

HS-Prof. Priv.-Doz. Mag. Dr. Christian Fridrich, BEd

Institut für Allgemeinbildung in der Sekundarstufe
Leiter des FB Geographische und Sozioökonomische Bildung
Forschungskordinator

Grenzackerstraße 18 | 1100 Wien | ÖSTERREICH
Tel. +43 1 601 18-3904 | Fax +43 1 601 18-3704
christian.fridrich@phwien.ac.at | www.phwien.ac.at
Raum 4.1.008

Wien, 22.2.22

Abstract für ein Forschungspapier zum Momentum-Kongress 13.-16.10.2022 in Hallstatt

Track 9: Transformation von und durch Bildung

Titel: Transformatorisches Potenzial von Paradigmen ökonomischer Bildung – eine diskursanalytische Untersuchung

Wirtschaftliche Bildung wird in Österreich in verschiedenen Unterrichtsgegenständen umgesetzt, wobei das Fach *Geographie und Wirtschaftskunde* (Fachbezeichnung ab dem neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I *Geographie und wirtschaftliche Bildung*) als Trägerfach ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen fungiert.

Während das durch das Schulorganisationsgesetz 1962 teilweise aus pragmatischen und teilweise schon damals aus guten Gründen (Sitte W. 2001, S. 160) geschaffene Kombinationsfach anfangs noch länderkundliche Ansätze vertrat (Sitte 1975, S. 11), generierten mehrere Paradigmenwechsel ein Integrationsfach, in dem gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und ökologische Zusammenhänge schüler*innenzentriert, lebensweltorientiert, plural und kritisch bearbeitet werden (Sitte Ch. 2001, S. 223f.; Fridrich 2021, S. 337ff.). Um dies zu gewährleisten, wurden und werden vonseiten der Didaktik der *sozioökonomischen Bildung* im letzten Jahrzehnt zahlreiche wesentliche Maßnahmen und Strategien in den Bereichen Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie fachdidaktische Forschung und Entwicklung umgesetzt¹. Zuletzt erfolgte eine viel beachtete und komplette Neugestaltung des Lehrplans für *Geographie und wirtschaftliche Bildung* für die Schulen der 10- bis 14-Jährigen (Chreiska-Höbinger et al. 2019) sowie – in Kooperation mit anderen Stakeholdern – die Ausrichtung der Nationalen Finanzbildungsstrategie hin zu einer fächerübergreifenden Umsetzung der Finanzbildung in Österreich (Bundesministerium für Finanzen 2021, S. 51). Im Zuge der angesprochenen Aktivitäten, Maßnahmen und Umsetzungen haben die Befürworter*innen einer integrativen wirtschaftlichen Bildung zahlreiche Stellungnahmen, Positionspapiere, Publikationen, Projektbeschreibungen sowie Lehrplanentwürfe in Österreich – und parallel dazu für die bundesdeutsche Situation auch in Deutschland (Hedtke 2018; Engartner 2019a) – in den Diskurs eingebracht.

Seit etwa 2015, also rund fünf Jahre später als in Deutschland, hat sich die Diskussion um das Integrationsfach *Geographie und wirtschaftliche Bildung* auch in Österreich massiv entfacht. Die Wirtschaftslobby – darunter wird hier eine mehr oder weniger starke Verbindung von Arbeitgeberverbänden, kapitalstarken Privatstiftungen und Großbanken mit zunehmender (bildungs)politischer Einflussnahme verstanden (siehe zu Deutschland Engartner 2019b) – hat erkannt, dass in Österreich die flächendeckende Einflussnahme auf die Schüler*innen in der

Mittelstufe (Mittelschulen und AHS-Unterstufe, also Sekundarstufe I) nur durch die Schaffung eines Partikularfaches Wirtschaft erfolgen kann: „Schule ist der wirkungsvollste Ansatzpunkt, um junge Personen breitenwirksam zu erreichen. Die Sekundarstufe I ist der bisher vernachlässigte, jedoch wirkungsvollste Ansatzpunkte“ (Innovationsstiftung für Bildung 2020, S. 2). Ein Wiener WU-Institut und vereinzelt andere Player versuchten, die medial kampagnenartig verstärkten Forderungen nach diesem Partikularfach in so genannten Studien zu untermauern (z. B. Die Presse 2017; Der Standard 2020; kritisch bei Uhlenwinkel 2018; Stieger und Jekel 2019; Fridrich 2020). All das brachte und bringt aus der Sicht einer verengten, monoperspektivisch-monoparadigmatisch ausgerichteten ökonomischen Bildung (kurz: *ökonomistische Bildung*) zusätzliche Aspekte in den Diskurs um wirtschaftliche Bildung ein. Eine ähnliche Situation ist in Deutschland zu diagnostizieren. Es hat sich ein mehrperspektivischer Paradigmenstreit sowohl in Österreich als auch in Deutschland entfacht (Hedtke 2015).

Bislang fehlt für Österreich eine systematische Analyse des Potenzials unterschiedlicher Paradigmen wirtschaftlicher Bildung, einen Beitrag zur Transformation von Gesellschaft und Wirtschaft leisten zu können. Daraus leitet sich folgende Forschungsfrage ab: *Inwiefern eröffnen die beiden Hauptparadigmen ökonomischer Bildung, nämlich sozioökonomische Bildung und ökonomistische Bildung, jungen Menschen die Möglichkeit, Wirtschaft in ihrer Veränderbarkeit sowie Mitgestaltbarkeit zu verstehen, emanzipatorisch-partizipatorisch handlungsfähig zu werden und somit einen Beitrag zur Transformation von Gesellschaft und Wirtschaft zu leisten?*

Den theoretischen Bezugsrahmen für die Diskursanalyse (Bude 1995, S. 106ff.; Lamnek 2005, S. 222ff.; Parker 2007; Keller 2011; Langer et al. 2019; Wiedemann und Lohmeier 2019) bildet der *bedeutungs- und wissensorientierte Kulturbegriff* (Reckwitz 2006, S. 84–90), in dessen Zentrum das Verständnis steht, dass kulturelle Codes sowie Sinnsysteme und damit im Zusammenhang stehende Praktiken kontingent und von zeitlicher Dauer sind (Moebius 2009, S. 19). Kultur als Komplex von Sinnsystemen (Reckwitz 2006, S. 84) ist einerseits von Akteur*innen generiert und bildet andererseits einen Rahmen, der menschliche Handlungen ermöglicht oder einschränkt (Reckwitz 2006, S. 85; siehe übereinstimmend die ähnliche Wechselbeziehung zwischen Sozialem und Akteur*innen in der Sozialgeographie bei Werlen 1995, S. 56). Gemäß der World Polity-Forschung des Neo-Institutionalismus sind drei Akteur*innenebenen identifizierbar: Staaten, Organisationen und Individuen (Meyer 2005, S. 7). Die staatliche Ebene kommt in diesem Kontext durch Lehrplanentwürfe bzw. verordnete Lehrpläne zum Tragen. Auf der Ebene Organisationen sind Hochschulen sowie Paradigmen des prozessual konstituierten Artefakts Fachdidaktik bedeutsam, denen Publikationen zugeordnet werden können. Diese zeigen über Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, über Schulbücher, über andere Unterrichtsmedien etc. Auswirkungen auf Akteur*innen in der Institution Schule. Zwischen den drei Ebenen der Organisation ist existieren Wechselbeziehungen in Form von *Top down*- und *Bottom up*-Prozessen (Scott 2014, S. 194ff. und 236ff.). In *Top down*-Prozessen werden durch übergeordnete staatliche oder überstaatliche Institutionen (z. B. Lehrpläne des BMBWF, OECD-Empfehlungen, EU-Initiativen) mittels Vorschriften und Sanktionen bedeutsame Sozialisationsprozesse für die darunter befindlichen Ebenen (Organisationen und Individuen) realisiert. In *Bottom up*-Prozessen können jedoch Individuen und Institutionen auch die jeweils darüber befindliche institutionelle Ebene durch Mitgestaltung und Beeinflussung je nach Machtausstattung mehr oder weniger verändern. Diese Wechselbeziehung wird im Neo-Institutionalismus als Mikrofundierung bezeichnet (Meyer und Hammerschmid 2006, S. 163ff.; als Mikrotheorie bei Tafner 2015, S. 24).

Diese Diskursanalyse von Lehrplanentwürfen bzw. verordneten Lehrplänen und relevanten deutschsprachigen Publikationen aus beiden Paradigmen der ökonomischen Bildung ist in das

Verständnis der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit im Sinne einer sekundären Sozialisation eingebettet (Berger und Luckmann 2021, S. 148ff.), wobei Fragen der Macht (Parker 2007, S. 553) eine wesentliche Rolle spielen. Nach einer theoriegeleiteten Selektion des zu untersuchenden Textkorpus‘ wird der Kern der Diskursanalyse in folgenden aufeinander aufbauenden Schritten durchgeführt: Zuordnung des Mediums, Analyse des Sinngehalts der Texte, Ausdifferenzierung der sprachlich-rhetorischen Mittel und Identifizierung von ideologischen Aussagen.

Die Ergebnisse werden im Hinblick auf transformatorisches Potenzial von Gesellschaft und Wirtschaft, durchaus auch im Sinne von Karl Polanyi, nämlich einer Rückbesinnung auf die Notwendigkeit der Wiedereinbettung der Wirtschaft in die Gesellschaft in einen übergreifenden kulturellen Kontext, einschließlich der Zukunftsfähigkeit des Wirtschaftens, diskutiert (Novy et al. 2020). Auf fachdidaktischer Ebene bedeutet dies u. a. eine sozialwissenschaftliche Integration ökonomischer Phänomene (Engartner 2019c). Dabei wird besonders Augenmerk auf die Kontextualisierung sozialer Ungleichheiten, von Empowerment, Emanzipation und Partizipation junger Menschen gelegt. Dazu kann und muss Schule einen Beitrag leisten. Politische Schlussfolgerungen und Handlungsoptionen runden den Beitrag ab.

Literatur

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2021). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (28. Aufl.). Frankfurt: Fischer.
- Bude, H. (1995). Die Rekonstruktion kultureller Sinnsysteme. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 101-112). (2. Aufl.), Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bundesministerium für Finanzen (Hrsg.) (2021): Nationale Finanzbildungsstrategie für Österreich. <https://www.bmf.gv.at/public/top-themen/financial-literacy.html>. Zugegriffen: 22. Februar 2022.
- Chreiska-Höbinger, C.; Fridrich, Ch.; Hinsch, St.; Hofmann, P.; Pichler, H.; Vorage, M.; Jekel, Th.; Keller, L.; & Koller, A. (2019). Entwurf des Fachlehrplans für den Gegenstand Geographie und Wirtschaftliche Bildung (Stand: 15.11.2019). *GW-Unterricht*, 156, 74–79.
- Der Standard (2020). Über Fonds und andere Bildungslücken. *Der Standard* 07.09.2020. <https://www.derstandard.at/story/2000120050903/ueber-fonds-und-anderebildungsluecken-wege-zum-besseren-finanzwissen>. Zugegriffen: 22. Februar 2022.
- Die Presse (2017). WU-Studie: Blankes Konto und kaum Finanzwissen. *Die Presse* 13.12.2017. https://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/5337599/WUStudie_Blankes-Konto-und-kaum-Finanzwissen-bei-Jugendlichen. Zugegriffen: 22. Februar 2022.
- Engartner, T. (2019a). Charakteristika und Perspektiven sozioökonomischer Bildung in Deutschland. *Österreich Geschichte Literatur Geographie*, 1, 84–97.
- Engartner, T. (2019b). *Wie DAX-Unternehmen Schule machen. Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus*. https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH100_Lobbyismus_Schule.pdf. Zugegriffen: 22. Februar 2022.
- Engartner, T. (2019c). Die integrative Kraft sozioökonomischer Bildung – oder: Herausforderungen für die sozialwissenschaftliche Kontextualisierung wirtschaftlicher Phänomene und ökonomischer Logiken. *GW-Unterricht*, 153, 20–26.
- Fridrich, Ch. (2020). Wirtschaftliche Bildung muss integrativ und plural sein! *GW-Unterricht*, 160, 73–79.
- Fridrich, Ch. (2021). Skills in Geography and Economics Reflected in Austria’s Newly Developed Key Concepts and Competencies for the 2023/24 Curriculum. *RIGEO – Review of International Geographical Education Online* 11(2). 335–371. DOI: 10.33403/rigeo.839619. Zugegriffen: 22. Februar 2022.
- Hedtke, R. (2015). Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, 140, 18–38.
- Hedtke, R. (2018): *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

- Innovationsstiftung für Bildung (Hrsg.) (2020). Vorstellung Initiative Wirtschafts- und Finanzkompetenz. Wien.
- Keller, R. (2011). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramm*. (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Langer, A., Nonhoff, M., & Reisigl, M. (2019). *Diskursanalyse und Kritik*. Wiesbaden: Springer.
- Meyer, J. W. (2005). Vorwort. In R. Hasse & G. Krücken (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus* (2. Aufl.) (S. 5–12.). Bielefeld: transcript.
- Meyer, R., & Hammerschmid, G. (2006). Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. Konzeption und Rolle des Akteurs. In K. Senge & K.-U. Hellmann (Hrsg.), *Einführung in den Neo-Institutionalismus* (S. 160–171). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moebius, S. (2009): *Kultur*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Novy, A., Bärnthaler, R., & Heimerl, V. (Hrsg.) (2020). *Zukunftsfähiges Wirtschaften*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Parker, I. (2007). Die diskursanalytische Methode. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Aufl.) (S. 546–556). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and Organizations* (4. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Sitte, Ch. (2001). Der GW-Lehrplan 1985/86 – Neue Zielsetzungen und Inhalte. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (S. 223–247). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Sitte, W. (1975). Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In: W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen* (S. 11–43). Wien: Verlag A. Schendl.
- Sitte, W. (2001). Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (S. 157–169). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Stieger, S., & Jekel, T. (2019). Ideology, education, and financial literacy. Uncovering neoliberal ideology in assessment studies of economics education – the case of Austria. *Journal of Social Science Education* 18(2), 4–26. DOI: 10.4119/jss-906. Zugegriffen: 22. Februar 2022.
- Tafner, G. (2015). *Reflexive Wirtschaftspädagogik. Wirtschaftliche Erziehung im ökonomisierten Europa. Eine Neo-institutionelle Dekonstruktion des individuellen und kollektiven Selbstinteresses*. Detmold: Eusl.
- Uhlenwinkel, A. (2018). Ergebnisorientiert und interessensgeleitet – Studien der Wirtschaftslobby zum GW-Unterricht. *GW-Unterricht* 150, 20–33.
- Werlen, B. (1995). *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen*. Band 1. Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart: Franz Steiner.
- Wiedemann, T., & Lohmeier, Ch. (Hrsg.) (2019). *Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft. Theorie, Vorgaben, Erweiterungen*. Wiesbaden: Springer.

¹ Dazu zählen beispielweise: Intensivierung der wirtschaftsbezogenen Lehramtsausbildung *Geographie und Wirtschaftskunde* in allen vier österreichischen Hochschulverbänden, Verstärkung der Fortbildung von Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrpersonen durch die Bundesarbeitsgemeinschaft der AHS-Lehrer*innen, Fokussierung der bundesweiten Fachdidaktiktagungen auf ökonomische Schwerpunkte in Kooperation mit der AK, Kooperation mit deutschen Didaktiker*innen im Bereich der ökonomischen Bildung, Gründung der wissenschaftlichen Reihe *Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft* sowie Gründung der Reihe *Kritische Verbraucherforschung* jeweils bei Springer VS, Neugründung der bundesweiten Fachgruppe Geographische und Sozioökonomische Bildung (GESÖB) der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Mitbegründung der Gesellschaft für Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft, Mitbegründung des Netzwerks *Konsum neu denken* und Veranstaltung einer Symposiumsreihe, Förderung wirtschaftsdidaktischer Publikationen in der Fachzeitschrift *GW-Unterricht*, Attraktivierung von ökonomischen Anteilen Schulbüchern, Begründung des internationalen Forschungs- und Entwicklungsnetzwerks INSERT (mit Förderung der Themenfelder Arbeitswelt und Gesellschaft durch die AK sowie mit Förderung der Themenfelder Konsum und Privathaushalt durch das Sozialministerium), Fortführung der Arbeiten im Folgenetzwerk INSERT-Money (kofinanziert durch OeNB und AK), Mitgestaltung von Unterrichtsfilmen und Arbeitsbüchern sowie außerschulischen Lernorten, Schaffung eines Preises für plurale wirtschaftsdidaktische Arbeiten gemeinsam mit der OeNB sowie gezielte Förderung von Maßnahmen ein pluralen sowie kritischen ökonomischen Bildung (Kofinanzierung durch die AK).