrebenden Weltorientierung begründet. Positiv ist weiterhin, dass eine unreflektierte passive Einpassung der Schülerinnen und Schüler in bestehende Wirtschaftsverhältnisse, wie in früheren Ansätzen durchaus üblich (vgl. Feige 2008, S. 112 f.), vermieden wird. Überzeugend sind darüber hinaus die vielfältigen, methodisch abwechslungsreichen Zugänge zur konkreten unterrichtlichen Umsetzung.

Trotz der unbestreitbaren Leistungen der Autorinnen und Autoren sind mit der Konzeption eine Reihe von Schwierigkeiten verbunden. Hier soll auf die Folgenden verwiesen werden, die im weiteren Textverlauf ausgeführt werden:

- a) Ökonomische Inhalte, Denkformen und Methoden finden wenig Berücksichtigung,
- b) Die Marktsituation des Schülerladens wird mit den Schülerinnen und Schülern wenig reflektiert,
- c) Konfundierung von Bewertungs- und Inhaltsfragen,
- d) Unklarheiten bei den Bezügen im „Swinging-Learning-Design“ (Wulfmeyer 2005, S. 7).

Ad a: Auf die Notwendigkeit einer angemessenen Fachorientierung im Kontext ökonomischer Bildung verweisen insbesondere Weber (2005), Krol, Loerwald und Müller (2011) sowie nicht zuletzt Wulfmeyer selbst. Sie formuliert:

„Grundsätzlich besteht die Gefahr, dass durch eine falsch verstandene Kindorientierung der ökonomische Denkansatz, also die Ökonomik, nicht Gegenstand des ökonomischen Lernens ist [...]“ (Wulfmeyer 2005, S. 4).

Die Forderung nach Fachlichkeit wird im Kontext des Ansatzes allerdings nicht vollständig eingelöst. Dieses Problem soll hier beispielhaft anhand des Unterrichtsmoduls „Volkswirtschaftslehre“ (vgl. Hauenschild, Wulfmeyer 2008, S. 42 ff.) verdeutlicht werden. Im Rahmen einer einleitenden Sachinformation findet sich eine Zusammenstellung ökonomischer und wirtschaftspolitischer Konzepte. So wird verwiesen auf: Wirtschaftssektoren, Wirtschaftsformen und den Markt begriff. Was aber den ökonomischen Denkansatz kennzeichnet, nämlich das Modellieren von Marktprozessen auf Mikro- (z.B. Konsumpläne der Wirtschaftssubjekte) und Makroebene (z.B. Preisbildungsprozesse) unter dem Einfluss bestimmter politischer Vorgaben (vgl. Bofinger 2010), wird nicht thematisiert. Dies steht im Widerspruch zu dem selbstformulierten Anspruch, im Rahmen ökonomischer Bildung:

„[...] muss es gelingen, Kindern eine aktive Aneignung von Grundstrukturen des Wirtschaftslebens zu erschließen und dazu so beizutragen, typische Vorgänge und wirtschaftliche Prinzipien zu durchschauen, kritisch zu hinterfragen und im Rahmen ihrer eigenen Wirklichkeit auf aktuelle Geschehnisse und Prozesse übertragen zu können“ (Hauenschild, Wulfmeyer 2006, S. 78).

Vor dem Hintergrund dieser genuin wirtschaftswissenschaftlichen Zielsetzung erscheint auch die Art und Weise der zu thematisierenden Unterrichtsgegenstände (vgl. Hauenschild 2009, S. 26 f.) nicht vollständig einleuchtend.

So kommt es bei den unterrichtlichen Überlegungen zu einer Durchmischung von politik-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtungsweisen. So sehr unterschiedliche Denkformen zu begrüßen sind, sollte in Anbetracht der selbst gewählten Aufgabenstellung (vgl. oben) das Spezifische einer Disziplin, ihre Frageform, Methodik und ihr Theoriebestand, klarer herausgearbeitet werden.

Ad b: Im Rahmen der unterrichtlichen Umsetzung wird in dem Konzept auf Schülerläden verwiesen. Hierdurch kann aus der Sicht von Wulfmeyer (2005, S. 6 f.) ein Beitrag zur Handlungsorientierung geleistet und Gestaltungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern angebahnt werden. Mit diesem Zugang verbinden sich aber eine ganze Reihe von Limitierungen, die auf zwei Ebenen liegen: Zum einen kann durch den konkreten situativen Handlungsdruck die Reflexion in den Hintergrund treten und so ein weitgehend ‚theoriefreies Unternehmertum‘ gefördert werden¹. Zum anderen können – und dieser Umstand ist als sehr viel gewichtiger zu bewerten und soll daher hier weiter ausgeführt werden – viele Einsichten nicht *direkt* an einem Schülerladen gewonnen werden. In Einzelfällen können auch Fehlvorstellungen begünstigt werden. Grund hierfür ist die spezifische Marktsituation eines Schülerladens. Sie ist insbesondere durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet:

- Durch die geringen Bestellmengen haben die Schülerinnen und Schüler bei ihren Einkäufen für den Schülerladen keinerlei Einfluss auf die Preise. Ökonomisch formuliert sind sie *Preisnehmer*.
- Schülerläden agieren auf einem Markt ohne andere direkte Wettbewerber.
- Die Gruppe der Konsumenten ist zumeist auf die jeweilige Schule limitiert und damit sehr begrenzt.
- Bestimmte Ressourcen, wie beispielsweise Arbeitskräfte oder der Verkaufsraum, haben keinen Preis.

Ohne gezielte und ausführliche *Reflexion* des Handelns – nicht paralleler Unterricht (vgl. Punkt 4) – bleibt vieles unklar. So können beispielsweise Preisbildungsprozesse aus der alleinigen Beschäftigung mit Schülerläden nicht verstanden werden. Vielmehr können in der Literatur beschriebene Fehlvorstellungen begünstigt werden. So zeigen Untersuchungen mit Kindern im Alter von 5-8 Jahren, dass viele von ihnen glauben, Preise bestimmten sich aus einem bestimmten Charakteristikum (z.B. der Größe) eines Produktes. Auch ist ein großer Anteil der 7-10-jährigen der Überzeugung, dass eine Ladenbesitzerin oder ein Ladenbesitzer für ein Produkt denselben oder einen geringeren Preis verlangt wie den, den sie oder er im Einkauf bei einer Fabrik bezahlt hat. Auch gibt es zahlreiche Beispiele von Kindern, die davon ausgehen, dass die Ladenbesitzerin oder der Ladenbesitzer die Preise ihrer Produkte willkürlich bestimmen kann (vgl. Berti und Bombi 1988, S.108 ff. sowie für einen Überblick Webley 2005): Ein Missverständnis, dass möglicherweise durch die Konzeption von Schülerläden weiter begünstigt wird. Dieser Aspekt wird durch die Ergebnisse der Evaluation der Schülerläden noch verstärkt. Wulfmeyer und Hauenschild (2008, S. 34, Hervorhebung nicht im Original) stellen fest:

„Obwohl die Kinder über praktisch erworbene ökonomische Kenntnisse verfügen, *indem Sie z.B. Angebot und Nachfrage dadurch regulieren, dass sie Sonderangebote machen*, ist ihnen in der Reflexion nicht klar, dass sie etwas über Wirtschaft gelernt haben [...]“

Ad c: Das Problem einer teilweise zu geringen Sachorientierung zeigt sich auch in der Verknüpfung der ökonomischen Bildung mit dem Ansatz einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Während die didaktische Verschmelzung im Sinne einer Kontextualisierung und Fokussierung auf Gestaltungskompetenz überzeugt, entsteht durch die vorgeschlagene Form der Orientierung am normativen Konzept einer nachhaltigen Entwicklung eine Unschärfe, die sich in einer Mischung von Sach- und Bewertungswissen konkretisiert (vgl. Wulfmeyer 2005).

„Sollte das Modell der Ökonomie als Verhaltenswissenschaft zutreffen und Menschen, also auch Kinder, entscheiden sich grundsätzlich auf der Basis einer Abwägung von Alternativen, kommen neben Kenntnissen oder Wissen und Erfahrungen auch Wertvorstellungen ins Spiel. Das als ethischer Imperativ bezeichnete Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung bietet in diesem Zusammenhang eine Chance.“ (Wulfmeyer 2005, S. 5)

So plausibel der Gedanke einer ethischen Bewertung, gerade auch vor dem Hintergrund der hier zu verhandelnden Konzeption – dem Ansatz einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – ist, kann dies immer erst ein zweiter Schritt sein. Sinnvolle ethische Bewertungen sind sequentiell immer dem Verstehen von Kontexten nachgeordnet.

Ad d: Als lerntheoretische Fundierung wird im Kontext des Ansatzes ein „Swinging-Learning-Design“ (vgl. Wulfmeyer 2005, S. 7) vorgeschlagen. So plausibel eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung gerade auch vor dem Hintergrund des Konzepts einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist, mangelt es an der Verknüpfung von Schülerläden (vgl. Hauenschild, von Monschaw (Hrsg.) 2009) und den vorgeschlagenen Unterrichtsmodulen (vgl. Hauenschild, Wulfmeyer 2008). Das Potential eines solchen Designs besteht aber in der expliziten Verknüpfung zwischen dem Erwerb theoretischer Erkenntnisse und einem handelnden, praktischen Zugang: Theoriearbeit, Umsetzung und Reflexion eben dieser sollten ineinander greifen. Eine solche Verschränkung ist aber nicht durchgängig zu erkennen.

¹ Für Schülerfirmen im Kontext der Sekundarstufe I gibt es eine ganze Reihe von Materialien zur gezielten Reflexion des praktischen Handelns in der Schülerfirma. Hier kann beispielsweise auf Krause (2011) und Kaminski (Hrsg.) (2011) verwiesen werden.

Im Folgenden soll ein ergänzender Vorschlag zur Konzeptualisierung ökonomischer Bildung im Sachunterricht gemacht werden. In diesem Zusammenhang wird zum einen auf bestehende Überlegungen zurückgegriffen, insbesondere auf den im Kontext einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zentralen Aspekt der Gestaltung und Partizipation (vgl. Stoltenberg 2002). Dieser ergibt sich aber nicht zwangsläufig aus der Orientierung an einem Bildungskonzept, wie dem Ansatz einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, oder aus der Verwendung bestimmter Methoden, wie in diesem Falle der Schülerläden. Vielmehr muss Partizipation neben einer didaktischen Ausrichtung auch inhaltlich, das heißt über den Gegenstand, bestimmt werden. Es muss also die Frage gestellt werden, welche spezifischen Inhalte erforderlich sind, um den Schülerinnen und Schülern Teilhabe zu ermöglichen. Dieser neue Akzent soll die vorliegenden Bemühungen erweitern und ergänzen. Wie im Folgenden aufgezeigt wird, ist dafür eine starke Fachorientierung unabdingbar. Ökonomische Bildung sollte sich auch in der Primarstufe an den Wirtschaftswissenschaften² orientieren. Damit ist keinesfalls eine pädagogisch wie fachlich unangemessene Vorwegnahme von Inhalten aus dem Studium der Ökonomie gemeint. Vielmehr soll ausgehend von einem im folgenden Abschnitt zu explizierenden Partizipationsverständnis nach dessen fachlichen Voraussetzungen gefragt werden. Dabei geht es um eine den kindlichen Interessen und Möglichkeiten angemessene Einführung in grundlegende wirtschaftliche Begriffe wie zum Beispiel Geld oder Markt. Darüber hinaus soll auch eine erste Annäherung an Konzepte der Wirtschaftswissenschaften wie Preisbildungsmechanismen stattfinden. Hinzu kommen metareflexive Aspekte, wie beispielsweise Fragen nach dem Wissenschaftsverständnis. Dass ein solches anspruchsvolles Nachdenken mit Kindern prinzipiell möglich ist, zeigt sich in anderen Bereichen der Sachunterrichtsdidaktik, wie beispielsweise in der Diskussion über die *Natur der Naturwissenschaften*. In empirischer Forschung und unterrichtlicher Erprobung konnte gezeigt werden, dass Kinder im Grundschulalter Grundzüge naturwissenschaftlichen Arbeitens, wie beispielsweise Experimentieren oder Modelle bilden auch auf einer Metaebene reflektieren können (vgl. Grygier 2008; Hößle, Höttecke, Kircher (Hrsg.) 2004).

Partizipation als Zielperspektive ökonomischer Bildung

Die Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin einen Beitrag zur grundlegenden Bildung von Schülerinnen und Schülern zu leisten (vgl. Köhnlein 2012, S. 27). Im Kontext dieser Zuschreibung, Klafki (2005) spricht in diesem Zusammenhang auch von Allgemeinbildung, wird eine „[...] Reflexion der Verhältnisse von „Ich und Du“, „Ich und Sache“ und auch „Ich und Welt““ (Pech 2009, S. 6) angestrebt. Bildung in diesem Sinne bezeichnet damit ein Wechselverhältnis, eine aufeinander bezogene kritische Auseinandersetzung des Individuums mit inneren und sozialen Erscheinungen sowie der sonstigen es umgebenden physikalischen Welt (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2009, S. 10). Bildung kann damit bestimmt werden als ein sich in Verhältnis Setzen des Individuums mit jenen drei Welten. Sie führt zu erweiterten Wahrnehmungs-, Analyse-, Interpretations-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kaiser, Pech 2006, S. 10).

Dieser allgemeine Bildungsauftrag wird in den unterschiedlichen Perspektiven der Sachunterrichtsdidaktik weiter konkretisiert. So wird beispielsweise, in Anlehnung an naturwissenschaftsdidaktische Überlegungen, auch im Sachunterricht *Scientific Literacy* (vgl. Gräber, Nentwig 2002, S. 10 ff.) oder ein Verständnis für die *Natur der Naturwissenschaften* (vgl. Ben-Ari 2005) bei den Schülerinnen und Schülern durch entsprechende Bildungsangebote als eine mögliche Zielperspektive angestrebt.

Eine derartige Wirkung ökonomiedidaktischer Überlegungen auf den Sachunterricht existiert nur in sehr begrenztem Umfang. Die vorliegenden ökonomiedidaktischen Überlegungen sind auf zwei Ebenen konkretisiert worden. Zum einen liegen kompetenzorientierte Modelle, wie beispielsweise der Entwurf zu Bildungsstandards für den Grundschulabschluss der *Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung* (2006) vor. Zum anderen existieren bildungstheoretische Überlegungen (für einen Überblick vgl. Hedtke 2010). Diese gehen von sehr unterschiedlichen Zielperspektiven für wirtschaftliche Lehr-Lern-Settings aus. Heuristisch können drei Stränge identifiziert werden:

Arbeiten des ersten Stranges betonen den Aspekt der lebensweltlichen Orientierung: Ökonomische Bildung soll einen Beitrag dazu leisten, dass sich Schülerinnen und Schüler in ökonomisch geprägten Situationen orientieren können (vgl. Zoerner 2001, S. 1 f.). Dabei kann zwischen solchen Situationen unterschieden werden, in denen Schülerinnen und Schüler direkt betroffen sind, das heißt selbst wirtschaftlich handeln (z.B. einkaufen, sparen) und ökonomischen Kontexten, durch die Kinder mittelbar betroffen sind (z.B. Arbeit der Eltern, Konsumentscheidungen der Familie). Ökonomische Bildung kann in diesem Zusammenhang als *economic literacy* konzeptualisiert werden (vgl. Salemi 2005, S. 2). Ihre Absicht ist es die „Problemlösungs- und Entscheidungsfa-

² Der Arbeit liegen sowohl betriebs- als auch volkswirtschaftliche Überlegungen zu Grunde. Ausgangspunkt ist ein traditionelles und weiterhin stark verbreitetes Verständnis von Wirtschaftswissenschaften. Nach einem bekannten, oft allerdings nur verkürzt genutzten Zitat ist demnach „economics the science which studies human behaviour as a relationship between ends and scarce means which have alternative uses“ (Robins 1932, S.15).

higkeit“ (Kutscha 2010, S.55f.) in wirtschaftlichen Kontexten zu stärken. Eine solche Aufklärung über wesentliche Zusammenhänge und ein Handlungsfähigmachen der Schülerinnen und Schüler ist allerdings nicht vollständig befriedigend. Setzt man sich zum Beispiel damit auseinander, wie Preise oder Löhne entstehen, so führt eine Analyse, die lediglich die individuelle Handlung als Bezug nimmt, zu verkürzten Vorstellungen. Vielmehr muss für ein Verständnis eine „systemische Beobachterperspektive“ (Retzmann et al. 2010, S. 17) geschult werden.

Im Kontext eines weiteren Stranges wird auf die Fähigkeit von Schülerinnen und Schülern zu begründbarer Normativität fokussiert: Dabei soll durch ökonomische Bildung bei den Schülerinnen und Schülern nicht nur, klassisch gesprochen, Sach- und Methodenkompetenz angebahnt werden, sondern auch die Fähigkeit auf der Basis dieser Kenntnisse zu eigenen, begründeten Urteilen zu gelangen (vgl. Dubs 2001, S. 5). Hierbei geht es keinesfalls darum die Schülerinnen und Schüler über eine „[...] dekontextualisierte ökonomische „Sachlogik“ des Marktes (...)“ (Ulrich 2001, S. 1) aufzuklären. Vielmehr soll eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsfeld auf inhaltlicher und methodischer Ebene angestrebt werden. Dazu ist es wichtig, dass gesellschaftliche Phänomene in ihren historischen Kontext eingeordnet werden und als sozial und kommunikativ konstruiert verstanden werden (vgl. Hedtke 2008, S. 298). Ziel ist es so zu begründeten Werturteilen zu gelangen, ohne dabei ideologischen Fehlinterpretationen aufzusitzen. Problematisch an diesen Konzeptionen ist, dass sie nur unzureichend berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur Methoden-, Sach- und Bewertungswissen ansammeln sollten, sondern auch in die Lage versetzt werden müssen, dies in praktischen Fragen anzuwenden. Vereinfacht gesagt: Ökonomische Werturteile können eine Voraussetzung für Handlungen sein. Zum einen folgt aber aus ihnen nicht notwendig eigenes Handeln. Zum anderen ist fraglich, ob begründbare Werturteile als Voraussetzung für ein sinnvolles Handeln ausreichen. Damit entfaltet ökonomische Bildung ein aufklärerisches, aber nur bedingt ein emanzipatorisches, Potential für Schülerinnen und Schüler.

Diese Defizite, eine Vernachlässigung der Systemperspektive als auch des Gestaltungsaspektes durch ökonomische Bildung werden im Zusammenhang des folgenden, auf das Konzept der Partizipation recurrierenden, Ansatzes vermieden: Ökonomische Bildung soll vor diesem Hintergrund einen Beitrag zur aktiven Teilhabe an einer Gesellschaft im Sinne einer kritischen Begleitung und Gestaltung (vgl. Böhnisch, Schröer 2007, S. 192 ff.) durch das Individuum leisten. Jung (2009) trennt dabei Partizipation analytisch in einen formalen und in einen informell-personalen Aspekt. Auf einer informell-personalen Ebene bedeutet es im wirtschaftlichen Bereich die „Teilnahme/Teilhabe an Existenz sichernden ökonomischen Aktivitäten“ (ebd., S. 21). Dabei geht es auf einer individuellen Ebene beispielsweise um die Reflexion von Kaufentscheidungen sowie um eine grundlegende finanzielle Bildung. Um allerdings eine umfassende Partizipation zu gewährleisten, kann sich Bildung nicht darauf beschränken, Lernende zu unterstützen sich in bestehenden Strukturen zurechtzufinden. Vielmehr muss sie dazu befähigen, die gegebenen Strukturen zu verstehen und Möglichkeiten zu finden, diese zu gestalten. Gestaltung bezieht sich dabei nicht nur auf das, was durch den Staat geregelt wird, sondern umschließt ebenfalls Aktivitäten in und um Haushalte und Betriebe. Beide Partizipationsaspekte sind eng miteinander verbunden. Dies lässt sich an einer einfachen Kaufentscheidung verdeutlichen: Möchte jemand beispielsweise eine Kartoffel kaufen, so kann er zunächst die Preise und Qualitäten verschiedener Anbieter vergleichen. Er wird Unterschiede feststellen, je nachdem von wem die Kartoffel unter welchen Bedingungen hergestellt wurde. Allerdings hängen die Kartoffelpreise auch davon ab, welche Kunden durch die Kartoffelsorte bzw. -anbauweise (z.B. wer kauft Bio?) angesprochen werden und wie die Förderbedingungen (z.B. EU-Agrarsubventionen, Zölle, usw.) strukturiert sind. Mit dem Konzept der Partizipation ist somit eine anspruchsvolle Zielperspektive beschrieben, die den folgenden Überlegungen zu Grunde liegen soll. Sie ist unmittelbar anschlussfähig an grundlegende, in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion weit verbreitete bildungstheoretische Überlegungen. Hier sei beispielsweise auf den transformatorischen Bildungsbegriff (vgl. Koller 2012) verwiesen. Zum anderen ist die Idee der Teilhabe durch bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten hoch anschlussfähig an andere Disziplinen, wie beispielsweise Überlegungen zum Schriftspracherwerb (vgl. Bos et al. 2003, S. 73 f.).

Ausgehend vom Bildungsanspruch der Partizipation ergibt sich die Frage, wie ökonomische Bildung aussehen könnte, um den damit verbundenen Anforderungen zu genügen. Konkret: Was müssen Schülerinnen und Schüler wissen und können, damit Ihnen Partizipation in diesem zweifachen Sinne möglich wird? Zur Umsetzung dieses hohen Anspruches können in der Didaktik der Naturwissenschaften Anleihen gemacht werden. In weitgehender Anlehnung an das Konzept der *Scientific Literacy*³ (vgl. Prenzel et al. 2001, S. 195), in dessen Rahmen es explizit *auch* um die Gestaltung einer durch Naturwissenschaften geprägten Welt durch mündige

³ Das Konzept der Literacy wird auch in der ökonomischen Bildung, als *Economic Literacy*, genutzt. Allerdings wird es nicht einheitlich verwendet. Vielmehr lassen sich mindestens drei Stränge unterscheiden: In einem ersten wird *Economic Literacy* weitgehend mit *Financial Literacy* gleichgesetzt und beschreibt eine grundlegende finanzielle Bildung, die sich etwa in einem für den Verbraucher nützlichen Kreditverständnis ausdrückt (vgl. für einen Überblick Jappelli 2010). Im zweiten wird *Economic Literacy* als Befähigung verstanden, ökonomische Basiskonzepte und Denkweisen, wie z.B. Kosten-Nutzen-Kalküle, zu verstehen (vgl. Salemi 2005; Council 2010). In einem dritten Verständnis wird *Economic Literacy* als zu testendes Wissen über von Basiskonzepten der Wirtschaftswissenschaften konzeptualisiert (vgl. Beck, Krumm 1998). Trotz der vorliegenden Bemühungen, sind diese für den folgenden Gedankengang, beispielsweise aufgrund ihrer Partikularität oder ihrer Fokussierung auf den Aspekt der Operationalisierung nicht geeignet. Daher soll im Folgenden das weiter ausgearbeitete Konzept der *Scientific Literacy* genutzt werden.

Bürgerinnen und Bürger geht (vgl. Holbrook, Rannikmae 2009), sollte in ökonomischen Lehr-Lern-Settings zunächst in grundlegende Begriffe der wirtschaftlichen Welt eingeführt werden⁴. Dabei muss in Anbetracht des konkreten Gegenstandsbereiches des Unterrichts ausgewählt werden, welche Termini für eine gemeinsame Konstruktion der Sache unerlässlich und hilfreich sind. Auf einer nächsten Ebene müssen diese Begriffe in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden. Es muss also das Verhältnis der Begriffe zueinander geklärt werden. Im Fokus stehen hier wirtschaftswissenschaftliche Konzepte, wie beispielsweise der Mechanismus der Preisbildung. Auf einer weiteren Ebene liegt die Auseinandersetzung mit Fragehaltungen, Denkweisen und Methoden der Wirtschaftswissenschaften. Zunächst zu den Fragehaltungen: In diesem Zusammenhang soll ein Verständnis dafür angebahnt werden, was eine wirtschaftswissenschaftliche Frage ist. Konkreter: Zu welchen Fragen können wirtschaftswissenschaftliche Ergebnisse einen Beitrag leisten? Darüber hinaus soll der Unterricht einen Einblick in die Denkweisen der Wirtschaftswissenschaften erlauben. Zentral ist in diesem Bereich die Auseinandersetzung mit Knappheitsfragen⁵. Damit verbunden ist auch die Frage der Methoden in den Wirtschaftswissenschaften. In diesem Kontext kann beispielsweise auf den Aspekt der ökonomischen Modellbildung verwiesen werden. Eine weitere Ebene ökonomischer Lehr-Lernangebote ist die Rolle der Wirtschaftswissenschaften in sozialen Zusammenhängen. Gerade hier droht ein Missverständnis betreffend der Gestaltungsmöglichkeiten der Individuen. Genau so wenig wie Technik oder Naturwissenschaften den gesellschaftlichen Fortschritt determinieren, geben die Wirtschaftswissenschaften das Marktgeschehen vor. Vielmehr können aus disziplinären Überlegungen nur Hinweise zur Gestaltung gegeben werden. Die konkrete Umsetzung unterliegt dann aber einem politischen Aushandlungsprozess. Dieser Gedanke wird an den in den Wirtschaftswissenschaften entwickelten Möglichkeiten zur Förderung neuer Technologien, wie den erneuerbaren Energien deutlich. Hier weisen Überlegungen darauf hin, dass man mittels Anreizen, also insbesondere durch Subventionen, neue Technologien fördern kann, so dass sie sich am Markt etablieren können. Allerdings ist eine solche Förderung, zumindest zunächst, mit höheren Kosten, in diesem Fall in Form höherer Energiepreise verbunden. Ob die Einführung erneuerbarer Energieträger unterstützt werden soll und wenn ja in welcher Höhe, bleibt eine politische Frage. Insofern müssen in der ökonomischen Bildung Fragen nach der gesellschaftlichen Nutzbarmachung von Erkenntnissen aus den Wirtschaftswissenschaften immer mit thematisiert werden. Konkreter: Handlungs-, Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten müssen mit Schülerinnen und Schülern thematisiert werden. Andernfalls droht eine stumpfe ‚Wissenschaftsgläubigkeit‘.

Diese Überlegungen führen zusammenfassend zu dem folgenden Modell:



Abbildung I: Ziele und Anforderungsebenen ökonomischer Bildung

⁴ Die folgenden Überlegungen beschreiben einen inhaltlichen Rahmen zur Planung ökonomischer Bildungsangebote vor dem Hintergrund des Anspruches der Ermöglichung von Partizipation. In diesem Zusammenhang können zwei Missverständnisse entstehen: zum einen stellen die im Folgenden dargestellten Ebenen keine Reihenfolge der unterrichtlichen Bearbeitung dar. Zum anderen handelt es sich nicht um Vorstellungen zur unterrichtlichen Umsetzung. Hierfür müssen sich didaktische Überlegungen anschließen. Dazu sei auf den folgenden Abschnitt verwiesen.

⁵ Der Begriff der Knappheit beschreibt in der Volkswirtschaftslehre das Phänomen, dass die vorhandenen Güter in der Regel limitiert sind, also in geringerem Umfang vorhanden sind als es zu einer vollständigen Befriedigung aller Bedürfnisse erforderlich wären.

Theorie der Variation

In dem vorausgegangen Abschnitt wurde ein anspruchsvolles Konzept ökonomischer Bildung für den Sachunterricht skizziert. In diesem Zusammenhang ist insbesondere auf hohe inhaltliche Anforderungen an die Fachlichkeit von Unterricht verwiesen worden. Diese wurde als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Partizipationsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in wirtschaftlichen Fragen identifiziert. Zur unterrichtlichen Ausgestaltung dieses Anspruches kann die *Theorie der Variation* (vgl. u.a. Marton, Booth 1997; Marton, Pang 2006) genutzt werden. Ausgangspunkt ist dabei das Problem, dass Schülerinnen und Schülern oft unklar ist, welche wirtschaftswissenschaftlichen Konzepte zur Erhellung eines bestimmten Gegenstandsbereiches fruchtbar gemacht werden können. Durch die Komplexität ökonomischer Fragestellungen und Phänomene kann es durch die Verschiebung der Aufmerksamkeit auf andere Aspekte des Gegenstandsbereiches leicht geschehen, dass eigentlich bekannte ökonomische Konzepte nicht oder nur teilweise genutzt werden. Dieses Problem sei an einem Beispiel aus dem Feld der Hochschuldidaktik verdeutlicht: In einem Seminar wurde die Frage diskutiert, wie auf einem Markt ein Preis zu Stande kommt. Während viele Studierende auf diese abstrakte Frage unmittelbar das wirtschaftswissenschaftliche Konzept nannten, nach dem diese aus dem Zusammenspiel von Angebot *und* Nachfrage entstehen, griff kein Student hierauf zurück, als es um die Frage ging, warum Bio-Lebensmittel mehr kosten als konventionell erzeugte. Hier wurde lediglich auf die höheren Produktions- und Vertriebskosten verwiesen. Die Nachfrageseite blieb dagegen vollkommen unberücksichtigt. Es wurde also nicht darüber nachgedacht, dass die Preise für Bio-Produkte auch damit zusammenhängen, dass andere Käuferschichten angesprochen werden. Dieses Beispiel lässt sich verallgemeinert im theoretischen Rahmen von Marton und Booth (1997) wie folgt beschreiben: Die Studierenden richteten ihre Aufmerksamkeit bei der geschilderten Situation eines Bioladens lediglich auf die Angebotsseite, in *ihrer Erfahrung bzw. ihrem Erleben* unterscheiden sich Biolebensmittel von konventionellen lediglich bezüglich der Herstellungsbedingungen. Ziel von Bildungsprozessen ist es in so einem Fall die Aufmerksamkeit auch auf die Nachfrageseite zu lenken, damit das theoretisch eigentlich bekannte Konzept auch praktisch genutzt werden kann.

Sich in einer solchen Problemsituation zurecht zu finden, ist gerade unter dem oben formulierten Anspruch durch ökonomische Bildung Partizipation in wirtschaftlichen Fragen zu ermöglichen, von hoher Relevanz. Beteiligung setzt im formellen und informellen Sinn (vgl. Jung 2009) die Fähigkeit voraus wirtschaftswissenschaftliche Konzepte kontextangemessen zur Teilhabe und Gestaltung einzusetzen. Um diesem Problem bei der Gestaltung konkreter Lehr-Lern-Settings zu begegnen, bietet sich eine Orientierung an dem Konzept der Theorie der Variation an. Ziel eines Lernprozesses nach diesem Konzept ist nicht nur das Kennen abstrakter Konzepte, wie Angebot und Nachfrage bestimmen den Preis, sondern die Fertigkeit zu wissen, wann man dieses Konzept in unterschiedlichen Situation nutzen kann (vgl. Pang, Marton 2005, 163f.). Es wird damit explizit auf den Anwendungsbezug des Wissens für die Schülerinnen und Schüler rekurriert (vgl. Davies, Dunnill 2008, 10).

Um die *Theorie der Variation* für Bildungsprozesse zu nutzen, gilt es zunächst die für ein Verständnis wesentlichen Elemente eines Phänomens zu identifizieren. Anschließend geht es darum gezielt die Aufmerksamkeit auf die Elemente zu lenken, die im alltäglichen Handeln (in der Regel) nicht oder nur unzureichend beachtet werden (vgl. Birke, Seeber 2011, S. 63) denn „powerful ways of acting originate from powerful ways of seeing“ (Pang, Marton 2003, S. 181). Für das oben genannte Beispiel der Preisbildung wären dies beispielsweise:

- Der Begriff des Marktes,
- Die Konzepte von Bedürfnissen und Knappheit,
- Das Konzept der Nachfrage- und Angebotsseite im Marktgeschehen,
- Die Idee des für die Bedürfnisbefriedigung optimalen Tausches (*Pareto-Kriterium*).

Dabei geht die *Theorie der Variation* davon aus, dass man Phänomene vor allem als solche erkennen kann, wenn man eine Veränderung bei ihnen wahrnimmt. Methodisch bietet es sich an für eine solche Variation mit Fallbeispielen im Sinne von *Planspielen* (vgl. Kriz 2011, S. 12 f.) zu arbeiten. Deren Konstruktion ist dem Vorgehen in einem *Experiment* ähnlich (vgl. Hacking 1996, S. 254 ff.).

Für das beschriebene Beispiel der Preisbildung könnte ein für den Sachunterricht geeignetes Unterrichtssetting wie folgt aussehen: Ausgangspunkt ist ein selbstständiger Obst- und Gemüsehändler in einem kleinen Ort, der für die Dorfbewohner der einzige Anbieter ist. Es ist Samstag und in einer Viertelstunde schließt der Laden. Der Händler muss seinen gesamten Bestand verkaufen, da die Waren am nächsten Montag verdorben sein werden. Somit ist er bereit von seinen ursprünglichen Preisen abzuweichen. Die potentiellen Käufer erhalten jeweils eine bestimmte Menge Geld um Waren einzukaufen. Der Verkaufsprozess beginnt. Am Ende wird bilanziert, zu welchen Preisen der Händler seine Waren absetzen konnte. Anschließend wird das Spiel wiederholt, allerdings verfügt der Händler dann über größere Mengen von Obst und Gemüse, sein Angebot wird also bei einer konstanten Nachfrage ausgeweitet. In einer zweiten Variante wird bei einem konstanten Angebot die Zahl der potentiellen Käufer, sprich die Nachfrage, vergrößert. Schließlich wird noch eine Variante gespielt, bei der sowohl das Angebot an Obst und Gemüse als auch die Nachfrage, also die Zahl der Käufer, ausgeweitet wird. Zentral für das Unterrichtssetting ist die fortlaufende Reflexion der unterschiedlichen Marktbedingungen und ihrer Einflüs-

se. Auf der Basis ihrer konkreten Erfahrungen lernen so die Schülerinnen und Schüler zu beschreiben, welche Abhängigkeiten entstehen, wenn es, wie in dem Beispiel, nur einen Anbieter gibt. Durch ein Unterrichtsgespräch oder eine weitere Marktsimulation mit mehreren Anbietern können im Anschluss die Unterschiede, die sich für Preise und Abhängigkeiten durch Konkurrenz ergeben, herausgearbeitet werden. Unterrichtskonzeptionell kann sich eine solche Reflexion an dem Ansatz des *Nachdenkens mit Kindern* (vgl. Schreier 1999) orientieren. Im Kontext dieser Konzeption, die aus dem Ansatz des *Philosophierens mit Kindern* (vgl. Brünning 2001) entstanden ist, wurde zum einen ein bestimmter pädagogischer Stil entwickelt, zum anderen hat sich im Zusammenhang der vorliegenden Arbeiten ein breiter Methodenpool herausgebildet. Beide Aspekte können als Hilfestellung zur Gestaltung konkreter Lehr-Lern-Arrangements genutzt werden. Explizit sei hier betreffend des pädagogischen Stils auf die Entwicklung einer Fragehaltung gegenüber der Welt (vgl. Hering 2003) und in Bezug auf die Methoden auf das *Nachdenkgespräch* (vgl. Michalik, Schreier 2006, S. 100 ff.) und das *Gedankenexperiment* (vgl. Fröhlich 2004, S. 167 ff.) verwiesen.

Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt der Argumentation in diesem Artikel war die Zusammenfassung der vorliegenden Überlegungen zur ökonomischen Bildung im Sachunterricht. In diesem Zusammenhang konnte wesentlich auf die Arbeiten von Wulfmeyer (2008; 2005), Hauenschild (2009) sowie Wulfmeyer und Hauenschild (2008) verwiesen werden. Die Autorinnen konzeptualisieren ökonomische Bildung vor dem Hintergrund des Ansatzes einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Methodisch rekurren die Überlegungen wesentlich auf das Konzept des Schülerladdens. In kritischer Auseinandersetzung mit diesen Überlegungen fällt die nicht nur befriedigende Ausarbeitung dieser Ansätze bezüglich genuin ökonomischer Inhalte, Denkformen und Methoden auf. Hier liefert der vorliegende Aufsatz Ergänzungen und Erweiterungen. In ihm wird in der Auseinandersetzung mit Arbeiten der deutschsprachigen Ökonomiedidaktik Partizipation in ihrem formellen und informellen Sinne (vgl. Jung 2009) als wesentliches Bildungsziel der ökonomischen Bildung beschrieben. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Partizipation von Schülerinnen und Schülern in wirtschaftlichen Fragen wurde weniger als eine methodische, sondern vielmehr als eine inhaltliche Frage konkretisiert. Es wurde danach gefragt, was Schülerinnen und Schüler verstehen und können müssen, um an der Gesellschaft in ökonomischen Fragen teilhaben zu können. In diesem Zusammenhang wurden inhaltliche Anforderungen beschrieben. Diese basieren auf dem Konzept der *Scientific Literacy* (vgl. Prenzel et al. 2001, S. 195). Im Zusammenhang der konkreten unterrichtlichen Umsetzung wurde, Bezug nehmend auf die Leitidee einer Befähigung zur Partizipation, auf die *Theorie der Variation* (vgl. Marton, Booth 1997; Marton, Pang 2006) verwiesen. Ergänzend wurden die Potentiale des Ansatzes des *Nachdenkens mit Kindern*, betreffend des pädagogischen Stils der Lehrerinnen und Lehrer sowie in der Umsetzung in konkrete methodische Formen des Lehrens und Lernens im Unterricht, angedeutet.

Durch die vorgeschlagene Konzeption einer ökonomischen Bildung werden eine Reihe von Fragen aufgeworfen. Diese betreffen die empirische Fundierung der hier vorgelegten Überlegungen. Dabei erscheinen die drei Folgenden als besonders relevant:

- 1) Das Ziel einer ersten Untersuchung könnte in der weiteren Präzisierung der Konzeption bestehen. Hierfür bietet sich ein zweischrittiges Vorgehen an. In einer ersten Teilstudie werden Praxisvertreterinnen und Praxisvertreter im Sinne der Aktionsforschung mit dem Konzept konfrontiert. In einer Gruppendiskussion sollte die vorgeschlagene Konzeption systematisch auf Schwachstellen, Potentiale und Weiterentwicklungsmöglichkeiten hin untersucht werden. Ergänzt werden könnten diese Ergebnisse in einem zweiten Schritt durch ein Expertendelphi, in dessen Rahmen die Konzeption mit unterschiedlichen Fachvertreterinnen und Fachvertretern (Didaktik des Sachunterrichts, ökonomische Bildung etc.) diskutiert wird.
- 2) Gegenstand einer zweiten Studie könnten Implementierungsstrategien zur Umsetzung der Konzeption in den Schulen sein. Hierbei gilt es zwei Teilaspekte zu beachten. Der erste betrifft die Ausbildung von Sachunterrichtslehrerinnen und Sachunterrichtslehrern. Diese benötigen entsprechend der skizzierten Konzeption neben fachdidaktischem Wissen selber grundlegende wirtschaftswissenschaftliche Konzepte, um Schülerinnen und Schülern, entsprechend dem Ziel der Partizipation, grundlegende Einblicke in ökonomische Zusammenhänge zu ermöglichen. Im Rahmen einer hochschuldidaktischen Studie sollten dafür Lehr-Lern-Settings entwickelt und auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden. Darauf aufbauend betrifft der zweite Teilaspekt die Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern im Schuldienst. Auf der Basis der vorliegenden hochschuldidaktischen Überlegungen sollte hier ein spezifisches Lernarrangement konzeptionalisiert und auf seine Wirksamkeit hin überprüft werden.
- 3) Im Fokus einer dritten Untersuchung kann die Frage stehen, ob das Bildungsziel der Partizipation in dem beschriebenen Sinne durch das Konzept der *Theorie der Variation* bei Schülerinnen und Schülern in der Grundschule erreicht werden kann. In diesem Zusammenhang soll anhand von exemplarischen Unterrichtseinheiten analysiert werden, ob so bei den Schülerinnen und Schülern Konzeptveränderungen (vgl. Vosniadou, Vamvakoussi, Skopeliti 2008) angebahnt werden können. Präziser formuliert: Entwickeln sich

die Ausgangsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht weiter und sind sie in der Lage dieses Wissen in alltäglichen Situationen kreativ einzusetzen?

Literatur

- Beck, Klaus; Krumm, Volker (1998): Wirtschaftskundlicher-Bildungs-Test (WBT). Göttingen: Hogrefe
- Ben-Ari, Moti (2005): Just a theory: exploring the nature of science. Amherst: Prometheus
- Birke, Franziska; Seeber, Günther (2011): Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene: ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht. *Journal of Social Science Education*, Jg. 10, Nr. 2. Online verfügbar: <http://www.jsse.org/2011/2011-2/pdf/06-Birke-Seeber.pdf> (21.06.2012)
- Bofinger, Peter (2010): Grundzüge der Volkswirtschaftslehre – Eine Einführung in die Wissenschaft von den Märkten. München: Pearson
- Bolscho, Dietmar; Hauenschild, Kerstin (Hrsg.) (2008): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Peter Lang
- Bos, Wilfried et al. (2001): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Lankes Eva-Maria (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU - Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Böhnisch, Lothar; Schröer, Wolfgang (2007): Politische Pädagogik – eine problemorientierte Einführung. Weinheim: Juventa
- Brüning, Barbara (2001): Philosophieren in der Grundschule. Grundlagen, Methoden, Anregungen. Berlin: Cornelsen-Scriptor
- Council for Economic Education (2010): Voluntary National Content Standards in Economics. 2nd Edition. New York
- Dasecke, Rolf (2009): Nachhaltige Schülerläden und Schülerfirmen. In: Hauenschild, Kerstin; von Monschaw, Beatrice (Hrsg.): Kinder erfahren nachhaltiges Wirtschaften: Eine Handreichung für die Grundschulpraxis. Frankfurt: Peter Lang
- Davies, Peter; Dunnill, Richard (2008): 'Learning Study' as a model of collaborative practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, Jg. 34, Nr. 1
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2006): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. Online verfügbar: http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf (21.06.2012)
- Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Dubs, Rolf (2001): Wirtschaftsbürgerliche Bildung – Überlegungen zu einem alten Postulat. In: www.sowi-onlinejournal.de Jg. 6, Nr. 1
- Feige, Bernd (2008): Ökonomische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Bolscho, Dietmar; Hauenschild, Kathrin (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Peter Lang
- Fröhlich, Michael (2004): Philosophieren mit Kindern: ein Konzept. Münster: Lit
- Gläser, Eva (2001): Zwischen heimatkundlicher Tradition und modernisierter Arbeitsgesellschaft – Aktuelle konzeptionelle Überlegungen zum ökonomischen Lernen in der Grundschule. www.sowi-onlinejournal.de Jg. 2, Nr. 1
- Gläser, Eva (2007): Ökonomische Bildung. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gräber, Wolfgang; Nentwig, Peter (2002): Scientific Literacy – Naturwissenschaftliche Bildung in der Diskussion. In: Gräber, Wolfgang et al. (Hrsg.): Scientific Literacy: Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung. Opladen: Leske + Budrich
- Grygier, Patricia (2008): Wissenschaftsverständnis von Grundschulern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hacking, Ian (1996): Einführung in die Philosophie der Naturwissenschaften. Stuttgart: Reclam
- Hauenschild, Kathrin (2009): Von der Lebenswelt zur ökonomischen Bildung – ein Beitrag zu Bildung für eine nachhaltige Entwicklung mit Kindern. In: Hauenschild, Kathrin; von Monschaw, Beatrice (Hrsg.): Kinder erfahren nachhaltiges Wirtschaften: Eine Handreichung für die Grundschulpraxis. Frankfurt: Peter Lang
- Hauenschild, Kathrin; von Monschaw, Beatrice (Hrsg.) (2009): Kinder erfahren nachhaltiges Wirtschaften: Eine Handreichung für die Grundschulpraxis. Frankfurt: Peter Lang
- Hauenschild, Kathrin; Wulfmeyer, Meike (2008): Ökonomische Bildung in der Grundschule – Wie Kinder handlungsorientiert Wirtschaft machen!: didaktische Perspektiven und Beispiele für die Praxis. Hannover: Pelikan AG
- Hauenschild, Kathrin; Wulfmeyer, Meike (2006): Ökonomische Kompetenzen in der Primarstufe. In: Hinz, Renate; Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS
- Hedtke, Reinhold (2010): Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau
- Hedtke, Reinhold (2008): Sozialwissenschaftliche Bildung. In: Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hrsg.): Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau
- Hering, Jochen (2003): Die Welt frag-würdig machen: philosophisches Denken mit Kindern im Grundschulalter. Baltmannsweiler: Schneider
- Holbrock, Jack; Rannikmae, Miia (2009): The Meaning of Scientific Literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, Jg. 4, Nr. 3, S. 275 - 288
- Höfle, Corinna; Höttecke, Dietmar.; Kircher, Ernst (Hrsg.) (2004): Lehren und lernen über die Natur der Naturwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider
- Japelli, Tullio (2010): Economic Literacy: An International Comparison. *The Economic Journal*. Jg. 120, Nr. 548, S. F429-F451
- Jung, Eberhard (2009): Partizipationskompetenz: Bildungskompetenz der Ökonomischen Bildung. In: Seeber, Günther (Hrsg.): Befähigung zur Partizipation – Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau
- Kaminski, Hans (2008): Die ökonomische Domäne im Rahmen des Sachunterrichts - Überlegungen zur Entwicklung eines Referenzsystems als Hilfe zur Generierung von Kompetenzmodellen. In: Giest, Hartmut; Hartinger, Andreas; Kahlert, Joachim (Hrsg.): Kompetenzniveaus im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kaminski, Hans (Hrsg.) (2011): Praxis Schülerfirma. Braunschweig: Westermann
- Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (2006): Problem und Welt – Ein Bildungsverständnis und seine Bedeutung für den Sachunterricht. In: Basiswissen Sachunterricht Band 6. Baltmannsweiler: Schneider
- Kiper, Hanna; Paul, Annegret (1995): Kinder in der Konsum- und Arbeitswelt – Bausteine zum wirtschaftlichen Lernen. Weinheim: Beltz
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. www.widerstreit-sachunterricht.de Jg. 3, Nr. 1
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer
- Krause, Kurt (2011): Die Schülerfirma – Fit machen fürs Berufsleben. Stammsried: CARE-LINE
- Kriz, Willy Christian (2011): Qualitätskriterien von Planspielanwendungen. In: Hitzler, Sebastian; Zürn, Birgit; Trautwein, Friedrich (Hrsg.): Planspiele – Qualität und Innovation. Norderstedt: Books on Demand
- Krol, Gerd-Jan; Loerwald, Dirk; Müller, Christian (2011): Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. Centrum für interdisziplinäre Wirtschaftsforschung: Münster
- Kutscha, Günter (2010): Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Brötz, Rainer; Schapfel-Kaiser, Franz (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe: Aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht.
- Lampe, Peter (2008): Ökonomische Bildung in den Rahmenrichtlinien und Kerncurricula des Sachunterrichts der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolscho, Dietmar; Hauenschild, Kerstin (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Peter Lang
- Marton, Ference; Booth, Shirley (1997): Learning and Awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, Ference; Pang, Ming-Fai (2006): On some necessary conditions of learning. The Journal of the Learning Sciences. Jg. 15, Nr. 2
- Michalik, Kerstin; Schreier, Helmut (2006): Wie wäre es einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht. Braunschweig: Westermann
- Pang, Ming Fai; Marton, Ference (2003): Beyond “Lesson Study” – Comparing Two Ways of Facilitating the Grasp of Economic Concepts. Instructional Science, Jg. 31, Nr. 3
- Pang, Ming Fai; Marton, Ference (2005): Learning Theory as Teaching Resource: Enhancing Students’ Understanding of Economic Concepts. Instructional Science. Jg. 33., Nr. 2
- Pech, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an *ein* Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. www.widerstreit-sachunterricht.de Jg. 7, Nr. 2
- Prenzel, Manfred et al. (2001): Naturwissenschaftliche Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich
- Retzmann, Thomas (2008): Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In: Kaminski, Hans; Krol, Gerd-Jan (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig – Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Retzmann, Thomas; Seeber, Günther; Remmele, Bernd; Jongbloed, Hans-Carl: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. Online verfügbar: <http://www.bankenverband.de/downloads/102010/gutachten-okonomische-bildung-an-allgemeinbildenden-schulen> (21.06.2012)
- Robbins, Lionel (1932): An Essay on the nature and significance of Economic Science. London. Macmillan.
- Salemi, Michael (2005): Teaching economic literacy: why, what and how? International Review of Economics Education Jg.4, Nr. 2. Online verfügbar:<http://www.economicsnetwork.ac.uk/iree/v4n2/salemi.htm> (21.06.2012)
- Schreier, Helmut (Hrsg.) (1999): Nachdenken mit Kindern: aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Stoltenberg, Ute (2002): Nachhaltigkeit lernen mit Kindern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Ulrich, Peter (2001): Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken. In: www.sowi-onlinejournal.de Jg. 6, Nr. 1
- Vosniadou, Stella; Vamvakoussi, Xenia; Skopeliti, Irini (2008): The Framework Theory Approach to the Problem of Conceptual Change. In: International Handbook of Research on Conceptual Change. New York: Routledge
- Weber, Birgit (2008) Kompetenzen ökonomischer Grundbildung für Kinder und Jugendliche. In: Bolscho, Dietmar; Hauenschild, Kathrin (Hrsg.): Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen. Frankfurt: Peter Lang
- Weber, Birgit (2005): „Acting as a moral being – Neglecting economic studies“ Situation, Concepts and Challenges of Economic Studies at German Primary Schools. www.sowi-onlinejournal.de Jg. 6, Nr. 1
- Webley, Paul (2005): Children’s understanding of economics. In: Barrett, Martyn D.; Buchanan-Barrow, Eithne (Hrsg.): Children’s understanding of Society.
- Wulfmeyer, Meike (2008): Ökonomische Bildung in Zeiten von Globalisierung. In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef: Basiswissen Sachunterricht: Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. Hohengehren: Schneider
- Wulfmeyer, Meike (2005): Ökonomie mit Kindern – Ein Konzept zum handlungsorientierten Lernen in der Grundschule. In: www.widerstreit-sachunterricht, Jg. 3, Nr. 1
- Zoerner, Andreas (2001): Welche ökonomische Bildung wollen wir? www.sowi-onlinejournal.de Jg. 6, Nr. 1