

2 Ökonomische Bildung und ihre Rahmenbedingungen

2.1 Fachdidaktische Elemente ökonomischer Bildung

Im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand – die Vorstellungen von Wirtschaftslehrpersonen zum Wirtschaftsunterricht – muss eine zielorientierte Darstellung dessen erfolgen, was im Rahmen dieser Arbeit als fachdidaktische Elemente ökonomischer Bildung verstanden wird. Dies ist notwendig, um wesentliche fachdidaktische Elemente zur Gestaltung des Interviewleitfadens auszuwählen, zu denen die Vorstellungen der Wirtschaftslehrpersonen erhoben werden sollen, die erhobenen Lehrervorstellungen nach ihrer Darstellung auswerten und fachdidaktische Elemente reflektieren zu können sowie die erhobenen Lehrervorstellungen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich des theoretischen Referenzrahmens ökonomischer Bildung untersuchen zu können.

Der im Folgenden beschriebene theoretische Referenzrahmen beantwortet, mit Blick auf den Wirtschaftsunterricht, die drei grundlegenden Fragen nach den Zielen, Inhalten und Methoden des ökonomischen Unterrichts. Hierzu lassen sich zentrale Elemente unterschiedlicher fachdidaktischer Konzeptionen ökonomischer Bildung identifizieren, die auf ein gemeinsames fachwissenschaftliches, didaktisches und lerntheoretisches Fundament zurückzuführen sind.

Ziele, Inhalte und Methoden ökonomischer Bildung sind eng verknüpft und lassen sich nur sehr verkürzend voneinander isolieren. Lernziele sind mit fachlichen Inhalten sowie Methoden verbunden. Dies gilt vice versa. Deshalb wird auf eine explizite Zuordnung der fachdidaktischen Elemente zu Zielen, Inhalten und Methoden des Wirtschaftsunterrichts im Sinne des fachdidaktischen Implikations-*zusammenhangs* verzichtet. Die folgende Übersicht gibt einen Überblick

zu den im Folgenden dargestellten grundlegenden Elementen ökonomischer Bildung.

- ökonomische Bildung als Teil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung
- Qualifizierung für gegenwärtige und zukünftige ökonomische Lebenssituationen
- Mündigkeit als übergeordnete Leitidee
- ökonomischer Denkansatz als Heuristik
- Erwerb ökonomischer Kompetenz(en)
- fachdidaktische Ansatzpunkte zur Selektion und Rekonstruktion ökonomischer Inhalte
- Handlungsorientierung als konstitutives Element ökonomischer Lehr-Lern-Prozesse
- Bedeutung fachspezifischer Makromethoden für die ökonomische Bildung

Abbildung 3 Theoretischer Referenzrahmen

2.1.1 Teil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung

Grundlage der Integration ökonomischer Bildung in das *allgemeinbildende* Schulsystem ist die Prämisse, dass sie elementarer Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung ist. Im Vergleich zu anderen Schulformen wurde die ökonomische Bildung am Gymnasium in Niedersachsen vergleichsweise spät, im Jahr 2006, in das Schulfach „Politik“ integriert. Dabei ist die Stundenanzahl für das neue Fach „Politik-Wirtschaft“ gleich geblieben, obwohl nun zwei Disziplinen statt vorher nur einer im Rahmen dieses Faches unterrichtet werden. Im Rahmen der vorliegenden Studie zu Lehrervorstellungen ist es also insbesondere im Hinblick auf die Lehrpersonen, die heute auch ökonomische Bildung am Gymnasium unterrichten, erkenntnisreich zu erheben, wie diese die Bedeutung ökonomischer Bildung für eine zeitgemäße Allgemeinbildung beurteilen. Die Frage der Allgemeinbildungsrelevanz ökonomischer Bildung ist jedoch auch für die Vorstellungen der Wirtschaftslehrpersonen an den anderen Schulformen von Bedeutung, denn sie betrifft Vorstellungen

- zu Zielen in Bezug auf das Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht (z. B. Welchen Beitrag soll ökonomische Bildung zur Allgemeinbildung von Schülerinnen und Schülern leisten? Wie relevant ist dieser Beitrag im Hinblick auf das

zukünftige Leben der Lernenden? Welche Bildungsziele legen die Lehrpersonen der Auswahl von Inhalten und Methoden im Wirtschaftsunterricht zugrunde?) (vgl. Kapitel 6.2, 6.3, 6.4 und 6.5) und

- zur Situation des Schulfachs (z. B. Wie wird die curriculare Verankerung ökonomischer Bildung vor dem Hintergrund der zugesprochenen Bildungsbedeutsamkeit von den Lehrpersonen beurteilt?) (vgl. Kapitel 6.7).

Nach Kaminski (2012) und Kruber (2006) ist die Legitimation ökonomischer Bildung nicht als abzuschließende Aufgabe zu betrachten, sondern, aufgrund ihres nicht in allen deutschen Bundesländern gefestigten bildungspolitischen Status, als prozesshafter fachdidaktischer Entwicklungsauftrag zu begreifen. Begründet wird der Allgemeinbildungscharakter ökonomischer Bildung weniger mit der Allgegenwart von Wirtschaft und Ökonomie, sondern vornehmlich bildungstheoretisch (vgl. Krol et al. 2006a, S. 62).

Wesentliche Argumente hierfür gehen auf Albers zurück (1987; 1994). Als Allgemeinbildung werden von Albers all jene „allgemeinbedeutsamen Bildungsinhalte“ definiert, die „[...] Individuen mit jenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einsichten, Haltungen usw. [ausstatten, Anm. d. V.], die ihnen eine personal verantwortbare Bewältigung der für alle strukturell gleichen Lebenssituationen ermöglichen“ (ebd. 1994, S. 34). Ökonomische Bildung als Teil von Allgemeinbildung wird von der ökonomischen Berufsbildung abgegrenzt, die im Unterschied zu allgemeinbildenden Bildungsgehalten vor allem jene – heute als Kompetenzen zu bezeichnende – Fähigkeiten, Haltungen und Fertigkeiten umfassen, die zur Bewältigung beruflicher Anforderungen benötigt werden. Albers stellt das Verständnis von Allgemeinbildung als ein historisch gewachsenes, vom Neuhumanismus geprägtes Bildungsverständnis dar, welches jedoch nicht mehr dem „zeitgemäßen Bildungsbegriff“ entspricht (ebd., S. 31). Ökonomische Bildung ist demnach „[...] unter den Bedingungen der heutigen Zeit keine Berufsbildung, sondern notwendiger Bestandteil der Allgemeinbildung“ (ebd., S. 35).

Kruber (2006) betont die Komplementarität von Berufsbildung und Allgemeinbildung und beschreibt das Bildungsverständnis des Neuhumanismus als nicht mehr zeitgemäß („Ausklammerung des

praktischen Lebens“, vgl. ebd., S. 189). In Anknüpfung an die allgemeine Didaktik beschreibt auch er ökonomische Bildung als „existenziellen Bestandteil von Allgemeinbildung“ (ebd., S. 191).

Nach Krol und Zoerner (2008, S. 94) sowie Loerwald (2008b, S. 343) ist der Kern von Allgemeinbildung ein „Teilhabeversprechen“, welches den Individuen ermöglicht, das eigene Leben und das Zusammenleben in der Gesellschaft mündig (mit-)gestalten zu können. Ökonomische Bildung leistet nach diesem Verständnis einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, Lebensbewältigung, gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung und umfasst sowohl die individuelle als auch die gesamtgesellschaftliche Ebene (vgl. ebd.). Dies wird auch in der Tatsache deutlich, dass Mündigkeit als übergeordnete Leitidee ökonomischer Bildung definiert wird (vgl. Kapitel 2.1.3).

Der Erziehungswissenschaftler Ladenthin macht in seinem Aufsatz „Die Ökonomie muss als Teil des schulischen Bildungsauftrags neu interpretiert werden“ (2006) deutlich, dass es bei der Konzeptionalisierung (ökonomischer) Bildung nicht um eine ökonomische Inanspruchnahme und Verabsolutierung von Bildungsprozessen gehe, sondern darum, zukünftigen Generationen Welt-Verstehen und eine umfassende Gestaltungsfähigkeit zu ermöglichen. Dies könne jedoch nur unter Einbeziehung und Berücksichtigung ökonomischer Bildung im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses eingelöst werden (vgl. ebd., S. 46).

Wenn Schule ihren Allgemeinbildungsauftrag ernst nimmt, gehört ökonomische Bildung als Teil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung dazu. Dies begründen Krol und Zoerner (2008, S. 96ff.) mit den Charakteristika einer veränderten „modern funktional differenzierten Gesellschaft“. Als Phänomene der Veränderung bezeichnen sie einen „zunehmenden Wertepluralismus“, „wachsende Wahlfreiheit“ und „Individualisierung“ innerhalb der Gesellschaft (ebd.; vgl. hierzu auch Achtenhagen et al. 2005, S. 37ff.). Diese gesellschaftlichen Veränderungen führen dazu, dass ökonomische Kompetenzen heute zu einem unverzichtbaren Bestandteil von Allgemeinbildung in der modernen Wissensgesellschaft geworden sind, da die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ohne entsprechende ökonomische Bildung nicht zu bewältigen sind. In der Erklärung struktureller Probleme moderner Gesellschaften mittels Einnahme einer ökonomischen Perspektive und Denkweise und der

Ermittlung von Lösungsansätzen liegt der originäre Beitrag ökonomischer Bildung zur Allgemeinbildung (Krol et al. 2011)

Der fachdidaktische Ansatz von Krol et al. lässt sich vor diesem Hintergrund deshalb nicht nur als institutionentheoretisch, sondern vor allem auch als *problemorientiert* beschreiben, da die Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Problemen und Herausforderungen Kern dieses fachdidaktischen Ansatzes ist (vgl. u. a. Loerwald 2009). Um herauszufinden, welche Rolle das in der ökonomischen Bildung relevante Prinzip der Problemorientierung in den Vorstellungen der Lehrpersonen zum Wirtschaftsunterricht spielt, wird dieses als ein Impuls im Interviewleitfaden berücksichtigt (vgl. zum Interviewleitfaden Kapitel 5.2.3).

2.1.2 Qualifizierung für ökonomische Lebenssituationen

Die Bedeutung ökonomischer Bildung als Teil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung wird in der fachdidaktischen Diskussion vor allem mit der Relevanz ökonomischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern begründet und in modernen fachdidaktischen Ausführungen kompetenzorientiert operationalisiert (vgl. u. a. Seeber et al. 2012). Im Hinblick auf die durchgeführte Studie ist die Qualifizierung für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen vor allem in Bezug auf die Vorstellungen der Wirtschaftslehrpersonen zum Lernen und Lehren im Wirtschaftsunterricht relevant (vgl. Kapitel 6.2). In der Analyse der Lehrervorstellungen gilt es herauszuarbeiten,

- inwiefern und inwieweit die Qualifizierung für ökonomische Lebenssituationen in den Interviews mit den Wirtschaftslehrpersonen eine Ziel- bzw. Bildungskategorie ökonomischer Bildung darstellt (vgl. Kapitel 6.3) und
- welche *gegenwärtigen* und *zukünftigen* Lebenssituationen die Lehrerinnen und Lehrer als didaktische Auswahlkriterien für Inhalte und Methoden des Wirtschaftsunterrichts berücksichtigen (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4).

Auf Basis der im Folgenden skizzierten fachdidaktischen Relevanz der Qualifizierung für gegenwärtige und zukünftige ökonomische

Lebenssituationen in der ökonomischen Bildung gilt es, die Vorstellungen der Lehrpersonen anschließend mit dem theoretischen Referenzrahmen zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszustellen (vgl. Kapitel 7.2).

Die didaktische Orientierung an Lebenssituationen geht in Deutschland bis in die 1960er-Jahre auf die sogenannten „*Robinson'schen Curriculumreformen*“ zurück, die den damaligen Bildungskanon infrage stellten und im Hinblick auf die Allgemeinbildungsrelevanz überprüften (vgl. Robinson 1967). Die bildungstheoretische Legitimation über Lebenssituationen ist ein gängiger fachdidaktischer Begründungszusammenhang, der nicht zuletzt durch die PISA-Studie³ und die Diskussion von *Literacy*-Konzepten und Grundbildung an Aktualität gewonnen hat. In der ökonomischen Bildung geht der Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatz im Wesentlichen auf Ochs und Steinmann (1978) zurück.

Steinmann (1995, 1997) konkretisierte diese Ausführungen im Ansatz „*Qualifizierung in Lebenssituationen*“ (LSQ-Ansatz) und verknüpfte ihn mit dem Prinzip der Handlungsorientierung. Hier zeigt sich die Interdependenz zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden ökonomischer Bildung: Schülerinnen und Schüler können nur mithilfe von solchen Methoden für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen qualifiziert werden, die sie Handlungsfähigkeit erproben lassen.

Der LSQ-Ansatz ist ein fachdidaktisches Konzept, das Lehrpersonen darin unterstützen soll, Bildungsziele mithilfe der Prämissen dieses Ansatzes zu bestimmen, Unterrichtsinhalte und -methoden auszuwählen und fachdidaktisch zu rekonstruieren. Ziel des ökonomischen Unterrichts ist nach Steinmann (2008, S. 74f.), Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, ökonomisch geprägte Lebenssituationen gegenwärtig und in Zukunft flexibel bewältigen zu können, „[...] um (sich ändernde) Gegebenheiten besser ausnutzen, eingeräumte Rechte intensiver wahrnehmen und auferlegte Pflichten leichter tragen zu können [...]“. Unter „*Lebenssituationen*“ versteht Steinmann für die Individuen einer Gesellschaft geltende, wiederkehrende Interaktionsmuster, die durch verschiedene Institutionen (Entscheidungssysteme, Verhaltensregeln und

³ PISA-Studie: Programme for International Student Assessment.

Organisationsformen) geprägt werden (vgl. ebd.). Diese werden als sich wiederholende Beziehungsmuster für bildungstheoretisch relevant angesehen.

In der ökonomischen Bildung wird davon ausgegangen, dass ökonomische Lebenssituationen Anforderungen an die Lernenden stellen, die nicht nur allgemeine, sondern vor allem *domänenspezifische* ökonomische Kompetenzen zu ihrer Bewältigung erfordern (vgl. u. a. Seeber et al. 2012, S. 84). Als vorrangig relevante Lebenssituationen identifiziert Steinmann (1997, S. 2f.) die Bereiche

- „Einkommensentstehung durch Produktion und Arbeit“ und
- „Einkommensverwendung durch Inanspruchnahme der erstellten Güter“.

Dabei sollen insbesondere solche Lebenssituationen aus diesen beiden Bereichen ausgewählt werden, die entweder ein besonders großes Potenzial haben, zur individuellen Bedürfnisbefriedigung beizutragen, oder besonders relevant sind, weil eine potenzielle Gefährdung abgewendet werden muss (vgl. ebd.).

Deutlich wird dies beispielsweise an den von Steinmann genannten eng zusammenhängenden Lebenssituationen „Konsum“ und „Vermögensbildung“ aus dem Bereich „Einkommensverwendung durch Inanspruchnahme der erstellten Güter“. Konsum kann als Teil bzw. Voraussetzung der individuellen Bedürfnisbefriedigung angesehen werden. Aufgrund geänderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen ist die Vermögensbildung – die mit einem Verzicht auf Konsum in der Gegenwart einhergeht – heute Voraussetzung für die notwendig gewordene private Altersvorsorge. Fehlende finanzielle Vorsorge für das Rentenalter birgt die Gefahr von Altersarmut und hängt auch eng mit der Ermöglichung von Bedürfnisrealisierung über die gesamte Lebensspanne zusammen. Es wird deutlich, dass beide eng zusammenhängende Lebenssituationen für die individuelle Bedürfnisbefriedigung in gegenwärtigen *und* zukünftigen Lebenssituationen von Bedeutung sind und gleichzeitig bei einer Nichtqualifizierung für diese Lebenssituationen potenzielle Gefahr für die Heranwachsenden besteht.

Nachgeordnete Bedeutung haben im LSQ-Ansatz gesamtgesellschaftliche Lebenssituationen. Genannt werden die soziale, ökologische und internationale Weiterentwicklung der Gesellschaft sowie die gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt (vgl. ebd. 1997, S. 7). Diese

werden jedoch im LSQ-Ansatz nicht weiter ausdifferenziert, obwohl sie eng mit den Lebenssituationen der Individuen verknüpft sind. Dies lässt sich wiederum beispielhaft an den Lebenssituationen „Konsum“ und „Vermögensbildung“ zeigen: Konsum weist, ökologisch betrachtet, negative externe Effekte für eine Gesellschaft auf. Wird überdies über die persönlichen Verhältnisse konsumiert, birgt dies die Gefahr der Überschuldung. Diese geht häufig mit einer unzureichenden Vorsorge für das Rentenalter einher, die zu einem gesamtgesellschaftlichen Problem wird und die gesamtgesellschaftliche Wohlfahrt reduzieren kann. Hier bestehen potenzielle gesamtgesellschaftliche Gefahren.

Der Anspruch der Qualifizierung für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen ist Teil des kategorialen Ansatzes von Kruber (vgl. u. a. 2000), des institutionenökonomisch-fachdidaktischen Ansatz von Krol, Karpe, Loerwald und Zoerner (vgl. u. a. 1997; 2008; 2011) und des ordnungstheoretisch-fachdidaktischen Ansatzes von Kaminski (vgl. u. a. Kaminski/Eggert 2008; Kaminski 2012). Nicht zuletzt sind Lebenssituationen auch im Kompetenzmodell von Seeber, Retzmann, Remmele und Jongebloed (2012, S. 73ff.) ein zentraler Ausgangspunkt ihres, auf ökonomischen Perspektiven und Rollen basierenden, fachdidaktischen Konzeptes. Für die ökonomische Bildung gilt nach Kaminski (2012, S. 184): „Es wird von einer Problemsicht, von zentralen Lebenssituationen für Kinder und Jugendliche ausgegangen und nicht von einer wirtschaftswissenschaftlichen Fachsicht.“ Eng verbunden mit dem Allgemeinbildungsanspruch ist deshalb als weiteres Element des theoretischen Reflexionsrahmens ökonomischer Bildung die Orientierung an Lebenssituationen.

Albers (1988) und in Anknüpfung an seine Ausführungen Seeber, Retzmann, Remmele und Jongebloed (2012) heben im Zusammenhang mit der Qualifizierung für Lebenssituationen das „kritische Potenzial“ ökonomischer Bildung hervor. Das didaktische Prinzip der Lebensweltorientierung dürfe nicht, im Sinne einer funktionalistischen Erziehung, als eine erwünschte „Bewältigung von Lebenssituationen“ (vgl. Seeber et al. 2012, S. 68) (miss-)verstanden werden. Auch Kruber (2006, S. 200) betont, dass ökonomische Bildung „offen sein [müsse, Anm. d. V.] für unterschiedliche Lebensentwürfe“ (vgl. zur Multiperspektivität ökonomischer Bildung ausführlich Loerwald 2008c).

Offenheit für unterschiedliche Lebensentwürfe impliziert nach Albers (1988) auch „Widerstand oder Verweigerung“ (Albers 1988, S. 7).

Kinder und Jugendliche sollen demnach nicht nur in die Lage versetzt werden, gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen zu *bewältigen*, sondern diese aktiv zu *gestalten*. Besonders schwierig einzulösen scheint dies bei der Qualifizierung für *zukünftige* Lebenssituationen, die vom heutigen Standpunkt nicht klar bestimmt werden können. Vor dem Hintergrund der bereits skizzierten fachdidaktischen Ausführungen werden im Rahmen des Interviews explizit Erzählimpulse zu

- Multiperspektivität, Kontroversität, Lebensweltorientierung, Aktualität und Zukunftsorientierung und der Relevanz dieser fachdidaktischen Prinzipien gegeben, um die Lehrpersonen anzuregen, ihre Vorstellungen zu diesen fachdidaktischen Prinzipien zu explizieren (vgl. Kapitel 6.2.2).

Eine einseitige Orientierung an Lebenssituationen birgt die Gefahr der Theorielosigkeit. Aus fachdidaktischer Sicht ist das Element der Qualifizierung für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen deshalb in einem komplementären Verhältnis zum Element des ökonomischen Denkansatzes als Heuristik (vgl. Kapitel 2.1.4) zu sehen (vgl. u. a. Retzmann 2008, S. 89). Im Hinblick auf die Lehrervorstellungen ist

- zu analysieren, welche Rolle Lebensweltorientierung *und* Wissenschaftsorientierung in den Lehrervorstellungen spielen (vgl. Kapitel 6.1.1) und
- in Bezug auf den theoretischen Referenzrahmen zu vergleichen, inwiefern auch die Lehrpersonen auf dieses Spannungsverhältnis zwischen dem didaktischen Situations- und dem Wissenschaftsprinzip eingehen (vgl. Kapitel 7.2).

Im Rahmen des LSQ-Ansatzes wird Mündigkeit als übergeordnete Leitidee beschrieben, zu der ökonomische Bildung im Allgemeinen und der Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatz im Besonderen einen Beitrag leisten sollen. Mit der individuellen Entfaltungsmöglichkeit einerseits und der Mitwirkung an der Gestaltung einer für alle ihre Mitglieder lebenswerten Gesellschaft andererseits werden von Steinmann beide Dimensionen der Leitidee angesprochen (vgl. ebd. 1997, S. 10). Mündigkeit als übergeordnete Leitidee wird als weiteres grundlegendes Element ökonomischer Bildung im folgenden Kapitel ausgeführt.

2.1.3 Mündigkeit als übergeordnete Leitidee

Das Selbstverständnis ökonomischer Bildung als Teil von Allgemeinbildung, die darauf ausgerichtet ist, einen Beitrag zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen von Schülerinnen und Schülern zu leisten, konkretisiert sich in den „Leitideen ökonomischer Bildung“ (Seeber et al. 2012, S. 85). Diese werden in verschiedenen Konzeptionen ökonomischer Bildung, beispielsweise bei Albers (1995), in der bildungstheoretischen Fundierung des institutionentheoretischen Ansatzes (vgl. Krol, Karpe, Loerwald und Zoerner) und im Kompetenzmodell von Seeber, Retzmann, Remmele und Jungebloed (2012) als Bildungskategorien ökonomischer Bildung ausformuliert. Auch andere Ansätze ökonomischer Bildung referieren auf diese Bildungsideen, die häufig mit den verschiedenen Rollen ökonomischer Bildung (Verbraucher, Erwerbstätige, Wirtschaftsbürger) verknüpft wird (vgl. u. a. Kirchner/Loerwald 2014; Seeber 2006, S. 177). In den verschiedenen fachdidaktischen Ausführungen werden unterschiedliche Leitideen genannt, wobei Mündigkeit als übergeordnete Leitidee ökonomischer Bildung über die verschiedenen Konzeptionen konsensual ist. Die darüber hinaus genannten Bildungsideen, wie beispielsweise Selbstbestimmung und Verantwortung (vgl. u. a. Albers 1995; Kruber 1994, 2000), repräsentieren beide Dimensionen des Mündigkeitsbegriffs (vgl. Loerwald 2008a, S. 143f.). Weitere genannte Bildungsideen, wie beispielsweise die vielfach genannte „Tüchtigkeit“ setzen Mündigkeit voraus (vgl. u. a. Albers 1995; Krol/Zoerner 2008; Kruber 1994, 2000).

Im Hinblick auf die Erhebung und Analyse der Lehrervorstellungen und den Vergleich zwischen den Vorstellungen der Lehrerinnen und Lehrer und dem fachdidaktischen Referenzrahmen ökonomischer Bildung gilt es zu prüfen,

- welche Leitideen ökonomischer Bildung die Wirtschaftslehrpersonen in ihren Vorstellungen artikulieren und
- welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in Bezug auf Mündigkeit als übergeordneter Leitidee ökonomischer Bildung zwischen den Lehrervorstellungen und den fachdidaktischen Überlegungen ergeben (vgl. Kapitel 6.3).

Wirtschaftsunterricht aus der Sicht von Lehrpersonen

Eine qualitative Studie zu fachdidaktischen teachers'

beliefs in der ökonomischen Bildung

Kirchner, V.

2016, X, 401 S. 29 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-10831-1