



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-
StudentInnen und ihre Integration in der universitären
Ausbildung an der Universität Wien
Eine empirische Untersuchung

Verfasserin

Antonia Schenkenfelder

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer.nat)

Wien, im März 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 456 350

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Italienisch

Betreuerin / Betreuer: Ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung

Hiermit versichere ich,

dass die ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,

dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe

und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, März 2015

Mein Dank gilt...

meinen Eltern, die mir mein Studium ermöglicht haben, alle meine Wege und Entscheidungen bedingungslos unterstützt haben, mich geprägt haben, ihre Unterstützung unausgesprochen immer zugesagt haben und auf die ich mich in jeder Lebensphase verlassen konnte

meinem Freund Florian, der mir während der gesamten Studienzeit mit viel Geduld und vielen guten Anregungen immer zur Seite gestanden ist,

Christian Vielhaber, für die Betreuung meiner Arbeit, für die vielen guten Anregungen und Hilfestellungen speziell bei der Erstellung des Fragebogens

und all jenen Studierenden, die sich bereit erklärten, an der Befragung teilzunehmen und so die Forschungsgrundlage dieser Arbeit sicherten.

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung.....	1
1. Persönliches Interesse am Thema.....	3
2. Forschungsvorhaben und Forschungsfragen.....	5
II Thematischer Hintergrund	7
3. Historischer Abriss über den Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht	8
3.1 Die Entwicklung und Konzeption des Unterrichtsfaches GW seit 1962	8
3.1.1 Der Versuch der Implementierung wirtschaftskundlicher Inhalte in das neue Fach GW – die ersten Lehrpläne	10
3.1.2 Geographie und Wirtschaftskunde in den Schulversuchen der siebziger Jahre.....	11
3.1.3 Der Paradigmenwechsel des Unterrichtsfaches GW in den achtziger Jahren mit neuen curricular orientierten Lehrplänen.....	15
3.1.4 Die Lehrplannovellierung in den neunziger Jahren	20
3.1.5 Die Entwicklung der aktuellen Lehrpläne des Schulfaches GW	21
3.2 Die aktuelle Situation hinsichtlich der Integration und des Stellenwertes der Wirtschaftskunde am Beispiel der GW-Lehrpläne der AHS.....	25
3.2.1 Der aktuelle Lehrplan der AHS-Unterstufe.....	25
3.2.2 Der aktuelle Lehrplan der AHS-Oberstufe	31
3.3 Zusammenfassende Betrachtung des Stellenwertes und der Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht.....	36
4. Der Stellenwert der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung der Universität Wien.....	38
4.1 Die historische Entwicklung der Einführung der wirtschaftlichen Ausbildung am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien	38
4.2 Die Integration der Wirtschaftskunde in den Studienplänen 2004 und 2014	43
4.3 AHS-Lehrplan vs. Studienplan	53
5 Wirtschaftskunde in der Schule des 21. Jahrhunderts	56
III Empirische Untersuchung.....	64

6. Grundlagen der Forschungsmethode	65
6.1 Forschungsgegenstand	67
6.2 Forschungsleitende Fragen und Hypothesen	68
7. Durchführung der Untersuchung	75
7.1 Der Fragebogen	75
7.2 Stichprobe	80
8. Deskriptive Statistik	83
8.1 Soziodemographische Rahmenbedingungen	83
8.2 Der Stellenwert der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht	88
8.3 Das persönliche Verhältnis zur Wirtschaft	105
8.4 Der Stellenwert der Wirtschaft in der universitären Ausbildung an der Universität Wien	121
IV Diskussion der Ergebnisse und Ausblick	142
9. Diskussion der Ergebnisse	142
9.1 Überprüfung der forschungsleitenden Fragen und Hypothesen	142
9.2 Der Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde	153
9.3 Das persönliche Verhältnis zur Wirtschaft	156
9.4 Der Stellenwert der Wirtschaft in der universitären Ausbildung an der Universität Wien	158
10. Zusammenfassung	162
V Literaturverzeichnis	165
VI Anhang	I
I Fragebogen	I
II Abstract	IX
III Curriculum Vitae	X

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Struktur des GW-Lehrplans 1985 für die HS und AHS-Unterstufe.	14
Abbildung 2: Die Struktur des GW-Lehrplans 1989 für die AHS-Oberstufe.....	15
Abbildung 3: Die Bildungsaufgabe des Faches GW.....	17
Abbildung 4: Die Aktionsbereiche Raum und Wirtschaft, ihre starke Überlagerung, sowie die beispielhafte Zuordnung von ausgewählten Zielen des Faches GW.	19
Abbildung 5: Beziehungsdreieck der Inhalte und Fragestellungen des neuen GW-Lehrplans 2004.....	24
Abbildung 6: Anteile der Lehrveranstaltungen an den Prüfungsfächern im 1. Abschnitt des Unterrichtsfaches GW in Prozent.....	46
Abbildung 7: Anteile der Lehrveranstaltungen an den Prüfungsfächern im 2. Abschnitt des Unterrichtsfaches GW in Prozent.....	47
Abbildung 8: Anteile der Lehrveranstaltungen an den Pflichtmodulgruppen im Bachelor-Curriculum 2014 des Unterrichtsfaches GW in Prozent.	49
Abbildung 9: Einteilung der Lehrveranstaltungen nach der Vermittlung der Wirtschaftskunde im Studienplan 2012 und im Curriculum 2014 in Prozent.	52
Abbildung 10: Einteilung der Prüfungsfächer bzw. Pflichtmodulgruppen in 6 Gruppen in Prozent der Semesterwochenstunden bzw. ECTS.	54
Abbildung 11: Einteilung der AHS-Lehrpläne der SEK I und SEK II nach rein geographischen (G), integrativen (GW) und rein wirtschaftlichen (W) Lerninhalten in Prozent.	55
Abbildung 12: Schlüsselbegriffe der Politischen Bildung nach VIELHABER.	60
Abbildung 13: Bundesland, in dem die Matura absolviert wurde nach Zielgruppen in Prozent.	84
Abbildung 14: Fächerkombinationen mit dem Fach GW nach Zielgruppen in Prozent.	87
Abbildung 15: Verhältnis zwischen Wirtschaftskunde und Geographie nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.	89
Abbildung 16: Zugewiesene Ränge der Teildisziplin Wirtschaftsgruppe nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.	91
Abbildung 17: Jährliche Unterrichtszeit für Wirtschaftskunde nach absoluten Häufigkeiten.....	91
Abbildung 18: Assoziationen mit dem Begriff Wirtschaftskunde nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.	94

Abbildung 19: Geeignetste Fachbezeichnung für das Fach GW nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.	95
Abbildung 20: Verhältnis der Befragten zur Wirtschaft in Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.....	106
Abbildung 21: Informationsbeschaffung über das aktuelle Wirtschaftsgeschehen in Österreich in Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.	107
Abbildung 22: Informationsbeschaffung über das aktuelle Wirtschaftsgeschehen weltweit nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.....	108
Abbildung 23: Medien, die von den Studierenden oft zur Informationsbeschaffung genutzt werden in Prozent.	109
Abbildung 24: Medien, die von den Studierenden nie zur Informationsbeschaffung genutzt werden in Prozent.	109
Abbildung 25: Polaritätenprofil: Wirtschaftliche Fragestellungen sind für mich... nach Zielgruppen.....	112

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 1. Klasse.....	29
Tabelle 2: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 2. Klasse.....	30
Tabelle 3: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 3. Klasse.....	30
Tabelle 4: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 4. Klasse.....	31
Tabelle 5: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 5. und 6. Klasse.....	34
Tabelle 6: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 7. Klasse.....	35
Tabelle 7: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 8. Klasse.....	36
Tabelle 8: Übersicht über die Entwicklungsschritte des Faches GW in den Lehrplänen der AHS bzw. in der Studienordnung und Wirtschaftskundeausbildung an der Universität Wien.	42
Tabelle 9: Art, Bezeichnung und Stundenausmaß der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen aus dem ersten Studienabschnitt.....	44
Tabelle 10: Art, Bezeichnung und Stundenausmaß der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen aus dem zweiten Studienabschnitt.....	45
Tabelle 11: Das Pflichtmodul StEOP und die wirtschaftskundlichen Pflichtmodule des Bachelor-Curriculums 2014 und die dazugehörigen wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen nach Art, Bezeichnung und Stundenausmaß.....	48
Tabelle 12: Schlüsselbegriffe der vier Analysekategorien.	51
Tabelle 13: Einteilung der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen nach Kategorien.	51
Tabelle 14: TeilnehmerInnen an der Befragung nach Geschlecht und Zielgruppe in Prozent.	84
Tabelle 15: Anteilswerte der Bundesländer, in denen die TeilnehmerInnen ihre Matura absolviert haben nach Zielgruppen in Prozent.....	85
Tabelle 16: Bezirksgruppen nach Einwohnern in denen die Matura absolviert wurde nach Zielgruppen in Prozent.....	85

Tabelle 17: Schultypen, in denen die TeilnehmerInnen ihre Matura absolviert haben nach Zielgruppen in Prozent.....	86
Tabelle 18: Fachposition des Studienfaches GW in der inskribierten Reihenfolge nach Zielgruppen in Prozent	86
Tabelle 19: Korrekte Fachbezeichnung des Faches GW nach Zielgruppen in Prozent.	88
Tabelle 20: Rangreihung der Teildisziplinen nach ihrer Wichtigkeit für die Schule nach Zielgruppen.....	90
Tabelle 21: Aufteilung des Stundenrahmens zwischen Geographie und Wirtschaftskunde in Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.	92
Tabelle 22: Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten.....	93
Tabelle 23: Verwendete Tageszeitungen zur Informationsbeschaffung.	110
Tabelle 24: Verwendete Internet-Portale zur Informationsbeschaffung.	111
Tabelle 25: Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der österreichweiten und weltweiten Informationsbeschaffung und den verwendeten Medien nach Spearman-Rho.....	115
Tabelle 26: Zusammenhänge zwischen dem Verhältnis zur Wirtschaft und der Bewertung von wirtschaftlichen Themen nach Spearman-Rho.	116
Tabelle 27: Darlegung der Ziele in den Lehrveranstaltungen.	123
Tabelle 28: Nutzen der Lehrveranstaltungen für eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht....	124
Tabelle 29: Präsentation von Möglichkeiten einer didaktischen Umsetzung der besprochenen wirtschaftlichen Themen.	125
Tabelle 30: Wirtschaft in der Lehrveranstaltung wird vermittelt... Teil I.....	127
Tabelle 31: Wirtschaft in der Lehrveranstaltung wird vermittelt... Teil II.....	127
Tabelle 32: Benotung der Lehrveranstaltungen in Bezug auf das erworbene schulrelevante Wirtschaftswissen.	129
Tabelle 33: Rangreihung der Lehrveranstaltungen nach ihrem Nutzen für die Schulpraxis.....	130
Tabelle 34: Persönliche Wirtschaftskompetenz, die man aufgrund der Ausbildung erhalten hat.....	131
Tabelle 35: Zusammenhänge zwischen der Gesamtbenotung der Lehrveranstaltungen und den drei Faktoren "Darlegung der Ziele", "handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen" und "didaktische Umsetzungsmöglichkeiten" nach Spearman-Rho.....	135

Tabelle 36: Rangreihung der Lehrveranstaltungen nach ihrem Nutzen für die Schulpraxis, wobei 1 die Lehrveranstaltung mit dem größten Nutzen darstellt..... 138

Abkürzungsverzeichnis

AHS steht für Allgemeinbildende höhere Schule

BGBI steht für Bundesgesetzblatt

BHS steht für Berufsbildende höhere Schule

GW steht für Geographie und Wirtschaftskunde

GWK steht für Geographie und Wirtschaftskunde

HS steht für Hauptschule

LP steht für Lehrplan

LV steht für Lehrveranstaltung

OST steht für Oberstufe

SCHOG steht für Schulorganisationsgesetz

SEK I steht für Sekundarstufe I

SEK II steht für Sekundarstufe II

SS steht für Sommersemester

UST steht für Unterstufe

WIKU steht für Wirtschaftskunde

WS steht für Wintersemester

I Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der Geographie und Wirtschaftskunde StudentInnen und wie diese in der aktuellen universitären Lehramtsausbildung an der Universität Wien integriert ist. In diesem einleitenden Kapitel soll nun kurz das persönliche Interesse der Verfasserin am gewählten Thema präsentiert und das genaue Forschungsvorhaben vorgestellt werden.

Da die Wirtschaftskunde seit dem Jahr 1962 ein fixer Bestandteil des Unterrichtsfaches GW ist, kann sie aus dem Bewusstsein der GW-Studierenden und aus der universitären Ausbildung nicht mehr wegedacht werden. Lehramtsstudierende sollen zum einen im Zuge ihrer Ausbildung für diese Bipolarität sensibilisiert werden und zum anderen muss der wirtschaftskundlichen Ausbildung eine entsprechend große Rolle zukommen, welche die Studierenden bestmöglich auf den Berufseinstieg vorbereitet.

Dieses eben angesprochene Bewusstsein und auch die Frage, wie effizient die Integration der Wirtschaftskunde in der Ausbildung hinsichtlich einer schülerInnenorientierten und handlungsorientierten Umsetzung in der Schulpraxis ist, bilden den Kern und Forschungsgegenstand dieser Arbeit, welcher in Teil III anhand einer empirischen Untersuchung dargelegt und diskutiert werden soll.

Die thematische Basis des Forschungsgegenstandes und der heute so große Stellenwert der Wirtschaftskunde im Fach GW lassen sich historisch begründen. Aus diesem Grund soll jedoch noch vor der empirischen Untersuchung in Teil II der historisch gewachsene Stellenwert der Wirtschaftskunde über die Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht seit dem Jahr 1962 näher beleuchtet und auf die Konzeption des Unterrichtsfaches GW und die Entwicklung seiner Lehrpläne eingegangen werden. Darüber hinaus soll der Stellenwert der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung in den Fokus des Interesses gerückt werden und auf die historische Entwicklung der Einführung der wirtschaftskundlichen Ausbildung am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, sowie auf die Implementierung der Wirtschaftskunde in die Studienpläne 2004 und 2014 näher eingegangen werden. Zum Abschluss soll hier noch die Wirtschaftskunde in der Schule im 21. Jahrhundert thematisiert werden. Dabei soll die Frage angesprochen werden, inwiefern die Wirtschaftskunde in der Schule von heute vor dem Hintergrund

aktueller gesellschaftspolitischer Ansprüche legitimiert werden kann. Darauf Bezug nehmend soll auch deutlich gemacht werden, welche Inhalte der Wirtschaftskunde heute in GW unterrichtet werden sollen.

Teil III widmet sich der empirischen Untersuchung und beinhaltet neben den empirischen Ergebnissen auch die eingesetzten Forschungsmethoden, die dem Forschungsgegenstand zugrunde liegenden Fragen und Hypothesen sowie den Verlauf der Untersuchung.

In Teil IV werden die wichtigsten Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst, und diskutiert. Es wird zudem versucht, sie mit thematischen Aspekten aus Teil II zu verknüpfen. Darauf aufbauend werden Veränderungsvorschläge angeboten, welche im Rahmen der universitären Ausbildung berücksichtigt werden sollten. Diese Empfehlungen zielen darauf ab, AbsolventInnen des Studienganges „GW-Lehramt“ im Hinblick auf ihre Kompetenz wirtschaftliche Themen schülerInnen- und handlungsorientiert zu unterrichten noch stärker zu professionalisieren. Ein weiteres wichtiges Anliegen der Empfehlungen ist es aber auch, die „Wirtschaftskunde“ in ihrer zentralen Bedeutung für das Fach nachhaltig im Bewusstsein der Studierenden zu verankern.

1. Persönliches Interesse am Thema

Im Jahr 1962 wurde das bipolare Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde eingeführt. Doch noch bis heute wird die Wirtschaftskunde vielerorts als Stiefkind des GW-Unterrichts angesehen, obwohl gerade die Wirtschaftskunde im Laufe der Jahre das Fach vor enormen Stundenkürzungen bewahren konnte. (vgl. FORSTER 1986:142). Dennoch spielt die Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-Studierenden, aber auch in der Praxis der AbsolventInnen, eine eher untergeordnete Rolle, wie zwei Umfragen in der Vergangenheit zeigten. VIELHABER unterstreicht die eben aufgestellte These in seinem Bericht zur Haimingerberger Tagung, die ganz im Zeichen einer Neupositionierung der Wirtschaftskunde stand. Von etwa 100 Studierenden, die im Jahr 2001 an den Universitäten Wien und Salzburg ihr GW-Studium begannen, antwortete keiner bzw. keine auf die Frage, welche Fächer er/sie studiere, mit „Geographie und Wirtschaftskunde“ sondern sie gaben an „Geographie“ zu studieren. (vgl. VIELHABER 2002: 1) GOETZ, welche im Zuge ihrer Forschung zum Stellenwert und zur Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht unter anderem die verwendete Unterrichtszeit für wirtschaftskundliche Themen untersuchte, kam zu dem Ergebnis, dass mehr als zwei Drittel der Unterrichtszeit für rein geographische Themen genutzt wird und wirtschaftliche Themen bzw. eine bewusste Vernetzung geographischer und wirtschaftskundlicher Themen nur zwischen 10% und 20% der Unterrichtszeit ausmachen. (vgl. GOETZ 1995: 60ff.) Darüber hinaus war vor zwanzig Jahren auch das Interesse der SchülerInnen an Wirtschaftsthemen, vor allem in der Sekundarstufe I, äußerst bescheiden, wie diese umfassende Studie zeigte, bei der AHS-LehrerInnen das Interesse ihrer SchülerInnen an wirtschaftlichen Themen einschätzen mussten (vgl. ebd. 102f.). Aus den kurz angeführten Gründen liegt es nahe, in dieser Arbeit den aktuellen Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-StudentInnen zu untersuchen, aber auch die universitäre Ausbildung im Bereich der Wirtschaft zu thematisieren, da hier der Grundstock für einen schülerInnenorientierten und praxisnahen Wirtschaftskundeunterricht aufgebaut werden sollte. „Sollte“ deswegen, weil, wie ebenfalls aus einer Studie von GOETZ aus dem Jahr 1995 hervorgeht, die Kompetenz von GW-LehrerInnen hinsichtlich einer angemessenen, wirtschaftsnahen und schülerInnenorientierten Vermittlung eher schwach ausgeprägt war. Die größte Kompetenz schreiben sich laut dieser Studie LehrerInnen in den Bereichen Länderkunde und Physiogeographie zu, zwei Bereiche, die schon im damaligen Lehrplan nicht mehr zu finden waren. Die Wirtschaft kommt

an sechster von sieben möglichen Positionen, was konkret heißt, dass sich nur 50% der befragten GW-LehrerInnen befähigt fühlten, wirtschaftliche Themen zu unterrichten. (vgl. ebd. 54ff.) Hier muss allerdings – wie bereits angedeutet – berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse dieser Studie schon vor mehreren Jahren veröffentlicht wurden und daher nicht unbedingt eine korrekte Darstellung der Ist-Situation widerspiegeln.

Grund genug, die aktuelle Situation zu erfassen, um vielleicht auch für das Curriculum, welches im Zuge der „LehrerInnenbildung Neu“ entsteht, interessante Informationen beisteuern zu können, welche zu einer neu zu definierenden Schnittstelle zwischen dem Angebot aus reinem Wirtschaftswissen und den Angeboten der Fachdidaktik führen könnten. Der eben angesprochenen Schnittstelle wird deshalb eine so große Bedeutung zugeschrieben, weil für viele StudentInnen und später LehrerInnen eine der größten Herausforderungen die Umsetzung ihrer wirtschaftlichen Expertise in schülerInnenorientierte, praxisnahe und fachdidaktisch begründbare Lehr- und Lernprozesse darstellt. Persönlich konfrontiert wurde ich mit dieser Umsetzungsschwierigkeit im Zuge des fachspezifischen Praktikums, welches im Zuge der Ausbildung im 2. Studienabschnitt absolviert werden musste: In Gruppen wurden Unterrichtsstunden zu selbstgewählten Themen vorbereitet, doch keine einzige Gruppe wagte ein wirtschaftskundliches Thema auszuwählen. In Gesprächen mit den Studierenden wurde schlussendlich deutlich, dass viele aufgrund der eher bescheidenen persönlichen Wirtschaftskompetenz lieber ein geographisches Thema wählten, um später vor der Klasse nicht in Verlegenheit zu kommen.

Fehlt die eben angesprochene Umsetzungskompetenz, sind mögliche Folgen, wie das Beispiel oben zeigt, problematisch bis alarmierend: Antipathie gegenüber wirtschaftlichen Themen, aber auch Unsicherheit im Umgang mit ihnen sind nur zwei nennenswerte kritische Aspekte. Um einen möglichen Handlungsbedarf seitens der Fachdidaktik und der universitären Ausbildung deutlich zu machen, kristallisierte sich gegen Ende meines Studiums immer mehr der Wunsch heraus, mehr über den Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-Studierenden herauszufinden. Dieser wird neben dem persönlichen Engagement auch über die Ausbildung manifestiert, und aus diesem Grund lag es für mich nahe, auch die Integration der Wirtschaftskunde in der Ausbildung, welche die wirtschaftskundliche Basis der angehenden LehrerInnen bilden soll, genauer hinsichtlich ihrer Effektivität und Nachhaltigkeit zu untersuchen

2. Forschungsvorhaben und Forschungsfragen

Im Zuge dieser Arbeit soll herausgefunden werden, welchen Stellenwert die GW-Studierenden der Universität Wien der Wirtschaft generell, aber auch der Wirtschaftskunde, die fixer Bestandteil ihres gewählten Unterrichtsfaches ist, zuschreiben. Darüber hinaus soll geklärt werden, wie die Studierenden die universitäre Ausbildung im Bereich „Wirtschaft“ am Institut für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien hinsichtlich ihres Nutzens für die Schulpraxis, aber auch hinsichtlich der persönlichen Kompetenzentwicklung in den wirtschaftlichen Teilbereichen beurteilen und welche Veränderungsvorschläge und Wünsche sie im Bereich der wirtschaftlichen Ausbildung postulieren.

Mehr als 50 Jahre wurde versucht, die Wirtschaftskunde so zu entwickeln, dass sie einen zum Fachbereich Geographie ebenbürtigen Stellenwert erhält. Sie bekam ihren Platz in den Lehr- und Studienplänen und wurde durch das große Engagement überzeugter GW-LehrerInnen in vielen Klassenzimmern zu einem fixen Bestandteil des Unterrichts. Bleibt nur die Frage offen, ob die Wirtschaftskunde im Fachbewusstsein der weniger überzeugten GW-LehrerInnen, die sich auch heute noch der Schulländerkunde verpflichtet fühlen, ebenso verankert ist, wie in der Theorie der Schulpraxis. Untersuchenswert ist in diesem Zusammenhang auch das fachintegrative Bewusstsein der angehenden GW-LehrerInnen, weil es eine wichtige Einflussgröße für den zukünftigen Stellenwert der Wirtschaftskunde in der Schulpraxis darstellt. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt aus diesem Grund auf der Fragestellung, inwieweit die aktuellen GW-Studierenden die Wirtschaftskunde als integrativen Teil ihres Faches betrachten und inwiefern durch die Integration wirtschaftlicher Inhalte in der universitären Ausbildung schulpraxisrelevante Akzente gesetzt werden können.

Es wird diesbezüglich die Vermutung aufgestellt, dass die aktuellen GW-Studierenden, die sich am Ende ihres Studiums befinden, durch die intensive Auseinandersetzung mit wirtschaftskundlichen Inhalten im Zuge ihres Studiums für die Bipolarität ihres Faches und die Integration der Wirtschaftskunde eher sensibilisiert sind und gegenüber wirtschaftlichen Fragestellungen offener und interessierter sind, als jene, die gerade erst ihr Studium begonnen haben und deren Fachbewusstsein sich aus ihrer eigenen Schulerfahrung zusammensetzt. Die universitäre Ausbildung schärft demnach das Bewusstsein für das Fach GW und möglicherweise erhöht es auch das persönliche Interesse an wirtschaftlichen Themenstellungen.

Angenommen wird des Weiteren, dass GW-Studierende trotz der starken universitären Sensibilisierung den Teilbereichen des Faches, die rein geographisch sind und teilweise nicht einmal mehr im Lehrplan zu finden sind, einen höheren Stellenwert zuweisen als der Wirtschaftskunde und auch bezogen auf ihr künftige Unterrichtspraxis generell mehr Unterrichtszeit für geographische Themenstellungen verwenden würden als für wirtschaftliche.

Diese Vermutung basiert wiederum auf der Annahme, dass GW-Studierende mit dem Begriff „Wirtschaftskunde“ ein eher formales, abstraktes und theoretisches Wirtschaftswissen assoziieren, welches aber in der schulpraktischen Umsetzung eine primär frontale Wissensvermittlung erfordert, die aber hoffentlich von vielen GW-LehrerInnen abgelehnt wird.

Ein Schluss darüber, welchen Nutzen die Ausbildung für die schulpraktische Arbeit mit sich bringt und wie kompetent sich Studierende in der Endphase ihres Studiums in den wirtschaftlichen Teilbereichen fühlen, kann aber mit diesen Vermutungen noch nicht gezogen werden. Aus diesem Grund soll hierfür eine weitere Vermutung postuliert werden, die davon ausgeht, dass Lehrveranstaltungen, in denen praxisorientiert und mit didaktischen Fragestellungen gearbeitet wird, einen größeren Mehrwert für die Studierenden haben und sich diese in diesen Bereichen auch kompetenter fühlen, als Lehrveranstaltungen, die reines Faktenwissen vermitteln und auf einer formalen Wirtschaftslehre basieren.

Im Zuge der quantitativen Analyse dieser Arbeit sollen nun Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den befragten Personen herausgearbeitet werden und herausgefunden werden, ob sich die getätigten Vermutungen als richtig erweisen oder nicht. Zudem soll auch diskutiert werden, ob es Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Zielgruppen (Studierende der StEOP und Studierende der Endphase des Studiums) gibt und ob diese im gegebenen Fall auch nachweisbar sind.

II Thematischer Hintergrund

Im Vorfeld der empirischen Untersuchung, welche den Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der Geographie und Wirtschaftskunde (ferner GW) StudentInnen und ihrer Integration in der universitären Ausbildung der Universität Wien in Teil III dieser Arbeit Eingang erörtert, werden in diesem eher theoretischen Teil drei thematisch relevante Bereiche diskutiert.

In Kapitel 3 wird der historisch gewachsene Stellenwert der Wirtschaftskunde durch die Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht seit dem Jahr 1962 näher beleuchtet und auf die Konzeption des Unterrichtsfaches GW und die Entwicklung seiner Lehrpläne eingegangen. Darüber hinaus soll auch die aktuelle Situation hinsichtlich der Integration und des Stellenwerts der Wirtschaftskunde am Beispiel der AHS-Lehrpläne genauer analysiert werden.

In Kapitel 4 wird anschließend der Stellenwert der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung in den Fokus des Interesses gestellt und auf die historische Entwicklung der Einführung der wirtschaftskundlichen Ausbildung am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, sowie auf die Integration der Wirtschaftskunde in den Studienplänen 2004 und 2014 näher eingegangen. Den Abschluss dieses Kapitels bildet ein Vergleich des aktuellen AHS-Lehrplans mit den aktuellen Studienplänen, wodurch Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden können.

Im letzten Kapitel des thematischen Teils, in Kapitel 5, wird die Wirtschaftskunde in der Schule des 21. Jahrhunderts thematisiert und auf die aktuelle Bedeutung der Wirtschaftskunde auch in Hinblick auf eine fundierte Politische Bildung und eine demokratisch mündige Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden Bezug genommen. Zudem wird kurz diskutiert, welche Art von „Wirtschaftskunde“ beziehungsweise Wirtschaftserziehung heute im Unterricht Eingang finden soll.

3. Historischer Abriss über den Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die Entwicklung und Konzeption des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde seit dem Jahr 1962 gegeben werden und der Versuch unternommen werden, die schwierige Integration der Wirtschaftskunde und der Geographie als doppelpoliges Zentrierfach aufzuzeigen. Ziel ist es, den historisch verankerten Stellenwert der Wirtschaftskunde herauszuarbeiten und zu überprüfen, ob sich dieser auch in den aktuellen Lehrplänen des Unterrichtsfaches GW in der Unter- und Oberstufe der AHS widerspiegelt oder nicht.

Nach einem kurzen Einblick über die Entstehungsgeschichte des Unterrichtsfaches GW Anfang der sechziger Jahre, soll mit Hilfe der historischen Entwicklung der Lehrpläne in der AHS der Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht aufgezeigt werden, ehe abschließend die aktuellen Versionen der AHS-Lehrpläne hinsichtlich der Verteilung wirtschaftskundlicher und geographischer Lerninhalte untersucht werden, um den momentanen Stellenwert der Wirtschaftskunde und den aktuellen Integrationsfortschritt zu beleuchten.

3.1 Die Entwicklung und Konzeption des Unterrichtsfaches GW seit 1962

Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde war traditionell stark verankert, da es seit 1904/05 an allen AHS als Pflichtgegenstand meist unter dem Namen Erdkunde etabliert war. Hauptaugenmerk war die klassische Schulländerkunde mit einer starken Betonung der Topographie in der Unterstufe und der Physiogeographie in der Oberstufe. (vgl. SITTE W. 1982: 180ff.) Im Zuge der Neuorganisation des österreichischen Schulwesens im Jahr 1962, welche von den damals regierenden Großparteien (SPÖ und ÖVP) und diversen Interessensverbänden, wie der Arbeiterkammer, bzw. der Wirtschaftskammer durchgeführt wurde, kam es zu einer grundlegenden Veränderung des damaligen Faches Geographie. Um dem raschen Voranschreiten der Demokratisierung und Ökonomisierung Rechnung tragen zu können, wurden die beiden Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft im Zuge des neuen Schulorganisationsgesetzes (SCHOG 1962) in das Konzept der Allgemeinbildung miteinbezogen, mit dem Ziel, die SchülerInnen während ihrer Schullaufbahn für diese lebenswichtigen Bereiche zu sensibilisieren und sie *„über Bedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sachverhalte und Prozesse zu informieren“* (SITTE W. 2001a: 157). Ferner sollten sie so im Laufe der Zeit

ökonomische und wirtschaftliche Kompetenzen entwickeln, „*um im eigenen Interesse und im Sinne der Gemeinschaft verantwortlich handeln zu können*“ (SITTE W. 2001a: 157). Da man eine Vermehrung der damals aktuellen Wochenstunden bzw. Schulfächer vermeiden wollte und auch eine Reduzierung traditioneller Fächer keine Möglichkeit darstellte, wurde der Bereich Wirtschaft dem Fach Geographie und der Bereich Gesellschaft dem Fach Geschichte zugeordnet. (vgl. ebd. 157)

Die Chancen, die sich nach 1962 mit der Einführung des Doppelfaches ergaben, wurden aber nur sehr langsam bis gar nicht genützt. Zudem war die Freude über die inhaltliche Erweiterung des damals ausschließlich länderkundlich orientierten Faches Geographie um den Bereich der Wirtschaftskunde eher zurückhaltend, da sie von der Mehrheit des Fachkollegiums abgelehnt wurde, obwohl damals die Eingliederung wirtschaftlicher Ziele lebensnotwendig war, um sich vor Stundenkürzungen bzw. einer Reduktion zu einem Unterstufenfach zu retten. (vgl. MALCIK 1986: 160 und HOFMANN-SCHNELLER 2005: 40) Auch die Interessensvertretung der Wirtschaft stand der Eingliederung eher mit Skepsis gegenüber und kritisierte vor allem, dass die Fächerkombination „*nicht aus tiefreifenden fachlichen Überlegungen, nicht aus pädagogischen Zielsetzungen [...], sondern vielmehr aus einer mangelnden Konfliktbereitschaft bzw. Bequemlichkeit*“ (PISKATY 1986: 86) (vgl.). Schlussendlich stimmten sie aber mit Vorbehalt zu, wofür vor allem das Wirken von Prof. Mag. Dr. h.c. Wolfgang Sitte maßgeblich war. (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 2005: 40 und PISKATY 1986: 86)

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass das uns heute bekannte und in Europa einzigartige Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde sowohl von Seiten der LehrerInnen als auch der Interessensvertretung der Wirtschaft mit großer Skepsis, betrachtet wurde. Das neu geschaffene Fach GW kann als Antwort auf das damals aufkommende Bedürfnis einer stärkeren Einbindung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Inhalte in der Schulbildung gesehen werden. Die Reduktion länderkundlicher Inhalte kann als größte Herausforderung im Rahmen der inhaltlichen Neuorientierung bezeichnet werden. (vgl. GÖTZ 1995: 18, SITTE C. 1989: 48ff. und SITTE W. 2001a: 157-158)

In den nachfolgenden Kapiteln sollen kurz die wichtigsten Schritte der Lehrplanentwicklung für die Sekundarstufe I und II beleuchtet werden, in denen der Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde im Verlauf der Zeit sichtbar werden sollen.

3.1.1 Der Versuch der Implementierung wirtschaftskundlicher Inhalte in das neue Fach GW – die ersten Lehrpläne

Die größten Probleme bzw. Herausforderungen nach der Einführung des Faches GW im Jahr 1962 waren zum einen die Gewinnung und Motivierung der LehrerInnen für die Wirtschaftskunde und zum anderen die Implementierung wirtschaftskundlicher Inhalte in die damals vorherrschende Schulländerkunde, die zu dieser Zeit als Königsdisziplin des Geographie-Unterrichts angesehen wurden. Wissen über Länder, Staaten und Landschaften waren die zentralen Lehrziele. Vermittelt wurden primär Kenntnisse über Österreich und weltweite Einblicke in Bevölkerungsstrukturen, wirtschaftliche Gegebenheiten, sowie länderbezogene Fakten aus den Bereichen, geographische Lage, Relief, Klima und Pflanzenkleid im Unterricht Eingang. (vgl. GÖTZ 1995: 18 und SITTE W. 2001a: 158)

Die eben erläuterten Umstände führten im Zuge der Einführung des Doppelfaches GW dazu, dass wirtschaftskundliche Inhalte in der Hochblüte der Länderkunde in den Lehrplan eingebaut werden mussten und wirtschaftliche Themen von ausgebildeten „Länderkundlern“ im Unterricht gelehrt werden sollten (vgl. GÖTZ 1995: 18). Wirtschaftskundliche Themen wurden einfach an die länderkundlichen Themen angehängt, womit die Wirtschaftskunde nicht über den Stellenwert eines Anhängsels der Länderkunde hinaus kam. Da man den SchülerInnen der Sekundarstufe I laut SITTE nur ein geringes Interesse für wirtschaftliche Themen zusprach und nach Ansicht der Autoren des dominierenden Schulbuches „Seydlitz“ in der Hauptschule und der Unterstufe der Allgemein Bildenden Höheren Schulen (ferner AHS) nur rund ein Viertel bis ein Fünftel des Unterrichts wirtschaftlichen Sachverhalten gewidmet sein sollte, finden sich in den erstmal nach der Einführung der Wirtschaftskunde veröffentlichten Lehrplänen für die Hauptschule (1963) und die Unterstufe (1964) nur wenige wirtschaftliche Themen. In der Verordnung des Lehrplans für die Unterstufe der AHS aus dem Jahr 1964 geht hervor, dass der Schulländerkunde einfach wirtschaftskundliche Begriffe beigefügt wurden. Eine Integration geographischer und wirtschaftskundlicher Themen fand also in dieser Phase der ersten lehrplanmäßigen Implementierung der Wirtschaftskunde nicht statt. (vgl. ERHARD 1991: 6, GÖTZ 1995: 18f. und SITTE W. 2001a: 158)

Im Jahr 1967 wurden die ersten Lehrpläne für das neue Fach GW für die Unterstufe und im Jahr 1970 für die Oberstufe offiziell beschlossen. Der Fokus in der Unterstufe lag bis 1984, wie oben schon angedeutet, auf der Länderkunde. Wirtschaftskundliche

Sachverhalte wurden nur dort eingeschoben, „*wo (wirtschafts)geographische Inhalte einen Verweis auf wirtschaftliche Kennzahlen oder Strukturen sinnvoll erachten ließen*“ (GOETZ 1995: 19). Zudem wurde die 8. Schulstufe, die sogenannte „Österreich-Klasse“ um wirtschaftliche Basisbegriffe erweitert, da in den didaktischen Grundsätzen die Wirtschaftsformen der Heimat besonders hervorgehoben wurden. (vgl. ebd. 19 und MALCIK 1986: 160)

In der Oberstufe wurde die Bezugnahme auf wirtschaftskundliche Grundbegriffe weiter gefördert. Der Lehrplan enthielt rund 100 Begriffe, die der formalen Wirtschaftslehre zuzuordnen sind. Sie spiegeln das damalige Verständnis von Wirtschaftskunde im Rahmen unterrichtlicher Vermittlung wider. Beispiele solcher wirtschaftlicher Grundbegriffe waren unter anderem Produktionsfaktoren, Wirtschaftssysteme, Güter oder Bedürfnisse. Diese sollten dann im Verbund mit der Länderkunde erarbeitet werden. In der Abschlussklasse war zudem eine intensive Auseinandersetzung mit volks- und weltwirtschaftlichen Fragestellungen im Lehrplan verankert. Insgesamt zeichnete sich der Oberstufenlehrplan durch eine engere Verbindung zwischen Wirtschafts- und Länderkunde aus. Wirtschaftskundliche Begriffe und Sachverhalte und länderkundliche Themen sollten im GW-Unterricht nicht mehr unabhängig voneinander sondern integrativ behandelt werden und reines Definitionslernen wurde im Lehrplan explizit untersagt. Damit wurde zwar ein erster Schritt in Richtung Emanzipation der Wirtschaftskunde gesetzt, das Integrationsproblem war aber nicht ansatzweise gelöst. (vgl. GOETZ 1995: 19 und MALCIK 1986: 160-161)

3.1.2 Geographie und Wirtschaftskunde in den Schulversuchen der siebziger Jahre

Standen in den Sechziger Jahren noch die Auswahl wirtschaftskundlicher Themen, die Schulstufenzuordnung und methodische Aufbereitung im Fokus schulfachbezogener Tätigkeiten, so rückte in den Siebziger Jahren ein anderer Bereich in den Mittelpunkt: die Fachdidaktik GW. Diese erhielt ihre Anstöße aus der bildungstheoretischen und curricularen Didaktik bzw. den neuen Konzeptionen der wissenschaftlichen Geographie. In den Siebziger Jahren begannen zudem österreichweit im Zuge der großen Reformphase des allgemeinbildenden Schulwesens Schulversuche, die eine Möglichkeit eröffneten, die GW-Lehrpläne zu verbessern und sie von der Dominanz der Länderkunde zu befreien. Fachwissenschaftlich musste nämlich die Länderkunde im Zuge des Paradigmenwechsels am Kieler Geographentag im Jahr 1969 ihre Vormachtstellung abgeben und damit verlor auch die Länderkunde als Leitkonzept der

Schulgeographie ihre Legitimation. (vgl. ANTONI 1986: 11-13, MALCIK 1986: 162-163 und SITTE W. 2001a: 160-161)

Wie bereits oben erwähnt, geriet die deskriptiv orientierte Länderkunde in den siebziger Jahren bei reformwilligen GW-LehrerInnen und GW-Fachdidaktikern, die von Wolfgang Sitte angeführt wurden, stark in die Kritik. Fachwissenschaftlich kann der Geographentag in Kiel 1969 als Ausgangspunkt des Paradigmenwechsels vom länderkundlichen zum raumwissenschaftlichen Paradigma postuliert werden, der sich noch in den siebziger Jahren vollzog. Aber auch in der Geographiedidaktik kam es in den siebziger Jahren zu grundlegenden Änderungen: Die bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang Klafki und die Curriculumtheorie von Saul Robinsohn traten in den Mittelpunkt des fachdidaktischen Interesses und Denkens. Im Mittelpunkt des GW-Unterrichts sollte nach Ansicht der bildungstheoretischen Didaktik nicht mehr eine unreflektierte Reproduktion von faktenorientiertem topographischem und wirtschaftlichem Einzelwissen stehen, sondern *„der Lehrer soll zeigen, daß [sic!] und in welcher Weise die Wirklichkeit, die dem Schüler erschlossen wird, die Wirklichkeit des jungen Menschen in seiner Gegenwart und vermutlich in seiner Zukunft ist“* (KLAFKI 1975: 114). Der curriculare Denkansatz von Robinsohn ging noch einen Schritt weiter und stellte aufbauend auf die bildungstheoretischen Forderungen, die Vermittlung von Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen in den Mittelpunkt seiner Curriculumtheorie und forderte zur Gestaltung von Lehrplänen einen Katalog von Zielen, Inhalten und Qualifikationen (vgl. ROBINSOHN 1972: 79-80). Der eben kurz angeschnittene Theoriebezug, der in den siebziger Jahren in den Fokus der Geographiedidaktik rückte, brachte wichtige Impulse für die schulgeographischen Erneuerungsbestrebungen, die im Zuge der Schulversuche konkretisiert werden konnten. (vgl. GOETZ 1995: 20f und VIELHABER und WOHLSCHLÄGL 1986: 129-131)

Im Jahr 1971 wurde im Zuge der Reformphase vom Unterrichtsministerium eine Lehrplankommission geschaffen, die zum einen neue Lehrpläne erstellen und zum anderen eine neue Organisationsform für die Oberstufe im Zuge der schon erwähnten Schulversuche erarbeiten sollte (vgl. GOETZ 1995: 20).

Sekundarstufe I

Der Schulversuch in der Sekundarstufe I war im Gegensatz zu jenem der AHS-Oberstufe sehr innovativ. Eigentlich sollten nur Vorschläge bezüglich der Unterrichtsorganisation, der Methoden, der Medien und Materialien für den GW-

Unterricht in leistungsdifferenzierten Klassen im Rahmen des Lehrplans von 1967 erstellt werden, doch darüber hinaus wurde der Projektgruppe auch die Erlaubnis erteilt, einen neuen Versuchslehrplan zu konzipieren. Eine Chance, die *„den großen Veränderungen des Faches als Wissenschaft, seiner gesellschaftlichen Relevanz, den neuen Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft und dem bildungspolitischen Auftrag gerecht wird“* (KRAMER 1986: 46f.). Bedingung war nur, dass sie den LehrerInnen im Schulversuch die benötigten Informationen, sowie ausreichend Material zur Verfügung stellten. Im Fokus des neuen Lehrplanentwurfs standen plötzlich nicht mehr Länder oder Landschaften, sondern Inhalte, mit Hilfe derer ökonomische, soziale, politische und räumliche Problemstellungen bearbeitet werden sollten und die mit Anstieg der Schulstufe an Komplexität gewannen. In den Schulstufen wurden die Themen dann nach unterschiedlichen Prinzipien gruppiert: So stand die 6. Schulstufe im Zeichen der sachgeologischen Gesichtspunkte, die 7. Schulstufe hingegen unter dem Aspekt der (Grund)-Daseinsfunktionen. Zudem kam es zu einer grundlegend neuen fachdidaktischen Orientierung. Zielformulierungen auf unterschiedlichen Ebenen sollten ein neues Hilfsmittel sein, den Stoff besser auswählen und abgrenzen zu können, aber auch die Intentionen des Faches leichter verständlich zu machen. Ein weiterer Punkt war die Zentrierung von Themen, die von Problemen des Menschen handeln und gegenwarts- und zukunftsbezogen sind und zu guter Letzt sollten die SchülerInnen auch Qualifikationen erwerben. Der Unterricht sollte demnach Qualifikationen vermitteln, welche eine selbständige Bewältigung von Lebensfragen in Bezug auf die Bereiche Wirtschaft und Raum ermöglichen. Zusätzlich wurden auch neue, damals noch unbekannte Methoden eingesetzt, wie beispielsweise didaktische Spiele, offener Unterricht, Projektunterricht oder operativer Unterricht. (vgl. ANTONI 1986: 11-14, GOETZ 1995: 20, SITTE C. 2001a: 223ff. und SITTE W. 2001a: 161-162)

In der nachfolgenden Abbildung 1 ist die Endfassung des Lehrplans für die Sekundarstufe I ersichtlich, so wie sie schlussendlich im Jahr 1985 verabschiedet wurde.

4. Klasse	Leben und Wirtschaften auf UNSERER ERDE <ul style="list-style-type: none"> ● EUROPA ● WELTMÄCHTE ● DRITTE WELT ● PROBLEME DER WELT- WIRTSCHAFT ● AUSWIRKUNGEN NEUER TECHNOLOGIEN 	komplexere problem- und entwicklungsorientierte Betrachtungsweisen ↑	ZUKUNFTS- PERSPEKTIVEN ZUSAMMEN- SCHAU ANALYSEN
3. Klasse	Leben und Wirtschaften in unserer HEIMAT ÖSTERREICH <ul style="list-style-type: none"> ● LEBENS- UND WIRTSCHAFTSRÄUME ● ARBEITSWELT ● WIRTSCHAFT ● RAUMORDNUNG ● UMWELTSCHUTZ 		↑
2. Klasse	Leben und Wirtschaften in STÄDTISCHEN RÄUMEN <ul style="list-style-type: none"> ● GEWERBLICHE UND INDUSTRIELLE PRODUKTION ● DIENSTLEISTUNGEN ● VERKEHR ● DIE ERDE IM ÜBERBLICK 	einfache Darstellungen der Vielfalt und Gleichartigkeit in konkreten Einzelbildern ↑	ELEMENTARE KENNTNISSE BEGRIFFE EINSICHTEN FERTIGKEITEN
1. Klasse	Leben und Wirtschaften in LÄNDLICHEN RÄUMEN <ul style="list-style-type: none"> ● MENSCH-NATUR- BEZIEHUNGEN ● LANDWIRTSCHAFT ● RESSOURCEN ● KLIMAREGIONEN 		

Abbildung 1: Die Struktur des GW-Lehrplans 1985 für die HS und AHS-Unterstufe. (Quelle: SITTE C. 2001a: 224)

Sekundarstufe II

Der AHS-Oberstufenschulversuch war, wie schon oben angedeutet, weniger produktiv, da die AnhängerInnen der traditionellen Geographie in der Projektgruppe in der Überzahl waren. Der Versuchslehrplan blieb weiter stofforientiert, und es wurden nur vereinzelt fachwissenschaftliche Inhalte hinzugefügt bzw. der wirtschaftskundliche Bereich erweitert. Der Lehrstoff wurde nach Kulturerdteilen¹ angeordnet und so fehlte dem Lehrplan sowohl ein lernlogischer als auch ein sachlogischer Aufbau. Außerdem führte die Einteilung in Kulturerdteile zu Missverständnissen, da viele glaubten, man könnte mit Hilfe von zwei Staaten beispielhaft die Merkmale des ausgewählten Kulturerdteils darstellen. Die Schulländerkunde, die partiell mit wirtschaftskundlichen Themen angereichert wurde, blieb also weiter bestehen. Erst gegen Ende dieser Entwicklungsphase wurden Teillernziele formuliert, diese wurden aber den Stoffangaben nur aufgesetzt. Neben dem Lehrplan für den Pflichtgegenstand wurde für die Oberstufe auch ein Lehrplan für das Wahlpflichtfach GW konzipiert. Die 1986 vom Unterrichtsministerium eingesetzte Arbeitsgruppe entwickelte schlussendlich einen „*thematisch strukturierten, zielorientierten GW-Lehrplan*“ (SITTE C. 2001b: 248),

¹ Das Konzept der Kulturerdteile, wie es von Kolb und Newig dargestellt wird, ist in der Geographie nach wie vor umstritten (vgl. POPP (2003): 19ff.)

der in Abbildung 2 zusammengefasst dargestellt ist, so wie er im Jahr 1989 verabschiedet wurde. (vgl. KRAMER 1986: 46-51, SITTE C. 2001b: 248ff. und SITTE W. 2001a: 161)

8. Klasse	KRAFTFELDER DER WELTWIRTSCHAFT UND WELTPOLITIK <ul style="list-style-type: none"> ● Die Perzeption der Umwelt ● Fragen der europäischen Integration ● Fragen des Welthandels ● Globale Disparitäten 	Herausarbeiten von Theorieansätzen, Machtstrukturen, Zukunftsperspektiven
7. Klasse	RAUM – GESELLSCHAFT – WIRTSCHAFT ÖSTERREICHS <ul style="list-style-type: none"> ● Gesamtwirtschaftliche Leistung und Probleme ● Demographische und gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen ● Wirtschafts- und Sozialpolitik ● Arbeitswelt und Unternehmen anhand von Betriebs erkundungen ● Regionale Disparitäten in Österreich ● Ökologie und Umweltprobleme durch Wirtschaft und Freizeitverhalten 	Auswirkungen der in der 5. und 6. Klasse erarbeiteten Grundlagen auf Österreich
6. Klasse	DIE INDUSTRIELLE PRODUKTION VERÄNDERT ARBEITS- UND LEBENSWEISEN SOWIE RÄUME <ul style="list-style-type: none"> ● Gesellschaftliche Ursachen und wirtschaftliche Auswirkungen von Industrialisierungsprozessen ● Industrielle Produktions- und Organisationsformen ● Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Umwelt ● Zusammenhänge von Industrialisierung und Verstädterung ● Räumliche Differenzierungen in Aktiv- und Passivräume 	Anknüpfungen an und Vertiefung der Unterstufenkenntnisse aus GW, GS, BU
5. Klasse	DER MENSCH UND SEIN LEBENSRAUM <ul style="list-style-type: none"> ● Landschaftsökologische Prozesse und Zonen auf der Erde ● Demographische und gesellschaftliche Strukturen und Prozesse auf der Erde ● Wirtschaftliche Bedürfnisse und die Nutzung der natürlichen Ressourcen auf der Erde ● Regionalisierungsmöglichkeiten der Erde 	Beispiele aus verschiedenen Regionen der Erde

Abbildung 2: Die Struktur des GW-Lehrplans 1989 für die AHS-Oberstufe. (Quelle: SITTE C. 2001b: 249)

3.1.3 Der Paradigmenwechsel des Unterrichtsfaches GW in den achtziger Jahren mit neuen curricular orientierten Lehrplänen

Die beiden eben erläuterten Schulversuche liefen in den achtziger Jahren aus und die daraus gewonnen Erkenntnisse und neu entwickelten GW-Lehrplankonzepte führten zur Verabschiedung dieser Konzepte als neue curriculare GW-Lehrpläne für die Hauptschule und AHS-Unterstufe im Jahr 1985 (BGBl. Nr. 88/1985) und für die AHS-Oberstufe im Jahr 1989 (BGBl. Nr. 63/1989). Außerdem wurde ein neuer Bildungsauftrag konzipiert und es kam zu einer fachdidaktischen Neustrukturierung. (vgl. SITTE W. 2001a: 162)

Die neuen Lehrpläne

Da die wichtigsten Punkte der neuen Lehrpläne bereits im Kapitel 3.1.2 ausführlich für die Unter- und Oberstufe erläutert wurden, sollen hier abschließend die wichtigsten

formalen Neuerungen zusammengetragen werden. Im Mittelpunkt dieser neuen Lehrpläne stand nun der „*wirtschaftende Mensch*“ (LEHRPLANSERVICE 1985) und der Lehrplan selbst orientierte sich an „*lokalen, regionalen, nationalen, internationalen und globalen Problemen dieser Erde*“ (LEHRPLANSERVICE 1985). Es kam zu einer konsequenten Abkehr von der klassischen Schulländerkunde und wirtschaftskundliche Themen wurden stärker integriert. Zudem kam es zu einer starken Betonung eines „*problemorientierten, stärker schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichtskonzepts*“ (VIELHABER und WOHLSCHLÄGL 1986: 138) und das Bezugsfeld Raum, Mensch und Wirtschaft wurde im Sinne der Grunddaseinsfunktionen in den Mittelpunkt gestellt und sollte von einfachen Einzelbildern hin zu komplexeren Zusammenhängen entwickelt werden. (vgl. GOETZ 1995: 20f, MALCIK 1986: 163 und VIELHABER und WOHLSCHLÄGL 1986: 138)

Die neuen Lehrpläne blieben aber nicht frei von Kritik. Die Konzeption hätte für den engagierten Teil der GeographInnen durchaus noch radikaler und fortschrittlicher ausfallen können und stieß daher auch schulpraktisch auf diverse Widerstände. Kritisiert wurde vor allem, dass das traditionelle Gliederungskonzept nicht gänzlich aufgegeben wurde und nur zu Kulturerdteilen umgewandelt wurde. Zudem gab es auch Bedenken bezüglich der „*unkritischen Lernzielorientierung und der stark enzyklopädischen Wissensvermittlung*“ (GOETZ 1995: 21) und laute Rufe nach einer Auseinandersetzung, die sich an der kritisch-konstruktiven Theorie orientiert. Auf Seiten großer Teile der LehrerInnenschaft konnte allerdings dafür kein Verständnis aufgebracht werden, dass die Länderkunde nun nicht mehr das unterrichtsleitende Prinzip war, da ihre Ausbildung eigentlich nur darauf ausgerichtet war und sie nichts anderes kannten und unterrichten konnten. (vgl. GOETZ 1995: 21 und VIELHABER und WOHLSCHLÄGL 1986: 138ff)

Zusammengefasst können die neuen Lehrpläne als ein Meilenstein in der Lehrplanentwicklung in Österreich angesehen werden, da die Wirtschaftskunde durch die Lehrpläne, welche im Zuge der Schulversuche entstanden sind, als integrativer Bestandteil der Schulgeographie eine maßgebliche Aufwertung erfahren hat. Die Verordnung dieser Lehrpläne kann gleichsam als Geburtsstunde des Faches Geographie und Wirtschaftskunde als „*doppelpoliges Zentrierfach unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verstanden*“ (SITTE W. 2001a: 162) werden. Die Politische Bildung wird in diesem Zusammenhang im Sinne des

Grundsatzeserlasses zur Politischen Bildung aus dem Jahr 1978 verstanden. (vgl. MALCIK 1986: 163 und SITTE W. 2001a: 162)

Der neue Bildungsauftrag

Der Bildungsauftrag des neuen bipolaren Faches GW, der in Abbildung 3 graphisch aufbereitet ist, sah vor, den SchülerInnen „*Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum“ und „Wirtschaft“ sichtbar und verständlich zu machen*“ (SITTE W. 2001a: 162).

Die Heranwachsenden sollen aktiv erfahren, dass AkteurInnen sowohl von gleichartigen als auch von stark differenzierten Interessen geleitet werden und zudem immer unter dem Einfluss von Natur- und Humanbedingungen stehen. Dadurch können die SchülerInnen ihre „*potentiellen Möglichkeiten ökonomischen und raumbezogenen Handelns erkennen*“ (SITTE W. 2001a: 163) und ihre persönlichen Einstellungen, aber auch Verhaltensweisen reflektieren und ausrichten. Die Bedeutsamkeit der Bildungsaufgabe des Faches GW liegt

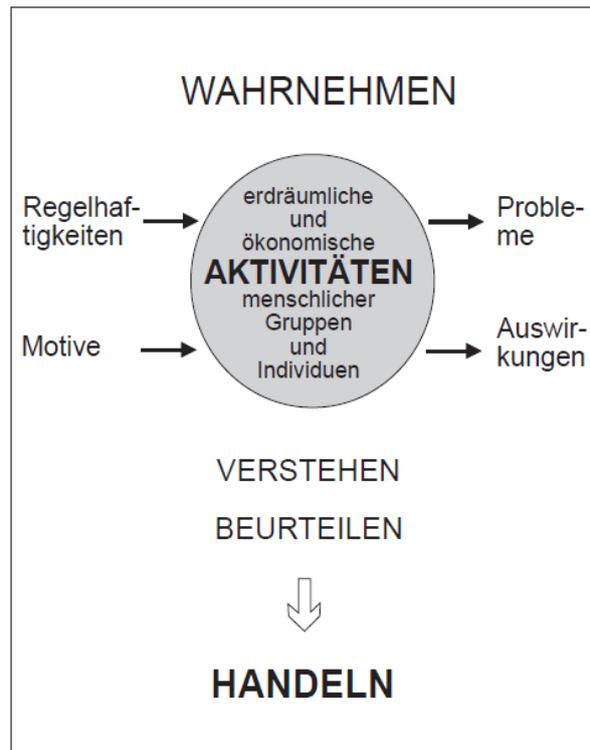


Abbildung 3: Die Bildungsaufgabe des Faches GW. (Quelle: SITTE W. 2001a: 163)

also im Beitrag zur Entwicklung einer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit seitens der SchülerInnen, die auf einer kritischen Reflexion beruht. Diese sind auf der einen Seite für das individuelle Leben und auf der anderen Seite für das politisch soziale Leben in der Gesellschaft von grundlegender Bedeutung. (vgl. SITTE W. 2001a: 162f.)

Das neue fachdidaktische Konzept des Schulfaches GW

Wie in den vorangegangenen Absätzen immer wieder betont wurde, bildete das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde mit der Verabschiedung der neuen Lehrpläne der achtziger Jahre eine Ganzheit und eine Betrachtung beider Lernteile als zwei unterschiedliche und autonome Bereiche des Faches konnte nicht mehr argumentiert werden. Außerdem kann das Hauptziel des Schulfaches GW durch die Auffassung als doppelpoliges Zentrierfach nicht mehr ausschließlich auf der

Bearbeitung von räumlichen Strukturen liegen, welche aber nach wie vor in gewissen Fällen ihre Berechtigung hat. In vielen Fällen lassen sich aber gesellschaftliche und ökonomische Phänomene nicht mit Hilfe von räumlichen Gegebenheiten erklären, argumentieren oder gar herleiten. Aus diesem Grund wurde ein neues didaktisches Basiskonzept für das Unterrichtsfach GW geschaffen, welches *„in gesellschaftlicher Bindung räumlich und wirtschaftlich handelnde Menschen in den Mittelpunkt des Unterrichtsfaches stellt“* (SITTE W. 2001a: 164). Mit Hilfe des neuen gesellschaftsorientierten Handlungskonzepts konnte als neue zentrale Aufgabe des GW-Unterrichts die Erklärung menschlicher ökonomischer und erdräumlicher Aktivitäten, das Hinterfragen ihrer Motive und zudem auch das Aufzeigen der dadurch entstehenden Folgen postuliert werden. Wie schon bei der Erläuterung zum Lehrplan in diesem Kapitel kurz angeschnitten, war es das Kernanliegen des neuen Konzepts, dass die SchülerInnen *„an lokalen, regionalen und globalen Lebenswirklichkeiten“* (SITTE W. 2001a: 164) kennen- und verstehen lernen warum unter welchen physisch-materiellen, sozio-kulturellen und subjektiven Umständen raum- und wirtschaftsbezogene Handlungen entstehen. Ziel wäre es, dass die Heranwachsenden daraus Anregungen für ihr eigenes Tun gewinnen und diese in Handlungen umsetzen lernen. (vgl. ebd. 162ff.)

Ein weiterer Vorteil des neuen Handlungskonzeptes war die Möglichkeit unterschiedliche fachliche Inhalte des Schulfaches, die auch über die Grenzen der Geographie hinausreichen zu erfassen und sie *„nach pädagogischen Zielsetzungen zu zentrieren“* (SITTE W. 2001a: 164). Außerdem traten Fakteninformationen über Länder in den Hintergrund und die beiden Prozessfelder „Raum“ und „Wirtschaft“, in denen die für das Fach als zentral angesehenen raumbezogenen und wirtschaftlichen Aktivitäten angesiedelt sind, rückten in den Fokus des Interesses. (vgl. ebd. 162ff)

Nach SITTE kann zwischen drei Typen von Aktivitäten unterschieden werden (vgl. SITTE 2001a: 165f.):

1. primär raumbezogene Aktivitäten, die sich ausschließlich im Aktionsbereich „Raum“ vollziehen
2. primär wirtschaftsbezogene Aktivitäten, die sich ausschließlich im Aktionsbereich „Wirtschaft“ vollziehen
3. raum- und wirtschaftsbezogene Aktivitäten, die sich auf einem Standort oder einer Bodenfläche vollziehen, aber einen wirtschaftlichen Zusammenhang

aufweisen und in den meisten Fällen der Wirtschaftsgeographie zuzuordnen sind

In der nachfolgenden Abbildung 4 sind die Aktionsbereiche Raum und Wirtschaft, und ihre starke Überlagerung, sowie die beispielhafte Zuordnung von ausgewählten Zielen des Faches GW nach einem Entwurf von Wolfgang SITTE graphisch dargestellt:

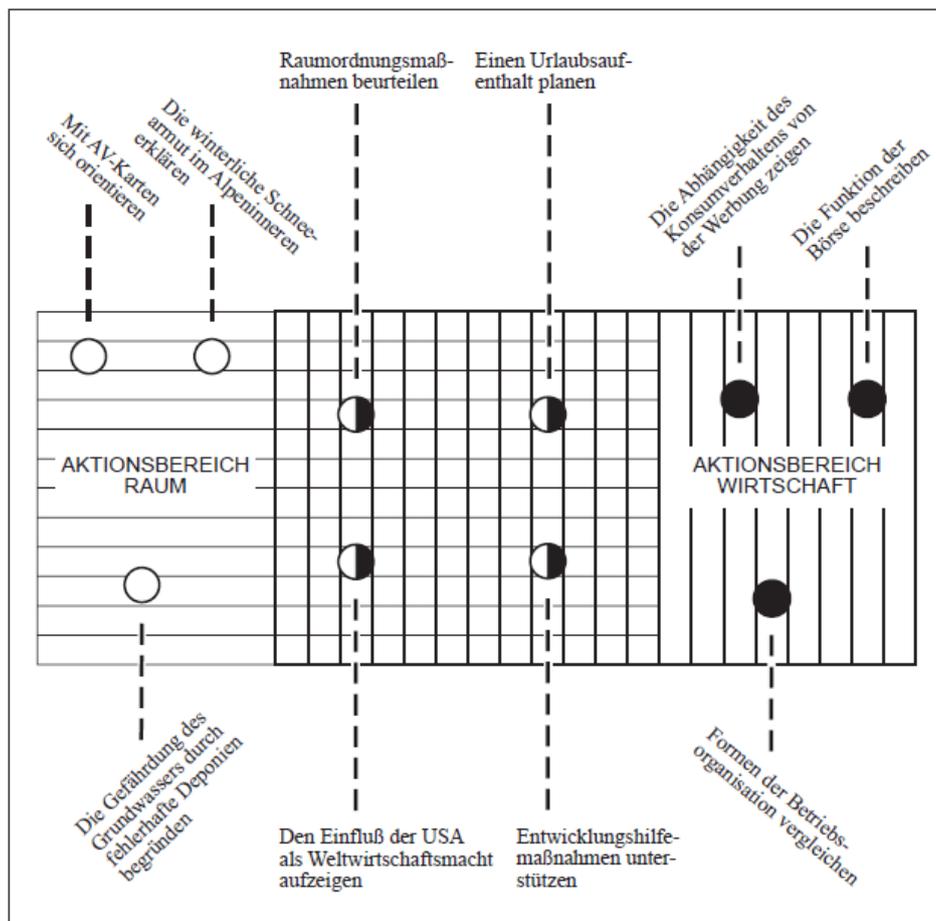


Abbildung 4: Die Aktionsbereiche Raum und Wirtschaft, ihre starke Überlagerung, sowie die beispielhafte Zuordnung von ausgewählten Zielen des Faches GW. (Quelle: SITTE W. 2001a: 165)

Beispiele für primär raumbezogene Aktivitäten wären, wie in Abbildung 4 ersichtlich, unter anderem die Nutzung einer Karte zur Orientierung oder die Erklärung der winterlichen Schneearmut im Alpeninneren. Auf der Seite der primär wirtschaftlichen Aktivitäten könnte man beispielsweise die Reform des Pensionssystems oder auch die Untersuchung unterschiedlicher Geldanlageformen nennen. Bei vielen menschlichen Handlungen kommt es aber zu einer Überlagerung von raumbezogenen und wirtschaftsbezogenen Aktivitäten und auch zu einer Wechselwirkung beider Bereiche. Diese Handlungen können nur dann richtig verstanden werden, wenn beide Aktionsräume bei der Erklärung und Analyse berücksichtigt werden. Einen Urlaubsaufenthalt zu planen oder den Einfluss der USA als Weltmacht aufzuzeigen

sind nur zwei von vielen Beispielen, welche diesem dritten Typ zuzuordnen sind. Würde man bei der Urlaubsplanung aber beispielsweise nur die räumliche Komponente berücksichtigen und ökonomische Gesichtspunkte außer Acht lassen, könnte das schwerwiegende Folgen für das menschliche Handeln nach sich ziehen. Auf der anderen Seite darf man beispielweise bei der Untersuchung regionaler Disparitäten nicht ausschließlich den raumrelevanten Aspekt in den Fokus rücken, sondern auch die wirtschaftlichen Interessen und Machstrukturen zum Thema machen. Das äußerst komplexe Zusammenwirken von Wirtschaft, Raum und Gesellschaft kann diesem Konzept nach nur dann richtig verstanden werden, wenn die sich vollziehenden Aktivitäten und Prozesse umfassend und sowohl aus einer räumlichen als auch aus einer wirtschaftlichen Perspektive betrachtet werden. (vgl. ebd. 162ff.)

Zusammenfassend kann hier also festgehalten werden, dass mit Hilfe des kurz vorgestellten Handlungskonzepts *„eine ganzheitliche Betrachtung vieler Phänomene“* (SITTE W. 2001a: 167) bei den SchülerInnen gefördert werden sollte, die bis dahin gängige traditionelle Raumzentrierung des Unterrichtsfaches langsam überwunden werden konnte und außerdem *„das „G“ und das „W“ besser miteinander verschmolzen“* (SITTE W. 2001a: 167). (vgl. ebd. 162ff.)

3.1.4 Die Lehrplannovellierung in den neunziger Jahren

Im Herbst 1992 kam es einem Auftrag des Unterrichtsministeriums entsprechend zu einer Überarbeitung der Lehrpläne des Unterrichtsfaches GW. Das Ergebnis dieser sogenannten „Entrümpelung“ war für die universitären FachdidaktikerInnen und engagierten SchulpraktikerInnen schockierend: Der Lehrplan der Sekundarstufe I wurde radikal ausgedünnt, obwohl dieser laut VIELHABER aufgrund seines curricularen Rahmencharakters nicht überfrachtet sein konnte. (vgl. VIELHABER 1994: 25f)

Der Revisionsvorschlag 1992 und die neue Lehrplanfassung aus dem Jahr 1993 verzichteten komplett *„auf den subjektiven Aspekt im Verhältnis Mensch und Natur“* (GOETZ 1995: 23) und legten das Hauptaugenmerk bei den Lernzielen auf die Geofaktoren, welche den Menschen bedrohen und bestimmen. Der Mensch war nur mehr ein reagierendes Subjekt, welches mit Naturrisiken konfrontiert wurde und hatte seinen Stellenwert als handelndes Subjekt verloren. Karin GOETZ stellte in diesem Zusammenhang richtigerweise die Frage, wie auf diese Art und Weise den Heranwachsenden vermittelt werden soll, *„wie Menschen in unterschiedlichen*

geographischen Räumen leben und wirtschaften“ (GOETZ 1995: 24). Denn ihrer Ansicht nach ist im Zuge der revidierten Lehrplanfassung nur möglich zu zeigen, „daß [sic!] Menschen in unterschiedlichen geographischen Räumen leben und wirtschaften“ (GOETZ 1995: 24). Weiter kritisiert GOETZ, dass von den LehrplanautorInnen im Zuge der Revision die Unterrichtsprinzipien „Politische Bildung“, „Wirtschaftserziehung“ und „Umwelterziehung“ völlig ignoriert wurden und unterstreicht, dass durch diese Ausdünnung nicht nur Inhalte gestrichen wurden, sondern auch *„die Intention der humanistisch geprägten curricularen Lehrpläne verändert, ja fachwissenschaftlich zurückentwickelt [...] und pädagogisch zurückkatapultiert“* (GOETZ 1995: 24-25) wurde. (vgl. ebd. 22-25)

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass die Lehrplannovellierung, welche eigentlich nur als leichte Überarbeitung des GW-Lehrplans von 1985 angedacht war und maximal Druckfehler ausbessern sollte, zu einer radikalen Kürzung und Verschiebung einzelner Sätze und Begriffe aus den Texten zur „Bildungs- und Lehraufgabe“ zu den „Didaktischen Grundsätzen“ und zu den „Lerninhalten“ führte. Zudem wurden pro Klasse noch ein- bis zwei Themenbereiche vollständig gestrichen, womit die Kürzungen insgesamt etwa 20 Prozent des ursprünglichen Lehrplans ausmachten. (vgl. SITTE C. 2001a: 225-226)

3.1.5 Die Entwicklung der aktuellen Lehrpläne des Schulfaches GW

Die aktuell gültigen Lehrpläne des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde wurden zu Beginn der Jahrtausendwende offiziell verabschiedet. Bereits zwei Jahre nach der revidierten Lehrplanfassung von 1993 wurde von Seiten des Unterrichtsministeriums eine erneute Revision der Lehrpläne für die Sekundarstufe I eingeleitet, welche die *„Zusammenarbeit der unterschiedlichen Unterrichtsgegenstände verbessern, eine moderne Berufsorientierung ermöglichen, sogenannte Schlüsselqualifikationen vermitteln“* (SITTE W. 2001a: 226) und zu einer Differenzierung zwischen Kern- und Erweiterungsbereich führen sollte. (vgl. SITTE W. 2001a: 226ff.)

Das Hauptmerkmal des neuen Lehrplans für die AHS-Unterstufe für das Schulfach GW, welcher ab dem Jahr 2000 (BGBl. II Nr. 133/2000) in Kraft getreten ist, ist die Differenzierung zwischen einem Kern- und einem Erweiterungsbereich. Für den Kernbereich sind zwei Drittel der Unterrichtszeit angedacht und er wird unter dem Titel „Lehrstoff“ im Lehrplan angegeben. Im sogenannten Lehrstoff findet man für jede Klasse Themenkreise mit Zielstellungen, aber ohne konkrete Lerninhaltsangabe.

Letzteres wurde vom Unterrichtsministerium explizit gefordert und die Zielstellungen des Lehrplans sind für alle SchülerInnen der Sekundarstufe I als verbindlich anzusehen. Waren im GW-Lehrplan des Jahres 1985 noch 25 Themenkreise und 60 Zielstellungen zu finden, so kam es auch bei der bis heute gültigen Fassung des GW-Lehrplans 2000 zu einer starken Kürzung auf 17 Themenkreise und 51 Zielstellungen. Als problematisch bezeichnet Wolfgang SITTE auch die Tatsache, dass im neuen GW-Lehrplan 2000 das Wort „Wirtschaftserziehung“ nicht Eingang gefunden hat und dass durch das Fehlen der Lerninhaltsangaben *„die Beliebigkeit bei der Interpretation und Auslegung“* (SITTE W. 2001a: 228) der Inhalte begünstigt wird. Seiner Meinung nach kann das im Kernbereich zu Wissenslücken führen und gerade in der Wirtschaftserziehung kann hier beispielsweise die Erarbeitung wichtiger Qualifikationen, *„die im Lehrplan zu abstrakt bzw. gar nicht formuliert wurden, absichtlich oder unabsichtlich [...] vergessen werden“* (SITTE W. 2001a: 228). Der Lehrplan verhindert seiner Meinung nach die Erarbeitung dieser Qualifikationen zwar nicht per se, sie wird aber auch nicht explizit im Text erwähnt. Ein weiterer Kritikpunkt von Wolfgang SITTE, der für diese Arbeit als zentral betrachtet werden kann, ist, dass gewisse Formulierungen zu knapp sind und wichtige (wirtschaftliche) Aspekte nicht berücksichtigt wurden. In der Bildungs- und Lehraufgabe wird beispielsweise von *„raumstrukturellen Grundlagen“* gesprochen, *„nicht aber auch von ihren sozialen und wirtschaftlichen Ursachen und Konsequenzen“* (SITTE W. 2001a: 228). Zudem werden *„ökonomische Aspekte menschlichen Handelns“* (SITTE 2001a: 228) nicht explizit angeführt, räumliche hingegen schon. Die Gefahr, die Wolfgang SITTE aus den eben gebrachten Beispielen ableitet, ist, dass es möglicherweise wieder zu einer *„Beschränkung des Faches GW auf das Räumliche kommt“* (SITTE W. 2001a: 229), bzw. diese knappen, unvollständigen Formulierungen zu Missverständnissen führen könnten, die aber von den LehrplanautorInnen keinesfalls intendiert waren. In diesem Zusammenhang plädiert SITTE W. dafür, dass die SchülerInnen zu Mitgliedern einer Gesellschaft erzogen werden sollen, welche *„auch die wirtschaftlichen Bedingungen ihrer Existenz und deren soziale und politische Dimension reflektieren können, um daraus Einsichten für ihr eigenes Handeln zu gewinnen“* (SITTE W 2001a: 229). (vgl. ebd. 226ff.)

Für den eingangs erwähnten Erweiterungsbereich wurde ein Drittel der Unterrichtszeit angedacht und der GW-Lehrplan 2000 enthält dazu keine konkreten Angaben, da seine Gestaltung, unter Berücksichtigung gewisser Grundsätze an den jeweiligen

Schulen von den unterrichtenden LehrerInnen selbst und individuell erfolgen soll. (vgl. ebd. 229f.)

Zusammenfassend kann bezüglich des GW-Lehrplans 2000 für die Sekundarstufe I festgehalten werden, dass es zwar im Vergleich zur Fassung aus dem Jahr 1985 bzw. 1993 kleine Veränderungen und erneute Kürzungen gab, jedoch keine neue Bildungsaufgabe bzw. neue Struktur entwickelt wurde. Darüber hinaus waren die thematische Konzipierung und die Zielorientierung schon 1985 eingeführt worden. Die einzige große Neuheit war, abgesehen von einigen Themenkreisen, welche zusammengefasst wurden und Zielstellungen, die partiell ergänzt wurden, der Abschnitt „Beiträge zu den Bildungsbereichen“, der auf eine Förderung der fächerübergreifenden Zusammenarbeit abzielte. Verabsäumt wurde aber auch in diesem Lehrplan wieder das *„Handlungskonzept als Klammer von „G“ und „W“ deutlich herauszuarbeiten und damit die Einheitlichkeit des doppelpoligen Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ zu festigen“* (SITTE W. 2001a: 231). (vgl. ebd. 230f.)

Der neue bis heute gültige Lehrplan für die AHS-Oberstufe wurde im Jahr 2004 (BGBl. II Nr. 277/2004) verabschiedet und weist einige grundlegende Veränderungen im Gegensatz zur Fassung aus dem Jahr 1989 auf. Es wurden sechs Kompetenzbereiche eingeführt, um den Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen einen größeren Stellenwert einzuräumen. Die sechs Kompetenzen lassen sich in drei fachspezifische und drei methodische Kompetenzen unterteilen:

Methodenkompetenz	Wirtschaftskompetenz
Orientierungskompetenz	Umweltkompetenz
Synthesekompetenz	Gesellschaftskompetenz

Die oben angeführte linke Dreiergruppe zielt laut Christian SITTE auf eine methodische Nachhaltigkeit ab, die rechte Dreiergruppe auf eine inhaltlich-fachspezifische Nachhaltigkeit, welche in den vier Jahren der Oberstufe langsam vertieft werden sollte. Die drei inhaltlichen Kompetenzbereiche betonen zudem, dass das Unterrichtsfach GW in der AHS einen Schwerpunkt auf die Kompetenzausbildung *„im wirtschaftlichen Handlungsbereich des Menschen“* (SITTE C. 2004: 46) legen sollte. (vgl. SITTE C. 2004: 45f.) Eine weitere große Neuerung des GW-Lehrplans 2004 war die Tatsache, dass der Lehrplan kein Rahmenlehrplan mehr war, sondern als Minimallehrplan zu verstehen ist. Die Ausarbeitung der Lehrplangruppe war zielorientiert und im Lehrplan selbst dominieren nun Themen zur Übersicht und Ziele

zur Ausrichtung. Die Ziele werden bei ihrer Umsetzung als „eine Zusammenschau von jeweils in einem Beziehungsdreieck angesiedelten Inhalten und Fragestellungen verstanden“ (SITTE C. 2004: 46). Das heißt konkret, dass die ausgewählten Ziele im Unterricht mit Hilfe von Beispielen erreicht werden sollen, die dem Beziehungsdreieck zugeordnet werden können (vgl. Abbildung 5) und welche die oben schon erwähnten Kompetenzbereiche abdecken. In dem angesprochenen Beziehungsdreieck spiegelt



Abbildung 5: Beziehungsdreieck der Inhalte und Fragestellungen des neuen GW-Lehrplans 2004. (Quelle: SITTE C. 2004: 46)

sich laut SITTE C. auch das thematische Selbstverständnis des Faches GW in der Oberstufe, als Integrationsfach wider. (vgl. ebd. 46f.)

Die Rahmenthemen wurden für die Oberstufe so zusammengestellt, dass in der 5. Klasse eine Auseinandersetzung mit ausgewählten Aspekten einer sozialen, ökonomisch und ökologisch begrenzten Welt erfolgt. Die 6. Klasse kann als Europaklasse bezeichnet werden, da hier als Rahmenthema „Vielfalt und Einheit – das neue Europa“ gewählt wurde. Die 7. Klasse steht dann ganz im Zeichen von Österreich in seinen räumlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ausprägungen und das Rahmenthema der 8. Klasse umfasst Vernetzungen, Wahrnehmungen und Konflikte auf lokaler, regionaler und globaler Ebene. (vgl. BMUKK 2004: 2-5)

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass es im Jahr 2003 eine Veränderung hinsichtlich der Wochenstundenverteilung und der Rechtschreibbereinigung gab, welche im Schulfach GW schwerwiegende Folgen hatte. In der Unter- als auch in der Oberstufe wurde in der 2. bzw. 6. Klasse das Stundenkontingent von zwei auf eine Stunde gekürzt. (vgl. BMUKK 2003: 1523)

In diesem letzten Unterkapitel zum Thema Entwicklung und Konzeption des Unterrichtsfaches GW seit 1962 wurden kurz die grundlegenden Änderungen der Lehrplanfassungen zwischen 1985 und 2000 bzw. 1989 und 2004 zusammengetragen und somit auch die aktuell gültigen Lehrpläne für die Sekundarstufe I und II kurz präsentiert. Da es für die Bewertung des aktuellen Stellenwerts und der Integration der Wirtschaftskunde einer genaueren Analyse der beiden Lehrpläne bedarf, soll im anschließenden Kapitel 3.2 eine eingehendere Analyse der aktuellen GW-Lehrpläne erfolgen und ein zusammenfassender Überblick über die Verteilung der

wirtschaftskundlichen und geographischen Lerninhalte des Faches GW in beiden Sekundarstufen gegeben werden.

3.2 Die aktuelle Situation hinsichtlich der Integration und des Stellenwertes der Wirtschaftskunde am Beispiel der GW-Lehrpläne der AHS

Im vorangegangenen Kapitel wurde mit Hilfe der Entwicklung der Lehrpläne für die Sekundarstufe I und II für das Unterrichtsfach GW der historische, aber durchaus schwierige Weg der Integration und der Stellenwert der Wirtschaftskunde seit der gesetzlichen Einführung des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde erläutert. Fast 20 Jahre schlugen Versuche, wirtschaftskundliche Inhalte in das Fach einzugliedern, fehl, ehe es in den achtziger Jahren langsam zu einem Paradigmenwechsel kam, wodurch das Fach erstmals, Dank des großen Einsatzes der GW-FachdidaktikerInnen, als doppelpoliges Zentrierfach unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verstanden wurde. Es konnten zwar in den darauffolgenden Jahren neue fachdidaktische Schwerpunkte gesetzt werden (Stichwort Handlungskonzept), die Integration der Wirtschaftskunde erwies sich aber nach wie vor als große Herausforderung. Durch Lehrplanrevisionen, aber auch durch die ablehnende Haltung gegenüber der Wirtschaftskunde von Seiten der LehrerInnenschaft erlitt die Integration immer wieder Rückschläge, obwohl festgehalten werden kann, dass sich der Stellenwert der Wirtschaftskunde seit ihrer Einführung nach und nach vergrößert hat, was in den Bemühungen ihrer Integration in den Lehrplänen deutlich sichtbar wurde.

Inwiefern die aktuellen Lehrplanversionen 2000 und 2004 der AHS der Herausforderung der Integration nachkommen und sich in ihnen der wachsende Stellenwert der Wirtschaftskunde widerspiegelt soll nun im Anschluss untersucht werden.

3.2.1 Der aktuelle Lehrplan der AHS-Unterstufe

Nachfolgend wird der Lehrplan der AHS-Unterstufe hinsichtlich der Integration und des Stellenwertes der Wirtschaftskunde in den nachfolgend angeführten drei Teilbereichen untersucht:

- Bildungs- und Lehraufgabe
- Didaktische Grundsätze
- Lehrstoff

Bildungs- und Lehraufgabe

Die zentrale Aussage des Lehrplans der AHS-Unterstufe ist, dass im Mittelpunkt des Faches der Mensch mit seinen Aktivitäten und Entscheidungen in allen Lebensbereichen steht. Alle Lebensbereiche schließen demnach auch wirtschaftliche mit ein, diese werden aber im Lehrplan in der Bildungs- und Lehraufgabe in diesem Zusammenhang nicht erwähnt, denn hier werden nur die räumlichen Aspekte menschlichen Handelns als Gegenstand des Unterrichts betrachtet. Vernetzungen zwischen diesen räumlichen Aspekten und den menschlichen Aktivitäten sollen aber dennoch am Beispiel der Wirtschaft explizit vernetzt werden und in weiterer Folge wird auch darauf hingewiesen, dass die allgemeine Grundlage der Wirtschaft erarbeitet werden soll. Bei den Zielen, die im GW-Unterricht in der Unterstufe angestrebt werden, gibt es ebenfalls noch zwei Verweise zur Wirtschaftskunde: (vgl. BMUKK 2000: 1)

- *„Einsichten in Vorgänge der Raumentwicklung gewinnen, um Fragen der Raumnutzung und Raumordnung unter Beachtung von Ökonomie und Ökologie zu verstehen“*
- *„Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können“* (BMUKK: 2000: 1)

Im Unterpunkt „Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule“ wird hinsichtlich der Wirtschaftskunde explizit erwähnt, dass im Zuge des Unterrichts ökonomische Fragestellungen unter religiösen und ethnischen Gesichtspunkten bewertet werden sollen. (vgl. ebd. 1)

In den fünf angeführten Beiträgen anderer Bildungsbereiche findet man hinsichtlich der Wirtschaftskunde nur unter dem Punkt „Mensch und Gesellschaft“ einen konkreten Hinweis, der sich aber von jenem, der bei den Aufgabenbereichen der Schule erwähnt ist, nicht unterscheidet (vgl. ebd. 1f.)

In den Bildungs- und Lehraufgaben wird die Wirtschaftskunde zwar partiell erwähnt, und es wird auch versucht, einen Zusammenhang mit den räumlichen Aspekten herzustellen. Dennoch ist eine Tendenz hin zu räumlichen und weniger zu einer Integration von räumlichen und wirtschaftlichen Aspekten zu erkennen, wie auch schon SITTE C. bei seiner Analyse der Lehrpläne kritisiert (siehe Kapitel 3.1.5).

Didaktische Grundsätze

In den ersten beiden Klassen soll den SchülerInnen „*die Vielfalt menschlichen Lebens und Wirtschaftens auf der Erde*“ (BMUKK 2000: 2) näher gebracht werden und in den letzten beiden Klassen sollen die erworbenen Qualifikationen anhand von Österreich, Europa und globalen Fragestellungen vertieft werden. In Hinblick auf die Integration und den Stellenwert der Wirtschaftskunde folgt in den didaktischen Grundsätzen nach dieser kurzen inhaltlichen Einführung die wohl wichtigste Aussage:

„Geographische und wirtschaftskundliche Inhalte sollen im Unterricht nicht nebeneinander stehend getrennt, sondern in starkem Maße miteinander verflochten [Hervorhebung: SCHENKENFELDER] in vergleichender Darstellung aller Kontinente unter möglichst häufiger Berücksichtigung Österreichs behandelt werden“ (BMUKK 2000: 2).

Das erste explizite Bekenntnis im Lehrplan, welches auf eine Integration des „G's“ mit dem „W“ hinweist und den Stellenwert der Wirtschaftskunde unterstreicht.

In den didaktischen Grundsätzen wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass es für jede Klasse mehrere Themenkreise mit Zielstellungen gibt und dass bei der Behandlung der Themen drei Fragenbereiche (Österreich, Zentrum-Peripherie, Markt und Wirtschaftskreisläufe) immer wieder aufzugreifen sind. In allen drei Fragestellungen sind Verweise auf eine Integration der Wirtschaftskunde zu finden und der letzte verweist sogar explizit auf Themen der Wirtschaftskunde. Bei „Österreich“ sollen unter anderem auch die ökonomischen Strukturen erarbeitet werden und bei „Zentrum/Peripherie“ stehen regionale Disparitäten im Mittelpunkt. Wenn diese auch aus wirtschaftlicher Perspektive betrachtet werden, kommt es auch hier zu einer Verknüpfung von geographischen und wirtschaftskundlichen Aspekten, dies ist aber nicht explizit angeführt. Der dritte Fragenbereich beinhaltet nun rein wirtschaftskundliche Themen, wie das „Wechselspiel zwischen Produktion und Konsum bzw. Angebot und Nachfrage sowie ihr Zusammenwirken für die Preisbildung, betriebswirtschaftliche und nationalökonomische Prozesse. (vgl. ebd. 2)

Der Stellenwert der Wirtschaftskunde kommt hier also schon sehr gut zum Vorschein und auch die Integration der Wirtschaftskunde ist hier gut zu erkennen, da die angesprochenen Fragenbereiche ja bei der Behandlung aller Themen berücksichtigt werden sollten und so der dritte Punkt (Markt und Wirtschaftskreisläufe) sehr oft mit anderen Themen in Verbindung gebracht wird.

Ein letzter Punkt, der auch für die Erarbeitung wirtschaftskundlicher Themen relevant ist und hier explizit erwähnt wird, ist, dass die SchülerInnen wirtschaftliche Situationen unmittelbar an der Wirklichkeit erleben sollen und dass sich der Unterricht deren Umwelt zuwenden soll. Für die Wirtschaftskunde heißt das, dass sie realitätsnah und schülerInnenorientiert in den Unterricht Eingang finden soll.

Lehrstoff²

Um den Lehrstoff hinsichtlich der Integration und des Stellenwertes der Wirtschaftskunde genau analysieren zu können, wurden die Themenkreise der einzelnen Klassen hinsichtlich ihrer Verteilung nach geographischen (G), wirtschaftlichen (W) bzw. integrativen (GW) Lerninhalte zusammengefasst. So die Lernziele eines Themenkreises alle ausschließlich geographisch oder wirtschaftlich oder integrativ sind, wurden die einzelnen Lernziele nicht mehr explizit angeführt, sondern der Vermerk direkt dem Themenkreis zugeordnet. Die verwendeten Formulierungen wurden direkt aus dem Lehrplan übernommen (vgl. BMUKK 2000: 3-5).

Der Lehrstoff ist für jede Klasse explizit angegeben und gliedert sich in Themenkreise und dazugehörige Lernziele. Der aktuelle GW-Lehrplan 2000 sieht nach diversen Stundenkürzungen im Jahr 2003 in der Unterstufe folgende Empfehlung der Stundenverteilung vor: In der 1., 3. und 4. Klasse wird GW zwei Stunden und in der 2. Klasse eine Stunde unterrichtet. (vgl. BGBl. II Nr. 283/2003)

Es werden nachfolgend kurz die einzelnen Schulstufen quantitativ-deskriptiv kommentiert und abschließend der gesamte Lehrplan hinsichtlich der Verteilung der Lerninhalte bezüglich der drei vorgestellten Kategorien beurteilt.

Wie in Tabelle 1 ersichtlich ist, gibt es in der ersten Klasse ein Nebeneinander von rein geographischen, bzw. integrativen Themen und einem rein wirtschaftlichen Thema. Die Lernziele der ersten drei Themenkreise lassen sich eindeutig als geographische bzw. integrative Lerninhalte identifizieren.

Beim letzten Themenkreis findet man hingegen eine Mischung aus rein geographischen bzw. rein wirtschaftlichen Lernzielen. Insgesamt gibt es hier drei geographische und sechs integrative Lernziele bzw. ein wirtschaftliches Lernziel.

² Der Begriff „Lehrstoff“ wird hier unverändert aus dem Lehrplan übernommen da er hier als Bezeichnung eingesetzt wird. Es soll aber angemerkt werden, dass diese Bezeichnung im fachdidaktischen Diskurs schon länger zur Diskussion steht. (vgl. PICHLER und KELLER 2013: 72)

1. Klasse:

Ein Blick auf die Erde: (G)

Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften: (GW)

Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen: (GW)

Ein erster Überblick:

Regionale bzw. zonale Einordnung der im Unterricht durchgenommenen Beispiele. **(G)**

Erkennen der Grundstrukturen einfacher Wirtschaftsformen: von der agrarisch dominierten Selbstversorgerwirtschaft zu arbeitsteiligen Systemen. **(W)**

Erfassen, dass es auf der Erde eine Regelmäßigkeit in der Anordnung klimatischer Erscheinungen gibt. **(G)**

Tabelle 1: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 1. Klasse. (Quelle: BMUKK 2000: 3; eigene Darstellung)

In der zweiten Klasse können die Themenkreise nicht eindeutig einem Unterscheidungsmerkmal zugewiesen werden, da sich die einzelnen Lernziele dahingehend voneinander unterscheiden. Tabelle 2 zeigt, dass es noch zwei Lernziele gibt, die rein geographischer Natur sind, sieben Lernziele integrativ sind und vier als rein wirtschaftlich angesehen werden können.

2. Klasse:

Leben in Ballungsräumen:

Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen. **(GW)**

Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen.

Erkennen der Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland. **(GW)**

Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen. **(G)**

Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben:

Erkennen, dass unterschiedliche Gründe die Standortwahl für einen Betrieb beeinflussen. **(GW)**

Erkennen, wie Güter in Betrieben verschiedener Art und Größe in unterschiedlichen Organisationsformen erzeugt werden. **(W)**

Erfassen der Auswirkungen von Betrieben und Produktionsprozessen auf die Umwelt. **(GW)**

Verstehen, dass verschiedene Tätigkeiten in der Wirtschaft unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzen. **(W)**

Der Dienstleistungsbereich:

Erkennen der Vielfalt des Dienstleistungsbereichs sowie Verständnis für seine zunehmende Bedeutung im Wirtschaftsleben. **(W)**

Erfassen der wirtschaftlichen Bedeutung von Freizeit und Tourismus. **(W)**

Erwerben grundlegender Informationen und Fertigkeiten für die richtige Wahl von Verkehrsmitteln. **(GW)**

Erfassen, wie Regionen durch Verkehrseinrichtungen unterschiedlich erschlossen und belastet werden. **(GW)**

Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau:

Zusammenfassende Einordnung der bisher behandelten Beispiele in Staaten, Landschaftsgürtel und Wirtschaftszonen der Erde. **(G)**
Erkennen, dass die Verteilung der Bevölkerung auf der Erde ungleichmäßig ist und dass es Gunst- und Ungunsträume gibt. **(GW)**

Tabelle 2: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 2. Klasse. (Quelle: BMUKK 2000: 3-4; eigene Darstellung)

In der dritten Klasse können vier Themenkreise wieder eindeutig als integrativ oder rein wirtschaftlich ausgewiesen werden, wie die nachfolgende Tabelle 3 zeigt. Nur beim Themenkreis „Lebensraum Österreich“ findet man sowohl ein geographisches, als auch ein integratives Lernziel. Insgesamt findet man in dieser Schulstufe ein geographisches Lernziel, neun integrative und sieben wirtschaftliche Lernziele.

3. Klasse:

Lebensraum Österreich:

Anhand von unterschiedlichen Karten, Luft- und Satellitenbildern die Eigenart österreichischer Landschaften erfassen. **(G)**

Einige Ursachen und Folgen der Bevölkerungsverteilung und -entwicklung erfassen. **(GW)**

Gestaltung des Lebensraums durch die Menschen: **(GW)**

Einblicke in die Arbeitswelt: **(GW)**

Wirtschaften im privaten Haushalt: **(W)**

Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa: **(W)**

Tabelle 3: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 3. Klasse. (Quelle: BMUKK 2000: 4-5; eigene Darstellung)

Aus der nachfolgenden Tabelle 4 ergibt sich, dass es in der vierten Klasse zwei Themenkreise gibt, die komplett als integrativ betrachtet werden können und zwei, die entweder integrative und rein geographische bzw. integrative und rein wirtschaftliche Lernziele enthalten. Insgesamt gibt es in dieser Schulstufe ein rein geographisches Lernziel, neun integrative und zwei rein wirtschaftliche Lernziele.

4. Klasse:

Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa:

Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft– erfassen. **(GW)**

Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten. **(G)**

Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern. **(GW)**

Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft: **(GW)**

Leben in einer vielfältigen Welt: **(GW)**

Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung:

Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen. **(GW)**
Die Bedeutung der „neuen Mächtigen“ wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer „global players“ erfassen. **(W)**
Die Verantwortung der Menschen für die „Eine Erde“ erkennen. **(GW)**
Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen. **(W)**

Tabelle 4: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 4. Klasse. (Quelle: BMUKK 2000: 5; eigene Darstellung)

Zusammenfassend kann über die vier Schulstufen hinweg festgehalten werden, dass die Wirtschaftskunde in jeder Klasse Eingang gefunden hat, die Intensität und Integration aber von Klasse zu Klasse schwankt. In der ersten Klasse stehen rein wirtschaftliche noch im Schatten der rein geographischen Themenstellungen. In der zweiten und dritten Klasse nehmen sie stark zu und in der vierten Klasse überraschenderweise wieder ab. Rein geographische Themen beschränken sich ab der zweiten Klasse auf ein Minimum. Besonders auffällig ist die starke Integration von geographischen und wirtschaftlichen Themen, die in allen Schulstufen überwiegt.

Man kann also schlussfolgern, dass die aktuell gültige Lehrplanversion der AHS-Unterstufe dem historisch verankerten Stellenwert der Wirtschaftskunde nach jahrelangen großen Bemühungen und vielen Rückschlägen Rechnung trägt und vor allem der jahrzehntelangen Forderung einer Integration von wirtschaftskundlichen und geographischen Themen endlich nachkommt.

3.2.2 Der aktuelle Lehrplan der AHS-Oberstufe

Analog zur Analyse des AHS-Unterstufen Lehrplanes wird auch der Lehrplan der AHS-Oberstufe hinsichtlich der Integration und des Stellenwertes der Wirtschaftskunde in den nachfolgend angeführten drei Teilbereichen untersucht:

- Bildungs- und Lehraufgabe
- Didaktische Grundsätze
- Lehrstoff

Bildungs- und Lehraufgabe

Schon in der Bildungs- und Lehraufgabe zeigt sich im Gegensatz zur Unterstufe ein anderes Bild bezüglich des Stellenwertes der Wirtschaftskunde, denn der GW-Unterricht „*soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft [Hervorhebung: SCHENKENFELDER]“ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen“ (BMUKK*

2004: 1). Nicht nur der hohe Stellenwert, welcher der Wirtschaft zugesprochen wird, tritt hier in den Vordergrund, sondern auch die Integration der Wirtschaftskunde in das Fach wird durch die verflochtenen Aktionsbereiche deutlich. Darüber hinaus sollen im Fachunterricht auch Aspekte einer nachhaltigen Wirtschaft angeführt werden. Die Bildungs- und Lehraufgabe gliedert sich, wie schon in Kapitel 3.1.5 ausführlich erläutert, ferner in sechs Kompetenzen, in denen der Stellenwert der Wirtschaftskunde weiter sehr deutlich zum Vorschein kommt. Alle Kompetenzbereiche weisen Bezüge zu wirtschaftlichen Aspekten auf, wobei die Wirtschaftskompetenz aber ausschließlich im Zusammenhang mit wirtschaftskundlichen Themen eine Rolle spielt: (vgl. ebd. 1f.)

- *„Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme“*
- *„Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen können“*
- *„Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke in innerbetriebliches Geschehen“*
- *„Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung“*
- *„Interesse wecken für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich“*

(BMUKK 2004: 1)

Die Bildungs- und Lehraufgabe des Oberstufen Lehrplans des Unterrichtsfaches GW zeichnet sich zusammenfassend durch ein hohes Maß an Integration zwischen den räumlichen und den wirtschaftskundlichen Aspekten aus und auch der hohe Stellenwert der Wirtschaftskunde kommt deutlich zum Vorschein.

Didaktische Grundsätze

In den didaktischen Grundsätzen kommt dem Stellenwert der Wirtschaftskunde weniger Bedeutung zu, da hier das Hauptaugenmerk stärker auf der didaktischen Umsetzung liegt. Dennoch wird explizit angeführt, dass bei jedem Thema nach einem allgemeinen Einstieg, die weiteren Themen dem Beziehungsdreieck „Umwelt-Wirtschafts-Gesellschaft“ zuzuordnen sind. (vgl. ebd. 2)

Lehrstoff

Für die Analyse des Lehrstoffes wurden die Themenkreise der einzelnen Klassen analog zur Unterstufe wieder hinsichtlich ihrer Verteilung geographischer (G), wirtschaftlicher (W) bzw. integrativer (GW) Lerninhalte zusammengefasst. So die Lernziele eines Themenkreises alle ausschließlich geographisch, oder wirtschaftlich, oder integrativ sind, wurden die einzelnen Lernziele nicht mehr explizit angeführt, sondern der Vermerk direkt dem Themenkreis zugeordnet. Die verwendeten Formulierungen wurden direkt aus dem Lehrplan übernommen. (vgl. ebd. 2-5)

Zusätzlich sei noch angemerkt, dass der Lehrstoff der 5. und 6. Klasse gemeinsam angegeben wird, da aufgrund der 2003 durchgeführten Stundenkürzungen die 6. Klasse eine Stunde verloren hat und die Schulen seither autonom entscheiden können, wie sie die Stunden in den ersten beiden Jahren verteilen. In der 7. und 8. Klasse sind zudem Lernziele angegeben, die nur in wirtschaftskundlichen Realgymnasien verbindliche Bereiche darstellen. Zu Beginn jeder Klasse steht das Großthema, welches sich aus verschiedenen Subthemenkreisen und Lernzielen zusammensetzt (vgl. BMUKK 2003: 1523 und BMUKK 2004: 2-5).

Es werden nachfolgend kurz die einzelnen Schulstufen quantitativ-deskriptiv kommentiert und abschließend der gesamte Lehrplan hinsichtlich der Verteilung der Lerninhalte bezüglich der drei vorgestellten Kategorien beurteilt.

Die Großthemen der 5. und 6. Klassen sind die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt und die Vielfalt und Einheit des neuen Europas. Für jedes Großthema sind hier, wie in Tabelle 5 ersichtlich, je fünf Subthemenkreise angeführt, wobei immer vier davon eindeutig einem Unterscheidungsmerkmal zugeordnet werden können: Es gibt einen rein geographischen, sieben integrative und einen rein wirtschaftlichen Themenkreis. Der Themenkreis „Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse“ stellt insofern eine Besonderheit dar, da die beiden angeführten Ziele sowohl integrative, als auch rein wirtschaftliche Aspekte enthalten. Aus diesem Grund gibt es hier eine doppelte Zuordnung. Die Themenkreise „Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen“ und „Raumbegriff und Strukturierung Europas“ weisen sowohl rein geographische, integrative und rein wirtschaftliche Lernziele auf. Insgesamt gibt es in den ersten beiden Schulstufen der AHS-Oberstufe vier geographische, siebzehn integrative und drei rein wirtschaftliche Lernziele.

5. und 6. Klasse:

Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt:

Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen

Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen aufzeigen **(G), (W)**

Einsicht gewinnen, dass Gliederungen immer einem bestimmten Zwecken dienen, dass Grenzen Übergangszonen und die so abgegrenzten Gebiete meist nicht einheitlich sind **(GW)**

Landschaftsökologische Zonen der Erde (G)

Bevölkerung und Gesellschaft (GW)

Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse (GW), (W)

Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen (GW)

Vielfalt und Einheit - Das neue Europa:

Raubegriff und Strukturierung Europas

unterschiedliche Gliederungskonzepte Europas nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen begreifen; Erfassen des Europa-Begriffes **(G), (GW)**

die wichtigsten räumlichen und ökonomischen Auswirkungen des Integrationsprozesses der Europäischen Union kennen **(GW)**

Produktionsgebiete im Wandel – Außerwert- und Inwertsetzung als sozioökonomische Problemstellungen (GW)

Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften (GW)

Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik (GW)

Regionale Entwicklungspfade im Vergleich (GW)

Tabelle 5: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 5. und 6. Klasse. (Quelle: BMUKK 2004: 2-3; eigene Darstellung)

Die Verteilung der Lerninhalte der 7. Klasse ist in der nachstehenden Tabelle 6 zusammengefasst und befasst sich mit dem Großthema „Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft“. Man findet hier zwei integrative Themenkreise und zwei rein wirtschaftliche Themenkreise. Die restlichen beiden Themenkreise enthalten sowohl rein geographische, also integrative und rein wirtschaftliche Lernziele. Insgesamt findet man in dieser Schulstufe ein rein geographisches Lernziel, elf integrative und zwölf rein wirtschaftliche Lernziele.

7. Klasse:

Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft:

Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs (GW)

Naturräumliche Chancen und Risiken

geoökologische Faktoren und Prozesse am Beispiel eines alpinen sowie eines außeralpinen österreichischen Landschaftsraumes aufzeigen und in ihrem Zusammenwirken erklären **(G)**

die naturräumlichen Gegebenheiten als Ansatzpunkt für die Regionalentwicklung bewerten können **(GW)**

naturräumliche Voraussetzungen sowie wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Interessen als Ursachen ökologischer Probleme erkennen **(GW)**

Bereitschaft entwickeln für einen sorgsamem Umgang mit den knappen Ressourcen Luft, Wasser und Boden **(GW)**

Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen (GW)

Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme – Wirtschafts- und Sozialpolitik (W)

Wirtschaftsstandort Österreich

die Vor- und Nachteile des Wirtschaftsstandortes Österreich aus unterschiedlicher Sicht erarbeiten und mit anderen Staaten vergleichen **(GW)**

die Entstehung regionaler Disparitäten erklären und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf das Alltagsleben und die Wirtschaft erläutern **(GW)**

außenwirtschaftliche Verknüpfungen im Zuge der EU-Mitgliedschaft bzw. des Globalisierungsprozesses erkennen und analysieren **(GW)**

Industrie und Dienstleistung (Tourismus, Handel usw.) als wesentliche Basis der Wertschöpfung erkennen und ihre jetzigen bzw. zukünftigen vernetzten Problemfelder aufzeigen **(W)**

Unternehmen und Berufsorientierung (W)

Tabelle 6: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 7. Klasse. (Quelle: BMUKK 2004: 3-4; eigene Darstellung)

In der achten Klasse, in der lokale, regionale und globale Vernetzungen, Wahrnehmungen und Konflikte im Mittelpunkt des Interesses stehen, gibt es drei integrative Themenkreise und einen rein wirtschaftlichen. Das Thema „Globalisierung - Chancen und Gefahren“ unterteilt sich, wie in Tabelle 7 ersichtlich, in vier integrative Lernziele und ein rein wirtschaftliches. Insgesamt gibt es fünfzehn integrative und drei rein wirtschaftliche Lernziele, rein geographische Lernziele kommen hier nicht mehr vor.

8. Klasse:

Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte:

Globalisierung – Chancen und Gefahren

die Prozesse der Globalisierung und ihre unterschiedlichen Interpretationen erkennen und bewerten **(GW)**

den globalen Klimawandel in seinen möglichen Auswirkungen auf Lebenssituationen und Wirtschaft charakterisieren können **(GW)**

lokale Betroffenheit durch globale Probleme erkennen und Verantwortungsbewusstsein für die gesamte Erde entwickeln **(GW)**

die Chancen flexibler „Kleiner“ in der globalen Wirtschaft erkennen (W)

-traditionelle und künstliche Freizeitwelten in Abhängigkeit zu lokalen und globalen Angebots- und Nachfragestrukturen erfassen und hinsichtlich ihrer sozialen und ökologischen Auswirkungen bewerten (GW)

Politische und ökonomische Systeme im Vergleich (GW)

Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren (GW)

Geld- und Währung (W)

Politische Gestaltung von Räumen (GW)

Tabelle 7: Verteilung der geographischen, wirtschaftlichen und integrativen Lerninhalte in der 8. Klasse. (Quelle: BMUKK 2004: 4-5; eigene Darstellung)

Zusammenfassend kann über alle Schulstufen der AHS-Oberstufe festgehalten werden, dass auch hier der Stellenwert der Wirtschaftskunde sehr hoch ist und in allen Schulstufen vorkommt. Vor allem in der siebten Klasse spielt die Wirtschaft eine enorm große Rolle, denn in dieser Schulstufe gibt es sogar mehr rein wirtschaftliche Themen als integrative. Besonders gut ist im Lehrplan der AHS-Oberstufe die Integration zwischen geographischen und wirtschaftskundlichen Themen gelungen, da bei fast allen Themen versucht wurde, räumliche und wirtschaftliche Aspekte gleichermaßen zu berücksichtigen. Rein geographische Themen spielen keine große Rolle mehr in der Oberstufe und sind in der achten Klasse gar nicht mehr vertreten. Man kann demnach auch für den AHS-Lehrplan der Oberstufe schlussfolgern, dass die Integration der Wirtschaftskunde erfolgreich war und der Wirtschaft der Stellenwert zugeschrieben wird, der ihr aufgrund der historischen Entwicklung zusteht.

3.3 Zusammenfassende Betrachtung des Stellenwertes und der Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht

Abschließend zu den in diesem Kapitel getätigten Ausfuhungen hinsichtlich des Stellenwertes und der Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht sollen nachfolgend die wichtigsten daraus ableitbaren Punkte zusammengefasst werden.

Seit ihrer Einfuhung im Jahr 1962 musste die Wirtschaftskunde einen steinigen Weg zurücklegen, um den Stellenwert und den hohen Grad der Integration zu erreichen, welche sich heute in den Lehrplänen der AHS widerspiegeln. (siehe Kapitel 3.1 und 3.2) In den ersten Jahren war die Wirtschaftskunde nicht mehr als ein unangenehmes „Anhängsel“, welches einfach an den damals gängigen Landerkundeunterricht angehängt, aber keineswegs in das Fach integriert wurde. Der Stellenwert nahm zwar über die Jahre hinweg und mit den Lehrplänen der AHS-Unterstufe 1967 und jenen der AHS-Oberstufe 1970 langsam aber kontinuierlich zu, von einer Integration räumlicher und wirtschaftlicher Themen war man aber noch weit entfernt. (siehe 3.1) Erst in den achtziger Jahren, also knapp zwanzig Jahre nach ihrer Einfuhung wurde das Fach von einem beträchtlichen Teil der GW-LehrerInnen auch tatsächlich als doppelpoliges Zentrierfach angesehen und es dauerte weitere zwanzig Jahre bis die Wirtschaftskunde mit einem fundierten handlungsorientierten fachdidaktischen Konzept als integrativer Bestandteil des Faches in die Lehrpläne der AHS Eingang

fand. (siehe Kapitel 3.1 und 3.2) Auch wenn über die Jahre der Entwicklung des Faches, aufgrund ausbildungsbedingter Defizite im Bereich der Wirtschaft, immer wieder von Seiten der LehrerInnenschaft Unmut bezüglich der Integration der Wirtschaftskunde laut wurde, ist der Stellenwert der Wirtschaftskunde im Fach GW heute unumstritten. (siehe Kapitel 3.1) Auf der einen Seite hat sie das Fach seit seiner Einführung vor massiven Stundenkürzungen bewahren können und auf der anderen Seite ist sie auch gesellschaftspolitisch relevant, damit sich die Heranwachsenden zu mündigen und entscheidungsfähigen BürgerInnen entwickeln können (vgl. FORSTER 1986: 142 und SITTE W. 2001b: 545f.)

Bleibt diesbezüglich im Grunde nur noch eine Frage offen, die in Kapitel 4 behandelt werden soll:

- Wie werden an der Universität Wien angehende LehrerInnen ausgebildet und vorbereitet, um dem hohen Stellenwert der Wirtschaftskunde und ihrer Integration im Unterrichtsfach GW gerecht zu werden und um die Identifikation mit dem Unterrichtsfach GW als doppelpoligem Zentrierfach in der LehrerInnenschaft zu erhöhen?

4. Der Stellenwert der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung der Universität Wien

In diesem Kapitel soll kurz erläutert werden, welcher Stellenwert der Wirtschaftskunde seit ihrer Einführung 1962 in der universitären Ausbildung an der Universität Wien zukommt. Zu Beginn soll die Entwicklung der Wirtschaftskunde in den Studiengang „Geographie und Wirtschaftskunde“ chronologisch aufbereitet werden und anschließend wird der aktuelle Studienplan noch den aktuellen AHS-Lehrplänen gegenübergestellt, um sichtbar zu machen, inwiefern die Ausbildung auf die Anforderungen der Schulpraxis eingeht oder nicht.

4.1 Die historische Entwicklung der Einführung der wirtschaftlichen Ausbildung am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien

Nach der Einführung des Doppelfaches GW 1962 stand man vor folgendem Problem: Den LehrerInnen war die Wichtigkeit einer wirtschaftlichen Bildung der Heranwachsenden durchaus bewusst, sie sahen sich aber nicht in der Lage wirtschaftskundliche Inhalte adäquat zu unterrichten, da ihre Ausbildung primär auf länderkundliche Inhalte zentriert war. Da an der LehrerInnenbildungsanstalt die Wirtschaftskunde kein fester Bestandteil der Ausbildung war und auch an der Universität zu dieser Zeit keinen Eingang fand, hatten die LehrerInnen oft sogar Schwierigkeiten den Wirtschaftsteil qualitativer Tageszeitungen richtig zu verstehen. Es mussten daher Maßnahmen ergriffen werden, den aktuellen Lehrkörper hinsichtlich der Wirtschaftskunde und ihrer fachdidaktischen Vermittlung nachzuschulen und darüber hinaus sollten möglichst schnell wirtschaftskundliche Schwerpunkte in der Ausbildung gesetzt werden. (vgl. GOETZ 1995: 21 und WEBER 1986: 103f.)

Hinsichtlich der Fortbildungsmaßnahmen, die hier nicht genauer thematisiert werden, soll kurz festgehalten werden, dass in den Jahren nach der Einführung des Doppelfaches unterschiedliche Maßnahmen (Vortragsreihen, Seminare, Exkursionsfahrten, Geographentag, Groß- und Spezialveranstaltungen) seitens des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien, diverser Interessensverbände und von Kreditinstituten ergriffen wurden, die bei den LehrerInnen auf großes Interesse stießen. Zudem wurden die Inhalte unterschiedlicher Veranstaltungen in einer eigenen Schriftenreihe mit dem Titel „Schule und Wirtschaft“ zusammengetragen und veröffentlicht und ein Wirtschaftskunde-Lehrwerk zum Selbststudium für LehrerInnen auf den Markt gebracht. Anfang der siebziger Jahre wurde neben der

fachwissenschaftlichen Vermittlung wirtschaftlicher Inhalte ein Schwerpunkt auf die Umsetzung im Unterricht gelegt. Es wurde zwar in den fünfzehn Jahren nach der Einführung des Faches GW viel und erfolgreich in die LehrerInnenfortbildung investiert, doch eine eigene Fachdidaktik der Wirtschaftskunde konnte noch nicht entwickelt werden. Um auch hier Fortschritte erzielen zu können wurde zum einen die Zeitschrift „GW-Unterricht“ gegründet und zum anderen wirtschaftskundliche Kompaktseminare angeboten, die schwerpunktmäßig auf fachdidaktische Inhalte abzielten. (vgl. WEBER 1986: 104ff.)

In der für diese Arbeit relevanten universitären Ausbildung wurde der Wirtschaftskunde im Jahr 1971 erstmals Beachtung geschenkt. Im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich von 1971 war die Wirtschaftskunde erstmals ein fester Bestandteil des Studiengweigs Geographie und Wirtschaftskunde. Es gab zwar eine eigene Studienrichtung „Sozial- und Wirtschaftskunde“, die jedoch einem eigenen Bundesgesetz vorbehalten war. Bis zum Inkrafttreten dieses Bundesgesetzes wurde die Wirtschaftskunde der Studienrichtung „Geographie“ zugeordnet. (vgl. BGBl. Nr. 326/1971)

In § 18 Absatz 5 heißt es wörtlich:

„Die Regelung der Studienrichtung „Sozial und Wirtschaftskunde (Lehramt an höheren Schulen)“ (§ 2 Abs. 3 Z. 6) bleibt einem eigenen, nach Maßgabe des Bedarfs an einer solchen Berufsvorbildung zu erlassenden Bundesgesetz vorbehalten. Bis zum Inkrafttreten des genannten Bundesgesetzes [...] hat an die Stelle des Studiengweiges „Geographie (Lehramt an höheren Schulen)“ (§ 2 Abs. 3 Z. 37 lit. d) der Studiengweig „Geographie und Wirtschaftskunde (Lehramt an höheren Schulen)“ (Anlage B Z. 2) zu treten. [Hervorhebung: SCHENKENFELDER] Auf die Studiengweige [...] und „Geographie und Wirtschaftskunde (Lehramt an höheren Schulen)“ sind die Bestimmungen dieses Bundesgesetzes anzuwenden.“ (BGBl. Nr. 326/1971, § 18 Absatz 5)

Der Studiengweig enthielt jedoch damals nur eine Lehrveranstaltungen zur Wirtschaftskunde (Grundlage des Wirtschaftskundeunterrichts, geleitet von Hofrat Klimt), und beschränkte sich ansonsten in beiden Abschnitten auf Physiogeographie, Humangeographie, Regionalgeographie, Kartenkunde und Schulkartographie. (vgl. BGBl Nr. 326/1971)

Ein Jahr nach Beginn der mehrjährigen Schulversuche (siehe Kapitel 3.1) wurde im Bundesgesetzblatt 1974 für die Republik Österreich erstmals eine Studienordnung für den Studiengang „Geographie und Wirtschaftskunde (Lehramt an höheren Schulen)“ erlassen. Zum ersten Mal gab es für Lehramtsstudierende dieses Studiengangs die Möglichkeit einer Ausbildung im Bereich der Wirtschaftskunde. Pro Abschnitt waren nun vier Semesterwochenstunden Wirtschaftskunde implementiert, wodurch insgesamt acht Semesterstunden Wirtschaftskunde im gesamten Studium durchlaufen werden mussten, was in etwa 10% der Gesamtstunden war. Das Studium gliederte sich damals wie heute in zwei Abschnitte und sollte nach neun Semestern abgeschlossen werden. Im ersten Abschnitt lag das Hauptaugenmerk auf der Einführung in das Studium der Geographie und der Vermittlung ihrer Grundlagen. Im zweiten Abschnitt sollten die Grundkenntnisse vertieft werden. Interessant ist hier, dass die Wirtschaftskunde im gesamten Absatz 2 des §3, in dem erklärt wird, was vornehmlich in den Abschnitten gelehrt wird, nicht erwähnt wird. Zusätzlich schrieb die Verordnung vor, dass neben der Universität Wien, auch in Salzburg, Graz und Innsbruck ein Studiengang „Geographie und Wirtschaftskunde (Lehramt an höheren Schulen)“ an den Philosophischen Fakultäten eingerichtet werden musste und die Institute verpflichtet waren, detaillierte Studienpläne zu erstellen. (vgl. BGBl. Nr. 562/1974 und ERHARD 1991: 7)

An der Universität Wien setzte man die Verordnung im Jahr 1977 um und ab dem Wintersemester 1977/78 war die achtstündige Wirtschaftskundeausbildung im Studienplan verankert. Vorgetragen wurden diese acht Stunden Wirtschaftskunde am Institut in Wien fast ausschließlich von VertreterInnen der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftskammer und nicht von GeographInnen. (vgl. GOETZ 1995: 8f. und 43) Der Verordnung, detaillierte Studienpläne zu erstellen, kamen aber nicht alle Institute nach und so besaßen im Jahr 1981 noch immer nicht alle Institute rechtskräftige Studienpläne. Mitte der 1981er Jahre kam es aber zu einer Novellierung des Allgemeinen Hochschul-Studiengesetzes, welches besagte, dass alle Erstsemestrigen ab dem Wintersemester 1981/82 nach der neuen Studienordnung ihr Studium beginnen mussten, auch wenn die Studienpläne noch nicht rechtskräftig waren. (vgl. BGBl. Nr. 332/1981)

Im Jahr 1987 kam es zu einer erneuten Änderung der Studienordnung aus dem Jahr 1974 für den Studiengang GW (Lehramt an höheren Schulen), der vor allem den Stellenwert der Wirtschaftskunde 25 Jahre nach einer Implementierung endlich

Beachtung schenkte. Die Semesterwochenstunden der Wirtschaftskunde wurden auf zwölf Stunden erhöht und es wurden auch Lehrveranstaltungen aus anderen Fachbereichen dazu aufgefordert wirtschaftskundliche Aspekte zu berücksichtigen. (vgl. BGBl. Nr. 226/1987)

In § 5 Absatz 3 Z 2 heißt es diesbezüglich wörtlich:

„Bei den Lehrveranstaltungen gemäß lit. a, b und d [Anm.: Allgemeine Physiogeographie (einschließlich Landschaftsökologie), Allgemeine Humangeographie (einschließlich Wirtschaftsgeographie), und Regionale Geographie Österreichs und Mitteleuropas] sind wirtschaftskundliche Aspekte mitzubersichtigen [sic!], und bei den Lehrveranstaltungen gemäß lit. e [Anm.: Einführung in die Wirtschaftskunde] sind schwerpunktmäßig Themenbereiche aus Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftspolitik und Wirtschaftsstatistik zu behandeln.“ (BGBl. Nr. 226/1987, § 5 Absatz 3 Z 2)

Gleichzeitig mit der Verordnung des neuen Lehrplans für die Oberstufe 1989 (vgl. BGBl. 63/1989) wurde ab dem Wintersemester 1989/90 die zwölfstündige Wirtschaftskundeausbildung an der Universität Wien etabliert (vgl. GOETZ 1995: 8f.).

Die letzten gültigen Studienpläne für das Lehramts-Diplomstudium stammen aus dem Jahr 2002 und brachten eine weitere Ausweitung der Wirtschaftskundeausbildung auf achtzehn bzw. zwanzig Stunden. Im Jahr 2004 wurde dieser marginal verändert, es gab aber keine Auswirkungen auf den Bereich der Wirtschaftskunde. (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2002 und UNIVERSITÄT WIEN 2004).

Mit dem Wintersemester 2014 wurde auch die Lehramtsausbildung auf ein Bachelor-Master-System umgestellt. Aus diesem Grund wurden neue Studienpläne erstellt, welche mit dem Wintersemester 2014/15 in Kraft traten (vgl. BGBl. I Nr. 124/2013 und UNIVERSITÄT WIEN 2014a).

In der nachfolgenden Tabelle 8 sind die Entwicklungsschritte der AHS-Lehrpläne, welche in Kapitel 3 ausführlich erläutert wurden, und jene der Studienordnung bzw. Wirtschaftskundeausbildung, welche in diesem Kapitel thematisiert wurden, kompakt und chronologisch zusammengefasst. Es wurden hinsichtlich der Inhalte die gleichen Quellen herangezogen wie bei der Beschreibung in den jeweiligen Kapiteln (siehe Kapitel 3 und 4) und die wichtigsten Entwicklungsschritte farblich hervorgehoben.

Entwicklung der AHS-Lehrpläne, der Studienordnung und der Wirtschaftskundeausbildung an der Universität Wien			
	Entwicklung der AHS-Lehrpläne	Entwicklung der Studienordnung	Entwicklung der Wirtschaftskundeausbildung an der Universität Wien
1962	Einführung des Doppelfaches GW		
1964	Verordnung des Lehrplans für die UST		
1967	Verordnung des Lehrplans für die OST und Verabschiedung des Lehrplans der UST		
1970	Verabschiedung des Lehrplans der OST		
1974		Verordnung einer Wirtschaftskundeausbildung im Ausmaß von 8h	
1975	Beginn der Schulversuche		
1977			Erstmalige Durchführung einer Wirtschaftskundeausbildung im Ausmaß von 8h ab dem WS 1977/78
1985	Verabschiedung eines neuen Lehrplans für die UST		
1987		Verordnung einer Wirtschaftskundeausbildung im Ausmaß von 12h	
1989	Verabschiedung eines neuen Lehrplans für die OST		Erstmalige Durchführung einer Wirtschaftskundeausbildung im Ausmaß von 12h ab dem WS 1989/90
1992	„Lehrplanentrümpelung“ in der AHS		
2000	Verabschiedung eines neuen Lehrplans für die UST		
2002		Neuer Studienplan 2002 mit 18h bzw. 20h Wirtschaftskundeausbildung	Erstmalige Durchführung des Studienplans 2002 ab dem WS 2002/03
2003	Stundenkürzungen im Fach GW in der 2. bzw. 6. Klasse		
2004	Verabschiedung eines neuen Lehrplans für die OST	Änderung des Studienplans 2004 ohne Auswirkung auf die Wirtschaftskunde	
2014		Einführung der LehrerInnenbildung NEU mit neuem Curriculum für das Bachelorstudium GW	Wirtschaftskundeausbildung bleibt bei 18h

Tabelle 8: Übersicht über die Entwicklungsschritte des Faches GW in den Lehrplänen der AHS bzw. in der Studienordnung und Wirtschaftskundeausbildung an der Universität Wien. (Quelle: GOETZ 1995: 8f. und eigene Ergänzungen)

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass man sich seit der Einführung des Faches GW auch im Rahmen der universitären Ausbildung langsam an die in den schulischen Lehrplänen vorgesehenen Bereiche der Wirtschaftskunde angenähert hatte und diese – die Wirtschaftskunde – nach und nach immer stärker ins Studium integriert wurde. Es brauchte zwar über zehn Jahre bis die Wirtschaftskunde in der Studienordnung Eingang fand bzw. fünfzehn Jahre, bis sie konkret in der Ausbildung umgesetzt wurde, doch im Laufe der Jahre wurde das Ausmaß kontinuierlich erhöht, womit die Wirtschaftskunde schlussendlich seit 2002 rund 21% der Lehrveranstaltungen der gesamten Ausbildung umfasst. Diesbezüglich sollte sich auch im neuen Bachelorstudium nichts verändern, wie die nachfolgende Analyse zeigen wird.

Im nachfolgenden Kapitel 4.2 werden nun die beiden letzten gültigen Fassungen der Studienpläne (2004 und 2014) hinsichtlich der Integration der Wirtschaftskunde vergleichend genauer analysiert.

4.2 Die Integration der Wirtschaftskunde in den Studienplänen 2004 und 2014

Die historische Entwicklung der Einführung der Wirtschaftskunde im Lehramtsstudium an der Universität Wien hat bereits gezeigt, dass die Wirtschaftskunde in der Ausbildung der LehramtsstudentInnen seit dem Wintersemester 1977/78 verankert ist. Anschließend sollen die Studienpläne 2002 und 2014 genauer präsentiert und analysiert werden, um den aktuellen Stellenwert der Wirtschaftskunde in der Ausbildung besser sichtbar zu machen. Das Hauptaugenmerk wird aber auf dem Studienplan 2002 liegen, da die Stichprobe der Umfrage, welche in Teil III dieser Arbeit bearbeitet wird, zum größten Teil GW-Studierende der Universität Wien umfasst, für die dieser Studienplan gültig ist. Die Analyse selbst gliedert sich in zwei Teile: Eine formale Analyse, welche anhand des Stundenausmaßes, der Art der Lehrveranstaltungen und ihrer Bezeichnungen den Stellenwert der Wirtschaftskunde herausarbeiten soll und eine qualitativ-inhaltliche Analyse, welche mit Hilfe der Inhalte und Ziele der Kurse den Ausbildungsschwerpunkt der Universität Wien aufzeigen soll.

Formale Analyse der Studienpläne

Im Studienplan 2002 wurde im Vergleich zur Verordnung aus dem Jahr 1987, in dem eine Wirtschaftskundeausbildung im Ausmaß von zwölf Stunden verordnet wurde, das Ausmaß der Stunden noch einmal um sechs bzw. acht Stunden angehoben. Im ersten Studienabschnitt wurde eine Stunde hinzugefügt (von sechs auf sieben Stunden) und

im zweiten Studienabschnitt das Ausmaß von sechs auf elf bzw. dreizehn Stunden angehoben. Die variable Stundenanzahl im zweiten Abschnitt ergibt sich durch die Absolvierung der verpflichtenden Wahlfächer. Diese ermöglichen eine Spezialisierung in einem Fachgebiet, welches von den Studierenden selbst gewählt werden kann. So sich jemand für Lehrveranstaltungen aus der Wirtschaftskunde entscheidet, kann das Stundenausmaß des zweiten Abschnittes von elf auf dreizehn Stunden erweitert werden. Aus den Vorlesungsverzeichnissen der letzten zehn Jahre geht allerdings hervor, dass diesbezüglich am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien keine Lehrveranstaltungen angeboten wurden, wodurch den Studierenden die Möglichkeit einer Spezialisierung erschwert wurde. Im Bereich der Wirtschaftskunde würde nur ein Seminar aus dem Bereich der Wirtschaftskunde infrage kommen, welches aber ohnehin verpflichtend absolviert werden muss. Eine Erweiterung mit Kursen aus anderen Universitäten (Wirtschaftsuniversität etc.) oder anderen Instituten wäre aber theoretisch gesehen möglich. (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2002: 25ff. und UNIVERSITÄT WIEN 2004-2014)

Der erste Abschnitt besteht aus vier Lehrveranstaltungen (LV), welche rund 17% der gesamten Lehrveranstaltungen dieses Abschnittes ausmachen und in der nachfolgenden Tabelle 9 dargestellt sind.

Art der LV	Bezeichnung der Lehrveranstaltung	Stundenausmaß
VO	Grundbegriffe der Ökonomie	2
VO	Einführung in die Volkswirtschaftstheorie und -politik	2
VO	Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	2
VO	Grundzüge der österreichischen Wirtschaftspolitik	1

Tabelle 9: Art, Bezeichnung und Stundenausmaß der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen aus dem ersten Studienabschnitt. (Quelle: UNIVERSITÄT WIEN 2002: 26, eigene Darstellung)

Ziel der Lehrveranstaltungen des 1. Abschnittes ist es „grundlegende inhaltliche und methodische Kenntnisse in den für das genannte Unterrichtsfach relevanten Fachgebieten „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ zu vermitteln“ (UNIVERSITÄT WIEN 2002: 25). Betrachtet man die Art und Bezeichnungen der einzelnen Lehrveranstaltungen aus Tabelle 9 kann festgehalten werden, dass im Zuge dieser Kurse die geforderten Grundkenntnisse vermittelt werden, da es sich zum einen um

Vorlesungen handelt, die laut Klassifikation im Studienplan der Vermittlung von Basiswissen dienen sollen, und zum anderen in den Bezeichnungen immer Begriffe wie „Einführung“ bzw. „Grundzüge“ aufscheinen. Interessant ist in diesem Zusammenhang aber doch der Umstand, dass alle Kurse als Vorlesungen abgehalten werden und diese die Studierenden nicht zu einer Anwesenheit verpflichten. Gerade beim Aufbau von Grundkenntnissen, auf denen im weiteren Verlauf des Studiums aufgebaut wird, sollte eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten erfolgen, welche eigentlich nur durch eine regelmäßige Anwesenheit in den Kursen möglich ist. Im zweiten Abschnitt sind der Wirtschaftskundenausbildung sechs Lehrveranstaltungen zugeordnet, welche rund 28% der Gesamtstunden dieses Abschnittes ausmachen und in Tabelle 10 zusammengefasst sind.

Art der LV	Bezeichnung der Lehrveranstaltung	Stundenausmaß
VU	Spezialgebiete (Ausgewählte Kapitel) der Volkswirtschaftstheorie und -politik	2
VO	Weltwirtschaftssysteme und Weltwirtschaftsordnung (Internationale Wirtschaftspolitik)	1
VO	Geld- und Finanzwesen	2
SE	Seminar aus Wirtschaftskunde	2
PS	Fachdidaktisches Proseminar: Fachdidaktik der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht	2
EX	Wirtschaftskundliche Exkursion	2

Tabelle 10: Art, Bezeichnung und Stundenausmaß der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen aus dem zweiten Studienabschnitt. (Quelle: UNIVERSITÄT WIEN 2002: 28; eigene Darstellung)

Der zweite Studienabschnitt „baut auf den im ersten Studienabschnitt erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen auf und verfolgt das Ziel Kenntnisse [...] zu vertiefen“ (UNIVERSITÄT WIEN 2002: 27). Betrachtet man hier die Arten der Lehrveranstaltungen, sieht man, dass zum einen eine höhere Anwesenheit der Studierenden verlangt wird und zum anderen auch anspruchsvollere und arbeitsintensivere Lehrveranstaltungstypen zu absolvieren sind. Die VU „Spezialgebiete (Ausgewählte Kapitel) der Volkswirtschaftstheorie und -politik“ baut inhaltlich auf den Kenntnissen der VO „Einführung in die Volkswirtschaftstheorie und -

politik“ auf und die VO „Weltwirtschaftssysteme und Weltwirtschaftsordnung (Internationale Wirtschaftspolitik)“ führt inhaltlich die VO „Grundzüge der österreichischen Wirtschaftspolitik“ auf internationaler Ebene fort.

Die restlichen Kurse sollen die Grundkenntnisse vertiefen und dienen der wissenschaftlichen Diskussion innerhalb und außerhalb der Universität. Thematisch neu ist nur die VO „Geld- und Finanzwesen“.

Zusammenfassend kann hinsichtlich der formal-quantitativen Analyse festgehalten werden, dass im ersten Abschnitt 17% der Lehrveranstaltungen dem Prüfungsfach Wirtschaftskunde zugeordnet werden können und im zweiten Abschnitt 28%.

In den nachfolgenden Abbildung 6 ist der Anteil der Lehrveranstaltungen, die der Wirtschaftskunde zugeschrieben werden, im Vergleich mit den anderen Prüfungsfächern des 1. Abschnitts graphisch dargestellt.

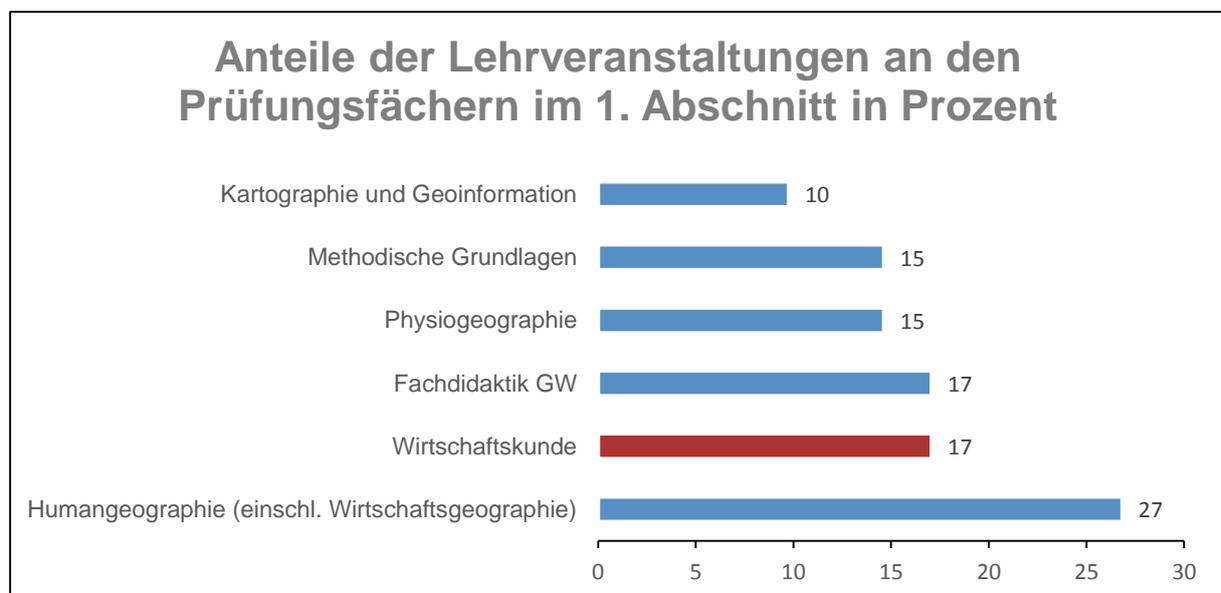


Abbildung 6: Anteile der Lehrveranstaltungen an den Prüfungsfächern im 1. Abschnitt des Unterrichtsfaches GW in Prozent. (Datengrundlage: UNIVERSITÄT WIEN 2002: 26; eigene Darstellung)

Im ersten Abschnitt besitzt das Prüfungsfach Wirtschaftskunde gemeinsam mit der Fachdidaktik GW mit rund 17% den zweithöchsten Anteil an Lehrveranstaltungen im Vergleich zu den übrigen fünf Prüfungsfächern. Einzig der Anteil der Humangeographie übersteigt jenen der Wirtschaftskunde.

Im zweiten Abschnitt besitzt die Wirtschaftskunde mit 28% mit Abstand den höchsten Anteil an Lehrveranstaltungen im Vergleich zu den restlichen sechs Prüfungsfächern. 60% der zehn Lehrveranstaltungen der beiden Abschnitte aus dem Bereich der Wirtschaftskunde werden durch Vorlesungen abgedeckt und die restlichen 40% setzen sich aus Proseminaren, Seminare, Exkursionen und Vorlesungsübungen zusammen.

In der nachfolgenden Abbildung 7 sind die Anteile der Lehrveranstaltungen an den Prüfungsfächern im 2. Abschnitt in Prozent dargestellt.

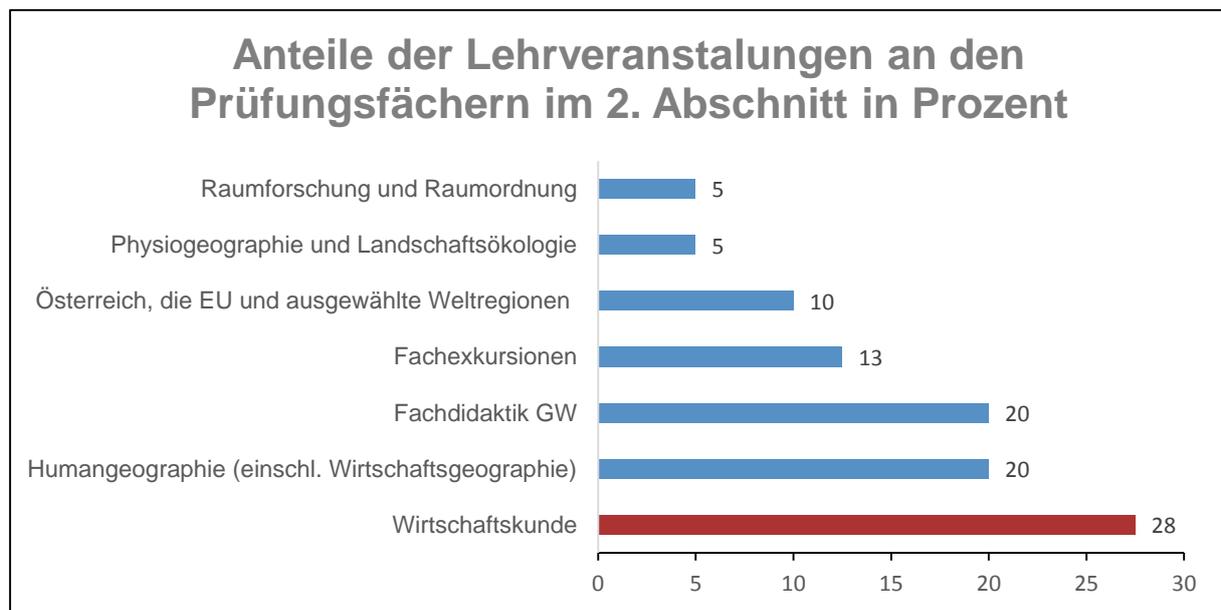


Abbildung 7: Anteile der Lehrveranstaltungen an den Prüfungsfächern im 2. Abschnitt des Unterrichtsfaches GW in Prozent. (Datengrundlage: UNIVERSITÄT WIEN 2002: 27; eigene Darstellung)

Wie durch die dargebrachte Ausführung ersichtlich geworden ist, wird der Wirtschaftskunde im Studienplan 2002 quantitativ ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben, wobei die Studierenden nur bei 40% der Kurse zu einer Anwesenheit verpflichtet sind.

Im Studienplan 2014 kam es zu einer eklatanten Verringerung des Stundenausmaßes in der Wirtschaftskundeausbildung. Die achtzehn Stunden, die der Studienplan 2002 vorsah, wurden auf dreizehn Stunden (zwei davon entfallen auf die StEOP) gekürzt und die Möglichkeit einer Spezialisierung im Bereich der Wirtschaftskunde steht den Studierenden in diesem Studienplan auch nicht mehr zur Verfügung. Außerdem unterscheidet sich der formale Aufbau des Curriculums grundlegend von jenem des Studienplanes 2002. Statt Prüfungsfächern gibt es hier Pflichtmodule, die Lehrveranstaltungen, welche von den Studierenden absolviert werden müssen, bleiben aber nahezu gleich. Eine weitere Änderung ist die Angabe der Wertigkeit der Lehrveranstaltungen in ECTS und nicht mehr in Wochenstunden. Die dreizehn Stunden entsprechen im neuen Curriculum nun 20 ECTS. Im Studienplan 2002 entsprechen die achtzehn Stunden Wirtschaftskunde in etwa 26 ECTS. Nach der Absolvierung der StEOP, welche eine Lehrveranstaltung aus dem Bereich der Wirtschaftskunde enthält, sieht das Curriculum nun unterschiedliche Pflichtmodulgruppen vor, welche von den Studierenden absolviert werden müssen.

Die Pflichtmodulgruppe mit der Bezeichnung Grundlagen der Wirtschaftskunde unterteilt sich in vier Pflichtmodule, welche gemeinsam mit der StEOP-LV in nachfolgender Tabelle 11 dargestellt sind. (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2014b: 1-24)

Art der LV	Bezeichnung der Lehrveranstaltung	Stunden- ausmaß	ECTS
Pflichtmodul: StEOP Unterrichtsfach GW			
VO	Grundbegriffe der Ökonomie	2	2
Pflichtmodul: Einführung in die Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre			
VO	Einführung in die Volkswirtschaftstheorie und – politik	2	3
VO	Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	2	3
Pflichtmodul: Wirtschaftspolitik und Finanzwesen			
VO	Grundzüge des österreichischen und internationalen Geld- und Finanzwesens	2	3
VO	<i>Grundzüge der Wirtschaftspolitik, erläutert am Beispiel Österreichs</i>	1	2
oder			
VO	<i>Weltwirtschaft – Theorien, Institutionen, Politik</i>	1	2
Pflichtmodul: Fachwissenschaftliche Vertiefung in Wirtschaftskunde			
SE	Seminar aus Wirtschaftskunde (Volkswirtschafts- oder Betriebswirtschaftslehre)	2	3
Pflichtmodul: Wirtschaftskunde in der Schulpraxis			
PS	Fachdidaktisches Proseminar: Fachdidaktik der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht	2	4

Tabelle 11: Das Pflichtmodul StEOP und die wirtschaftskundlichen Pflichtmodule des Bachelor-Curriculums 2014 und die dazugehörigen wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen nach Art, Bezeichnung und Stundenausmaß. (Quelle: UNIVERSITÄT WIEN 2014b: 2; eigene Darstellung)

Wie bei einem Vergleich der Tabellen 9,10 und 11 herauszulesen ist, wurden im neuen Bachelorcurriculum einige Lehrveranstaltungen, die fester Bestandteil des Studienplans 2002 waren, hier nicht mehr berücksichtigt. Konkret handelt es sich um folgende Lehrveranstaltungen:

- VU Spezialgebiete (Ausgewählte Kapitel) der Volkswirtschaftstheorie und - politik

- EX Wirtschaftskundliche Exkursion
- eine LV im Ausmaß von zwei ECTS bzw. einer Stunde – wahlweise VO Grundzüge des österreichischen und internationalen Geld- und Finanzwesens oder VO Weltwirtschaft – Theorien, Institutionen, Politik

In diesem neuen Curriculum werden die Ziele nun nicht mehr nach Abschnitten, sondern nach Pflichtmodulen ausgegeben. Aus den Arten und Bezeichnungen der LV kann man aber schlussfolgern, dass die beiden ersten Pflichtmodule nach der StEOP darauf abzielen, eine Basis im Bereich der Wirtschaftskunde zu schaffen, auf der dann die beiden anderen Pflichtmodule aufbauen. Diese Annahme wird auch dadurch verstärkt, dass die letzten beiden Pflichtmodule erst nach der Absolvierung der StEOP und der ersten beiden Pflichtmodule erfolgen kann. (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2014: 1-24)

In den nachfolgenden Abbildung 8 ist der Anteil der Lehrveranstaltungen, die der Wirtschaftskunde zugeschrieben werden, im Vergleich mit den anderen Pflichtmodulgruppen graphisch dargestellt.

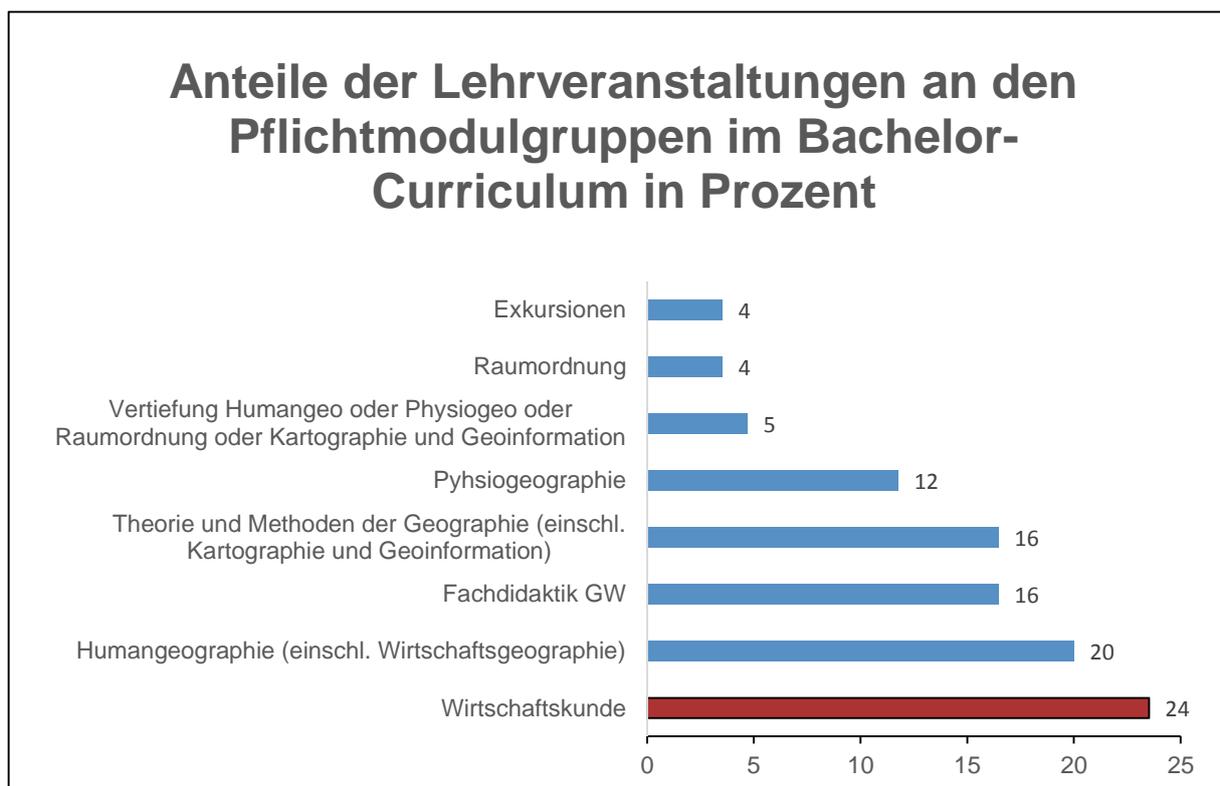


Abbildung 8: Anteile der Lehrveranstaltungen an den Pflichtmodulgruppen im Bachelor-Curriculum 2014 des Unterrichtsfaches GW in Prozent. (Datengrundlage: UNIVERSITÄT WIEN 2014b: 2f.; eigene Darstellung)

Das Pflichtmodul Wirtschaftskunde erreicht einen Anteilswert von 24%, gefolgt vom Pflichtmodul Humangeographie mit 20%. Im Mittelfeld liegen die drei Pflichtmodulgruppen Fachdidaktik GW, Theorien und Methoden der Geographie und

Physiogeographie mit 17% bzw. 13%. Die geringsten Anteile weisen die Pflichtmodulgruppen Exkursionen, Raumordnung und fachspezifische Vertiefung mit weniger als 10% auf.

Zusammenfassend kann hier abschließend hinsichtlich der formal-quantitativen Analyse noch festgehalten werden, dass die Lehrveranstaltungen, die im neuen Bachelor-Curriculum der Wirtschaftskunde zugeschrieben werden, rund 24% der Pflichtmodulgruppen betragen. Die Wirtschaftskunde hat also, wie Abbildung 8 zeigt, im Vergleich zu den anderen Pflichtmodulgruppen den größten Anteil an Lehrveranstaltungen, gefolgt von der Humangeographie und der Fachdidaktik. 72% der Lehrveranstaltungen der Wirtschaftskunde werden durch Vorlesungen abgedeckt und je 14% durch Proseminare bzw. Seminare.

Wie durch die dargebrachte Ausführung ersichtlich geworden ist, wird der Wirtschaftskunde im Curriculum 2014 prozentuell im Gegensatz zu den anderen Pflichtmodulgruppen ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben, wobei die Studierenden nur bei 28% der Kurse zu einer Anwesenheit verpflichtet sind. Es darf aber nicht vergessen werden, dass sich das Stundenausmaß im Gegensatz zum Studienplan 2002 reduziert hat. Aus diesem Grund deutet der Umstand, dass die Wirtschaftskunde trotz der Stundenreduktion noch immer den größten Anteil an Lehrveranstaltungen stellt umso mehr darauf hin, dass der Wirtschaftskunde in der aktuellen Ausbildung ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben werden kann und dass sie in der universitären Ausbildung gut integriert ist.

Qualitativ-inhaltliche Analyse der Studienpläne

Abschließend soll in diesem Kapitel noch der inhaltliche Schwerpunkt der Wirtschaftskundeausbildung bzw. die Art der Vermittlung der Wirtschaftskunde an der Universität Wien vorgestellt und analysiert werden. Als Quelle dienen hierzu die Vorlesungsverzeichnisse der letzten beiden Semester (SS 2014 und WS 2014/15), welche einen kurzen Einblick in die Ziele und Inhalte der einzelnen Lehrveranstaltungen der Wirtschaftskunde geben. Eine Unterscheidung der beiden Studienpläne (2002 und 2014) ist hier nicht mehr nötig, da sich die Lehrveranstaltungen inhaltlich nicht verändert haben, sondern nur reduziert wurden. Um herausfinden zu können, wie Wirtschaftskunde in der Ausbildung vermittelt wird, sollen die Lehrveranstaltungen im Zuge der Analyse in vier Kategorien eingeteilt werden, welche auch schon Karin GOETZ bei ihrer empirischen Untersuchung über den Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des GW-

Unterrichts an den AHS in Österreich herangezogen hat und die auch bei der empirischen Untersuchung in Teil III dieser Arbeit verwendet werden. Folgende vier Kategorien werden in der nachfolgenden Analyse berücksichtigt:

- A) Wirtschaft wird als formalistische Wirtschaftslehre vermittelt (Begriffe, Theorien, Modelle, Prozesse)
- B) Wirtschaft wird über konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben vermittelt
- C) Wirtschaft wird über wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge vermittelt
- D) Wirtschaft wird als fachdidaktische Problemstellung vermittelt

(vgl. GOETZ1995: 124)

Die Zuteilung der einzelnen Lehrveranstaltungen zu den Kategorien erfolgt mit Hilfe von Schlüsselbegriffen, die in den Inhalts- und Zielbeschreibungen angeführt sind. Besagte Schlüsselbegriffe sind in der nachfolgenden Tabelle 12 zusammengefasst.

Kategorie	Schlüsselbegriffe
Kategorie A	(Grund)begriffe, Theorien, Modelle, Prozesse, (Grund)konzepte, Rahmenbedingungen, Grundlagen, Forschungsansätze, Disziplinen, Definitionen, AkteurInnen, Geschichte
Kategorie B	(Fall)beispiele, Berichte, Praxis, aktuell, gegenwärtig
Kategorie C	Wirtschaftspolitik
Kategorie D	Didaktisierung, schulische Umsetzung, Lehrplan, Unter- und Oberstufe, Methoden

Tabelle 12: Schlüsselbegriffe der vier Analyse kategorien. (Quelle: eigene Darstellung)

Im Zuge der der Analyse wurden die Inhalts- und Zielbeschreibungen hinsichtlich der Schlüsselbegriffe untersucht. In einigen Beschreibungen konnten zwar Schlüsselbegriffe verschiedener Kategorien verortet werden, die Lehrveranstaltung wurde aber jener Kategorie zugeordnet, von der die meisten Schlüsselbegriffe zu finden waren. Das Ergebnis der Analyse ist in nachfolgender Tabelle 13 dargestellt.

Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C	Kategorie D
Grundbegriffe der Ökonomie	Einführung in die BWL	Grundzüge Wirtschaftspolitik	Fachdidaktik der Wirtschaftskunde
Einführung in die VWL		Weltwirtschaft	<i>Wirtschaftskundliche Exkursion</i>
<i>Spezialgebiete VWL</i>		Seminar aus der Wirtschaftskunde	
Geld- und Finanzwesen			

Tabelle 13: Einteilung der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen nach Kategorien, wobei A = formalistische Wirtschaftslehre, B = konkrete Beispiele, C = wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge, D = didaktische Problemstellung. (Quelle: eigene Darstellung)

Anzumerken sei hier noch, dass die in kursiv gehaltenen Lehrveranstaltungen nur im Studienplan 2002 berücksichtigt werden, nicht mehr aber im Curriculum 2014. Die restlichen Lehrveranstaltungen sind in beiden Studienplänen ident.

Die Vermittlung der Wirtschaftskunde erfolgt, wie in Abbildung 9 ersichtlich, demnach in 40% der Lehrveranstaltungen aus dem Studienplan 2002 und in 43% der Lehrveranstaltungen des Curriculum 2014 mittels einer formalistischen Wirtschaftslehre. Eine Vermittlung mittels wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Zusammenhänge erfolgt in beiden Studienplänen in etwa 30% der Lehrveranstaltungen. Anhand didaktischer Problemstellungen werden in 20% der Lehrveranstaltungen im Studienplan 2002 und 14% der Lehrveranstaltungen im Curriculum 2014 wirtschaftskundliche Inhalte vermittelt. Schlusslicht bildet in beiden Studienplänen die Vermittlung anhand konkreter Beispiele aus dem Wirtschaftsleben. Diese werden nur in 10% bzw. 14% der Lehrveranstaltungen berücksichtigt.

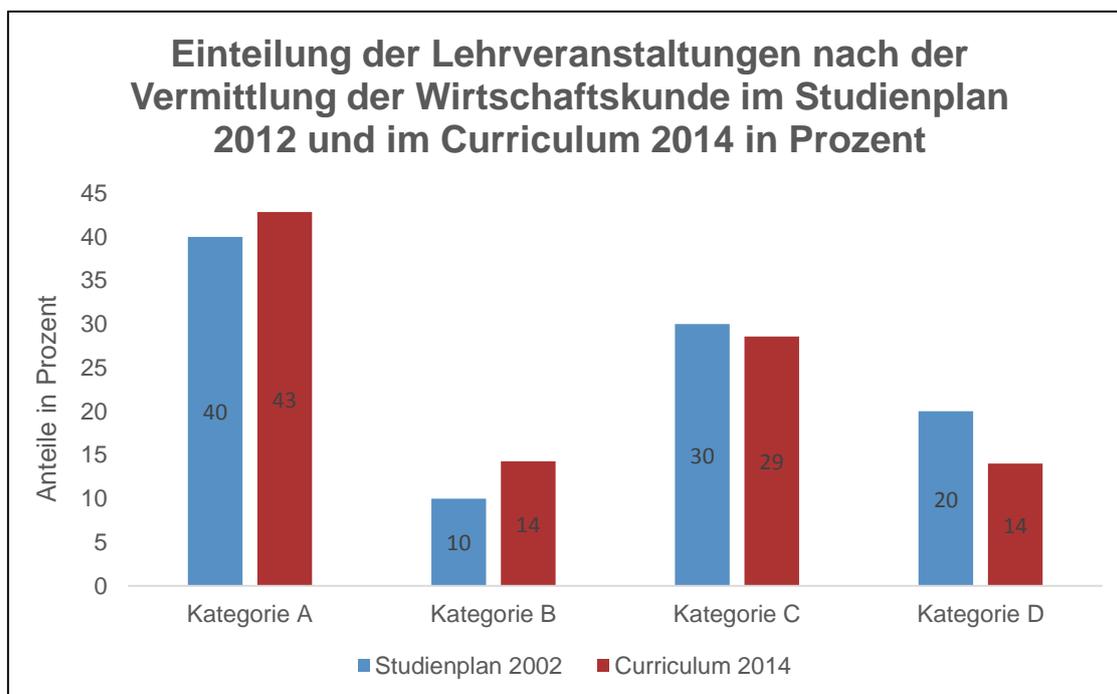


Abbildung 9: Einteilung der Lehrveranstaltungen nach der Vermittlung der Wirtschaftskunde im Studienplan 2012 und im Curriculum 2014 in Prozent, wobei A = formalistische Wirtschaftslehre, B = konkrete Beispiele, C = wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge, D = didaktische Problemstellung. (Quelle: eigene Darstellung)

Als Ergebnis der Analyse kann hier festgehalten werden, dass der Schwerpunkt der Vermittlung eindeutig auf einer formalistischen Wirtschaftslehre liegt, welche auf eine Auseinandersetzung mit den Grundsätzen der Volks- und Betriebswirtschaftslehre bzw. der Geld- und Wirtschaftspolitik abzielt. Didaktische Problemstellungen und konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben spielen eine eher untergeordnete Rolle, was den Schluss zulässt, dass die Ausbildung auf eine Fundierung der theoretischen

Basis abzielt und die Wirtschaftspraxis eher im Hintergrund steht. Zudem kann man ableiten, dass aufgrund zweier Lehrveranstaltungen, die eindeutig der Kategorie D (fachdidaktische Problemstellung) zuzuordnen sind, bereits eine Schnittstelle zwischen Wirtschaftskunde und Fachdidaktik besteht, in der versucht wird, das erworbene Wirtschaftswissen auf eine schulpraktische Ebene zu transformieren. Aufgrund der Tatsache, dass aber eine dieser beiden Lehrveranstaltungen (Wirtschaftskundliche Exkursion) im neuen Curriculum 2014 nicht mehr berücksichtigt werden konnte, ist diese angesprochene Schnittstelle auf jeden Fall noch ausbaufähig. Interessant werden in diesem Zusammenhang ausgewählte Ergebnisse im empirischen Teil III dieser Arbeit sein, da hier die Studierenden gebeten werden, die Lehrveranstaltungen ihrer Erfahrung nach in eine genau gleiche Einteilung zu gliedern. Somit kann auch festgehalten werden, inwiefern sich die Beschreibungen der einzelnen Lehrveranstaltung mit der Realität decken.

Abschließend kann bezüglich der wirtschaftlichen Ausbildung an der Universität Wien aufgrund der durchgeführten Analysen festgehalten werden, dass der Bereich „Wirtschaftskunde“ in den letzten beiden Studienplänen einen sehr hohen Stellenwert erreicht hat. Bleibt nur mehr die Frage offen, inwiefern das Wirtschaftswissen, welches die Studierenden an der Universität erwerben, den Bedürfnissen des GW-Lehrplans den AHS gerecht wird. Diesbezüglich soll das nachfolgende Kapitel 4.3 einen kurzen Einblick geben.

4.3 AHS-Lehrplan vs. Studienplan

In Kapitel 3 und den vorangegangenen Unterkapiteln des Kapitels 4 wurde anschaulich dargelegt, dass die Wirtschaftskunde sowohl in den Lehrplänen der AHS, also auch in den Studienplänen der Universität Wien stark verankert ist. Nachfolgend soll untersucht werden, inwiefern das wirtschaftskundliche Wissen, welches die Studierenden im Zuge ihrer Ausbildung erhalten, den Anforderungen entspricht, welche in den Lehrpläne der AHS formuliert sind. In Kapitel 4.2 wurde der Stellenwert der Wirtschaftskunde anhand der Semesterwochenstunden bzw. ECTS-Punkte im Vergleich zu den restlichen Prüfungsfächern bzw. Pflichtmodulgruppen aufgezeigt. Hier werden die einzelnen Lehrveranstaltungen der Prüfungsfächer bzw. der Pflichtmodulgruppen nun in drei Kategorien eingeteilt, die einen Vergleich mit den Themen der Lehrpläne der AHS ermöglichen. In Kapitel 3 wurden die Lehrpläne hinsichtlich rein geographischer, integrativer und rein wirtschaftlicher Lerninhalte eingeteilt. Diese Einteilung soll nun auch an den Lehrveranstaltungen des

Studienplans 2002 und des Curriculums 2014 vorgenommen werden. Da es im Studienplan aber auch Prüfungsfächer bzw. Pflichtmodulgruppen gibt, welche über diese drei Kategorien hinausgehen, wurden diese in der Analyse nicht berücksichtigt und extra angeführt. In der nachfolgenden Abbildung 10 ist nun die Einteilung graphisch dargestellt.

Die größte Gruppe bilden in beiden Studienplänen Lehrveranstaltungen, die sich mit rein geographischen Inhalten auseinandersetzen, wobei der Anteil im Studienplan 2002 mit 38% marginal höher ist als im Curriculum 2014 mit 35%. Rein wirtschaftliche Themen werden im Studienplan 2002 in 21% der Prüfungsfächer behandelt, im Curriculum sind es sogar 24%. Integrative Themenschwerpunkte werden in beiden Studienplänen nur in 10% der Lehrveranstaltungen berücksichtigt.

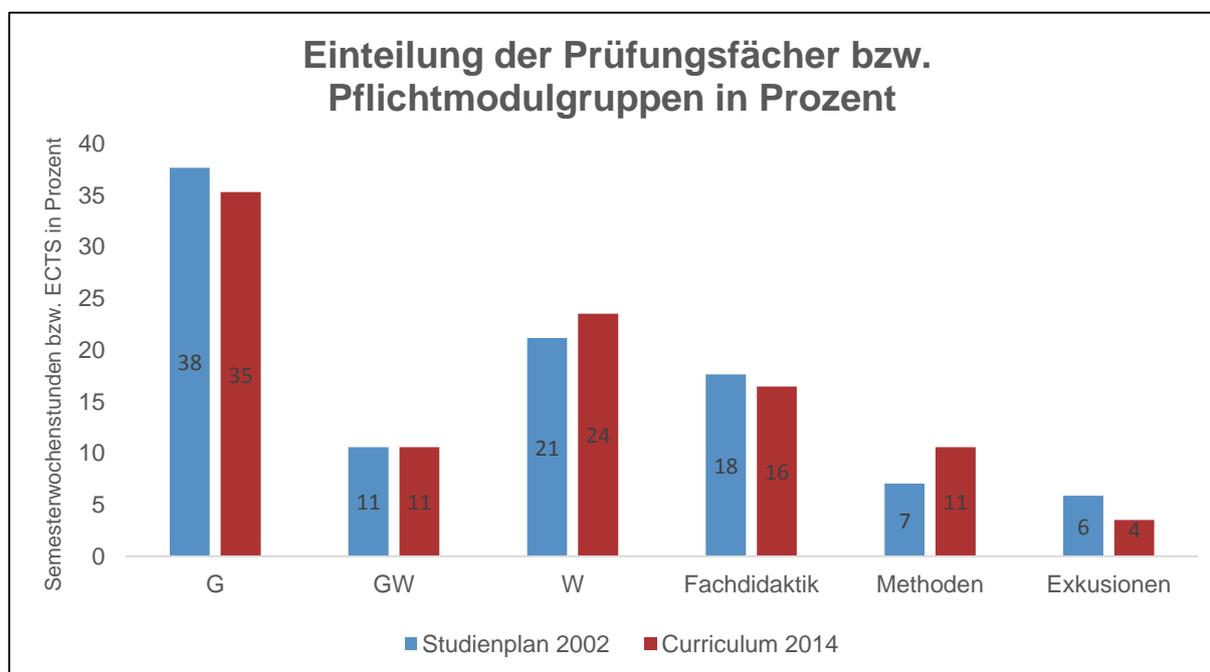


Abbildung 10: Einteilung der Prüfungsfächer bzw. Pflichtmodulgruppen in 6 Gruppen in Prozent der Semesterwochenstunden bzw. ECTS, wobei G = rein geographisch, GW = integrativ, W = rein wirtschaftlich. (Quelle: eigene Darstellung)

In der Abbildung 10 sind zudem auch noch die restlichen drei Prüfungsfächer bzw. Pflichtmodulgruppen zu finden, welche keiner der drei Einteilungskategorien zugeteilt werden konnten. Sie machen in beiden Studienplänen rund 30% der Prüfungsfächer bzw. Pflichtmodulgruppen aus. Demnach konnten 70% der Prüfungsfächer als Fächer mit rein geographische, integrative und rein wirtschaftlicher Inhalte klassifiziert werden.

Betrachtet man die Einteilung der Lehrpläne der AHS nach rein geographischen, integrativen und rein wirtschaftlichen Themen, so sieht man in Abbildung 11, dass hier integrative Lerninhalte dominieren und mit 56% in der Sekundarstufe I und 65% in der

Sekundarstufe II die größte Gruppe bilden. An zweiter Stellen folgen wirtschaftliche Lerninhalte (29% in der SEK I und 26% in der SEK II) und abgeschlagen zum Schluss kommen mit 15% in der SEK I und 8% in der SEK II rein geographische Themenstellungen.

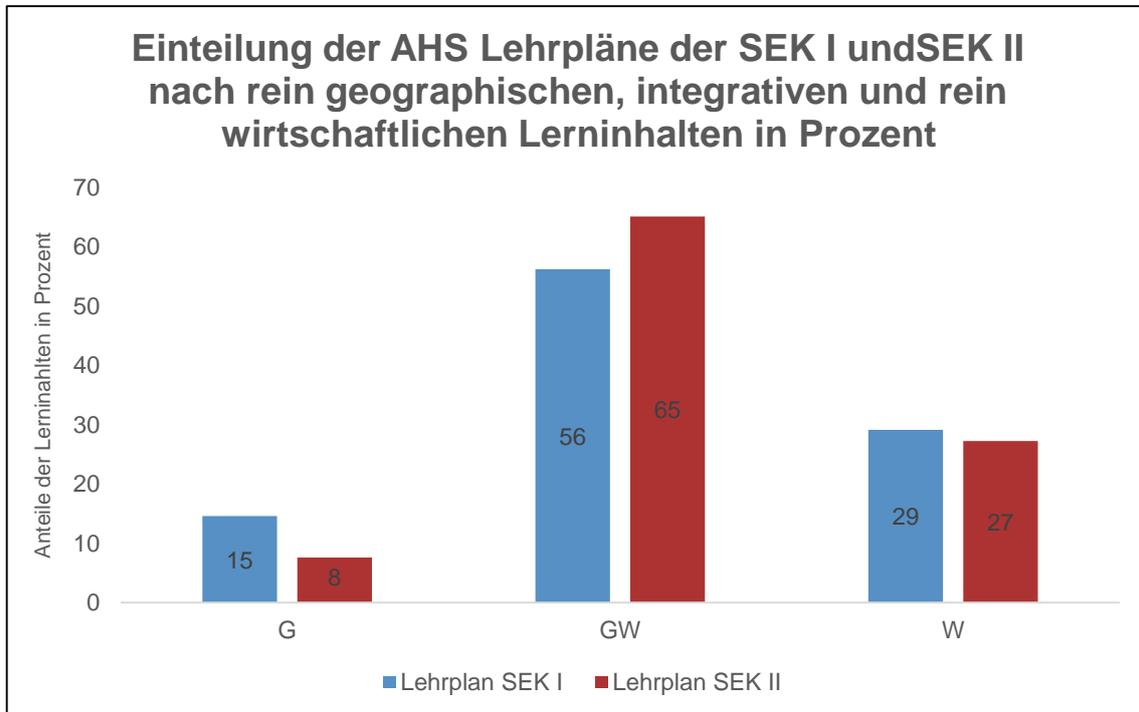


Abbildung 11: Einteilung der AHS-Lehrpläne der SEK I und SEK II nach rein geographischen (G), integrativen (GW) und rein wirtschaftlichen (W) Lerninhalten in Prozent. (Quelle: eigene Darstellung)

Wenn man nun beide Analysen miteinander vergleicht, so kommt man zu dem Schluss, dass der Schwerpunkt der universitären Ausbildung komplett konträr zur den inhaltlichen Anforderungen des Lehrplans ist. Stehen in der Ausbildung vor allem rein geographische Themen im Vorder- und integrative Themen im Hintergrund, so zeigt sich bei der Lehrplananalyse ein komplett anderes Bild. Hier liegt das Hauptaugenmerk auf integrativen Lerninhalten und rein geographischen Themen wird hier kaum eine Bedeutung zugeschrieben. Rein wirtschaftliche Themen nehmen sowohl in der Ausbildung als auch im Lehrplan rund ein Drittel ein, was wiederum ihren Stellenwert unterstreicht.

Abschließend kann bezüglich des Stellenwerts der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung festgehalten werden, dass dieser ähnlich wie bei der Implementierung in den Lehrplänen mittlerweile sehr hoch ist, auch wenn noch immer ein sehr starkes Übergewicht an rein geographischen Prüfungsfächern bzw. Pflichtmodulgruppen festzustellen ist. Hinsichtlich der Angebote, die gezielt auf die Didaktisierung von wirtschaftskundlichen Inhalten abzielen und die integrative Themenstellungen in den Mittelpunkt stellen, gibt es aber noch weitere Luft nach oben.

5 Wirtschaftskunde in der Schule des 21. Jahrhunderts

Den Abschluss von Teil II bildet eine kurze Diskussion über die Fragen, wie Wirtschaftskunde in der Schule des 21. Jahrhunderts legitimiert werden kann und welche Wirtschaftskunde im Unterricht Eingang finden soll.

Schon seit einigen Jahrzehnten wird ein Mangel an ökonomischer Bildung in den Schulen beklagt und dieser durch diverse Studien auch bestätigt. Die Rufe nach einer Ausweitung der wirtschaftlichen Bildung in den Allgemein Bildenden Höheren Schulen werden demnach auch seit Jahren immer lauter. (vgl. AFF 2013: 41ff, FAMULLA 2011: 7 und GOLZ 2011: 2.) Doch bedarf es tatsächlich einer Ausweitung oder würde schon eine Adaptierung bestehender Theorien und Konzepte, welche die Bedürfnisse und Lebenswelten der Heranwachsenden stärker berücksichtigen, reichen, um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden? Diese und noch weitere Fragen, welche sich mit einer zeitgerechten Auswahl und Vermittlung ökonomischer Inhalte auseinandersetzen, sollen in diesem Kapitel kurz behandelt werden.

„Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch“ (BMUKK 2000: 1). Wie dem ersten Satz des AHS-Lehrplans der Unterstufe zu entnehmen ist, wurden der Mensch und sein räumliches und wirtschaftliches Handeln in den Mittelpunkt des GW-Unterrichts gestellt. Die Menschen im GW-Unterricht sind SchülerInnen zwischen zehn und zwanzig Jahren, welche sozusagen die HauptakteurInnen darstellen, an deren Interessen und Lebenssituationen sich Inhalte und didaktische Umsetzungsmöglichkeiten orientieren sollten. (vgl. FRIDRICH 2012: 21) Doch was interessiert diese Zielgruppe am GW-Unterricht bzw. an der Wirtschaftskunde? Zusammengetragene Ergebnisse diverser Studien belegen, dass zum einen ein großes Desinteresse an wirtschaftskundlichen Inhalten vorherrscht und zum anderen das Wirtschaftswissen von MaturantInnen nur als unzureichend eingestuft wurde. (vgl. FISCHER und PIETSCH 2008: 17, GOETZ 1995: 102ff und KATSCHNIG 2004: 74) GOETZ kam im Zuge ihrer Studie 1995, bei der LehrerInnen das Interesse ihrer SchülerInnen am Wirtschaftskundeunterricht einschätzen mussten, zu dem Ergebnis, dass vor allem in der Unterstufe das Desinteresse bezüglich wirtschaftlicher Themen besonders hoch ist. Nur 41,2% der Schülerinnen und 65% der Schüler sollten demnach ein Interesse an wirtschaftskundlichen Themen zeigen. Zehn Jahre später kamen FISCHER und PIETSCH zu ähnlichen Ergebnissen: Im Zuge ihrer Studie, bei der untersucht wurde, was SchülerInnen am GW-Unterricht interessiert, wurde erneut ein erschreckendes Desinteresse in Hinblick auf wirtschaftliche Themen

festgestellt. Hier wird aber ebenso wie bei der Studie von GOETZ darauf verwiesen, dass auch das Interesse des Lehrkörpers an wirtschaftskundlichen Themen schwach ausgeprägt ist und hier auch ein Zusammenhang mit dem Desinteresse der SchülerInnen zu verorten ist. Je geringer das Interesse der LehrerInnen ist, desto geringer schätzen sie auch das Interesse ihrer SchülerInnen ein bzw. desto seltener werden wirtschaftliche Inhalte Thema im Unterricht. (vgl. FISCHER und PIETSCH 2008:14ff und GOETZ 1995: 104)

In Kapitel 3 und 4 wurde schon ausführlich der Stellenwert der Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen und in den Studienplänen diskutiert und der Schluss gezogen, dass der Stellenwert eigentlich sehr hoch ist und wirtschaftliche Inhalte gut in den Ausbildungsplänen verankert sind. Aus diesem Grund ist es schwierig zu verstehen, warum sowohl bei SchülerInnen, als auch bei LehrerInnen ein so großes Desinteresse bezüglich wirtschaftlicher Inhalte vorherrscht. KOLLMANN bringt diesbezüglich eine sehr gute und auch nachvollziehbare Erklärung. Er ist der Meinung, dass das aktuell vermittelte Wirtschaftswissen ein traditionelles ist und dieses Menschen und vor allem junge Menschen nicht berührt. Er argumentiert weiter, dass die klassische Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre im Lebensalltag der Heranwachsenden eine so untergeordnete Rolle spielen, dass sie als Leeres Wissen oder unbrauchbares Wissen bezeichnet werden können und dieses Wissen somit SchülerInnen nicht berührt. KOLLMANN plädiert daher, auch wenn er ein gewisses Maß an Wirtschaftswissen als notwendig erachtet, für ein alltagspraktisches Wissen, *„bei dem der Mensch im Mittelpunkt steht und welches das wirtschaftliche Geschehen nicht von der Umwelt und von der Geschichte heraustrennt“* (KOLLMANN 2011: 2). Ferner geht er davon aus, dass ein Wirtschaftswissen dann als brauchbar erachtet werden kann, wenn es gekannt und verstanden wird. Ein solches Wissen geht zudem davon aus, *„daß [sic!] Menschen ihre Wirklichkeit selbst gestalten können, demgemäß politische Akteure sind“* (ebd. 2). Der Mensch soll wissen, welche Wirkungen wirtschaftliches Handeln nach sich zieht und wie man die Wirklichkeit gestalten kann, denn nur dann kann er auch politisch handeln. (vgl.ebd.1ff.)

Diese Ansicht von KOLLMANN deckt sich im Grunde auch mit dem Bildungsauftrag, welchen das Fach GW im Zuge der Einführung der Wirtschaftskunde erhalten hat: Auswirkungen, Motive, Probleme und Regelmäßigkeiten menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Bereichen Raum und Wirtschaft den SchülerInnen aufzuzeigen und für sie verständlich zu machen.

Laut SITTE W. ist „*die Wirtschaft ein sehr wichtiger Ausschnitt aus der Wirklichkeit des Menschen*“ (SITTE W. 2001b: 545f.) und sie bestimmt in unserer Welt in vielen Bereichen das Leben und die Politik. Der Mensch muss in seinem Alltag sehr oft Entscheidungen treffen, „*die indirekt oder direkt mit Wirtschaft zu tun haben*“ (SITTE W. 2001b: 545) – sei es als Suchende(r) auf dem Arbeitsmarkt, als BürgerIn der/die von seinem/ihrem Stimmrecht bei Wahlen oder Volksbefragungen Gebrauch macht, oder als von Werbung beeinflusster Konsument, der mit seinem Haushaltsgeld vernünftig wirtschaften soll. Die zentrale Aufgabe der Wirtschaftskunde soll es sein, die SchülerInnen auf genau diese Situationen und Aufgaben vorzubereiten, damit sie ihre Rollen als SparerIn, SteuerzahlerIn, KonsumentIn, Haushaltmitglied, WählerIn, als Arbeitskraft, als ArbeitgeberIn usw. im privaten, öffentlichen und beruflichen Bereich wahrnehmen, verstehen und beurteilen können und schlussendlich verantwortungsbewusst, nachhaltig und tolerant entscheiden und handeln können. (vgl. SITTE W. 2001b: 545f) Zu unterstreichen ist aber in diesem Zusammenhang, dass eine traditionelle Wissensvermittlung von reproduktivem Faktenwissen nach rein kognitiven Gesichtspunkten nicht zeitgemäß und absolut inakzeptabel ist, denn die SchülerInnen sollen die Schule als „*überlegt handelnde WirtschaftsbürgerInnen*“ (ebd. 546) verlassen, welche die ihrer Existenz zugrundeliegenden sozialen, ökonomischen und politischen Dimensionen in allen Bereichen reflektieren können. (vgl. ebd. 564)

Es geht also nicht primär darum, kognitives Wirtschaftswissen zu erwerben, sondern „Wirtschaften“ zu lernen, und das funktioniert nur mit Hilfe handlungssteuernder Elemente, welche mit den Lebenswelten der SchülerInnen verknüpft sind. Diese wurden schon im Handlungskonzept Mitte der achtziger Jahre berücksichtigt, wie in Kapitel 3.1.3 ausführlich erläutert wurde. Die so genannte Wirtschaftskunde muss also vielmehr als eine Wirtschaftserziehung verstanden werden, welche die Lebenssituationen der Jugendlichen berücksichtigt. Dennoch kann kognitives Wissen nicht ganz aus der Wirtschaftserziehung herausfallen, denn in den drei miteinander verflochtenen Handlungsbereichen Konsumökonomie, Berufs- und Arbeitsökonomie und Gesellschaftsökonomie, welche die Wirtschaftserziehung in der AHS umfasst, werden die SchülerInnen mit Hilfe von handlungssteuernden Elementen auch kognitive Strukturen erarbeiten und wirtschaftliche Fakten und Prozesse verstehen lernen, um anschließend in ihrem Leben handlungsorientiert wirtschaften zu können. (vgl. ebd. 545ff. und FRIDRICH 2012: 21f.)

Es wird also deutlich, dass handlungsleitendes Wirtschaftswissen und die Fähigkeit eigenständig, qualifiziert und reflektiert wirtschaften zu können, enorm wichtige, wenn nicht überlebenswichtige Fertigkeiten sind, damit die SchülerInnen durch die in diesen Bereichen erworbenen Qualifikationen für ihre eigene Lebensplanung unter Berücksichtigung der aktuellen wirtschaftlicher Rahmenbedingungen eigenständig und emanzipiert handeln und entscheiden und den Herausforderungen selbstbewusst entgegen treten können. (vgl. VIELHABER 2002: 4) Diese Fertigkeiten und Qualifikationen sind aber – wie schon erläutert – nicht nur zur Bewältigung im privaten Lebensbereich von absoluter Wichtigkeit, sondern laut W. Sitte auch für das *„Fortbestehen unserer demokratischen arbeitsteiligen Gesellschaft“* (SITTE 2001b: 546). Aus diesem Grund, so Sitte weiter, *„muss Wirtschaftserziehung heute ein zentraler Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung sein und in allen Schulen, die sich um deren Vermittlung bemühen, entsprechend erfolgen“* (ebd. 546).

Aus diesem Grund gibt es auch ein eigenes Unterrichtsprinzip zur Wirtschaftserziehung und VerbraucherInnenbildung. Seit der Einführung dieses Prinzips wurde den LehrerInnen in allen Unterrichtsfächern die Bildungsaufgabe übertragen, wirtschaftliche Themen und Fragestellungen, die für Konsumenten bedeutsam sind, im Unterricht einzubauen und zu thematisieren. Die Ziele dieses Unterrichtsprinzips gehen mit den Zielen der Wirtschaftserziehung des GW-Unterrichts, welche durch den Lehrplan der AHS legitimiert sind, Hand in Hand, sind aber stärker auf den Menschen als handelnden Verbraucher bzw. als handelnde Verbraucherin fokussiert. Die allgemeinen Ziele reichen hier von der Kenntnis grundlegender Rechte und Pflichten und den Folgen des eigenen Konsum- und Wirtschaftsverhaltens bis hin zum nachhaltigen Konsum, zu einem eigenverantwortlichen Finanzmanagement inkl. Vorsorge und der kritischen Auseinandersetzung mit Medien und Werbung. Weitere Ziele sind der Erwerb grundsätzlicher Kenntnisse über Wirtschaft sowie die Fähigkeit, Zusammenhänge der globalen Wirtschaft erkennen und beurteilen zu können und reflektierte Entscheidungen über persönliche Bedürfnisse und Werterhaltung bezogen auf wirtschaftliche und konsumtechnische Tätigkeiten treffen zu können. (vgl. BMUKK: 1-3)

Auch wenn dieses Prinzip von anderen Fächern berücksichtigt werden muss, wird an das Fach Geographie und Wirtschaftskunde, wie der Name schon sagt, eine sehr umfangreiche und äußerst wichtige Aufgabe herangetragen, deren Umsetzung eine sehr große Herausforderung an die Lehrpersonen stellt.

Vorangegangene Ausführungen haben deutlich gemacht, dass die SchülerInnen mit dem auszustatten sind, was sie benötigen, um im gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen System nicht nur überleben, sondern auch reflektiert agieren zu können (vgl. HEDTKE 2012: 86).

Abschließend soll noch darauf eingegangen werden, dass Wirtschaftskunde oder besser Wirtschaftserziehung nie ohne den Aspekt der Politischen Bildung stattfinden kann bzw. soll, denn Wirtschaftserziehung kann als wichtiges Element politischen Handelns betrachtet werden. Durch die nachfolgenden Ausführungen soll zudem noch einmal die aktuelle Legitimation der Wirtschaftskunde im Schulunterricht unterstrichen werden.

Die Notwendigkeit der Wirtschaftserziehung in Hinblick auf eine reflektierte politische Handlungsfähigkeit im alltäglichen Leben der SchülerInnen lässt sich mit Hilfe von Abbildung 12, in der die Schlüsselbegriffe der Politischen Bildung nach VIELHABER dargestellt sind, sehr gut erläutern.

- 1) Fragen der Rechtmäßigkeit von Herrschaft und Autorität
- 2) Demokratiebewusstsein
- 3) Demokratieverwirklichung
- 4) Verständnis für existentielle Probleme der Menschheit
- 5) Gesellschaftliche Entstehungsbedingungen der Ordnungen politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens
- 6) Gesellschaftspolitische Entscheidungsfindung
- 7) Verantwortungsbewusstes Handeln
- 8) Gestaltung politischer Vorgänge
- 9) Erkennen von Herrschaft, Macht, Machtverteilung
- 10) Denken in politischen Alternativen
- 11) Eintreten für Freiheit und Menschenwürde
- 12) Abbau von Vorurteilen
- 13) Gerechte Friedensordnung

Abbildung 12: Schlüsselbegriffe der Politischen Bildung nach VIELHABER. (Quelle: VIELHABER, 1989: 34)

In unserer heutigen Gesellschaft, die in Österreich durch eine pluralistische Demokratie geprägt ist, ist es für die einzelnen Individuen möglich sich aktiv der Politik zu widmen. Die oben abgebildeten Schlüsselbegriffe verdeutlichen das sehr gut, weil sie Anforderungen an jeden Bürger bzw. jede Bürgerin stellen, um bewusst politisch reflektiert denken und handeln zu können. Ziel wäre es demnach, angelehnt an die Schlüsselbegriffe, bei den SchülerInnen Interesse an Politik zu wecken und sie zu einer reflektierten politischen Beteiligung zu befähigen, aber auch die Identifikation mit demokratischen Grundwerten sicherstellen zu können. (vgl. VIELHABER 1989: 34ff)

Selbst wenn sich ein Individuum diesen angesprochenen Anforderungen entzieht, verhält er/sie sich bewusst oder unbewusst politisch, da er/sie das, was andere entscheiden widerstandslos annimmt. Die politische Handlung erfolgt in diesem Fall passiv. Sowohl für ein passives, aber gerade für ein so gefordertes aktives politisches Handeln muss das Individuum mit einem fundierten Wissen und hier im Besonderen mit einem breitgefächertem Wirtschaftswissen ausgestattet sein und wirtschaftliche Strukturen und Prozesse durchschauen können, denn sonst ist es nicht möglich, politische Grundmuster verstehen, erklären und reflektiert für oder gegen diese Muster handeln zu können. Gerade Unzufriedenheit, Vorurteile oder nicht realisierbare Ansprüche von Personen sind oft auf ein wirtschaftliches und politisches Nichtwissen zurückzuführen, welches zur Folge hat, dass die tatsächlichen Möglichkeiten und Funktionsweisen der Politik nicht verstanden werden können. (vgl. DACHS et al. (2005): 5ff.)

Die Politik versucht nun ständig gesellschaftliche Probleme der Gegenwart und der Zukunft zu lösen, welche zum größten Teil einen wirtschaftlichen Ausgangspunkt besitzen. Die Probleme werden dann von unterschiedlichen Gruppen, in den meisten Fällen Parteien mit unterschiedlichen Ideologien bearbeitet und in einem weiteren Schritt kommt es nach einer angemessenen Auseinandersetzung zu einer gesetzlich verbindlichen Entscheidung, welche für das System bestimmte Konsequenzen mit sich bringt, die wiederum auf Zustimmung oder Ablehnung der betroffenen AkteurInnen stößt und zu neuen oder weiteren Problem- bzw. Lösungsvorschlägen führen kann. Um diese Abläufe des politischen Systems und die damit verbundenen Entscheidungen verstehen zu können, ist eine gute Wirtschaftserziehung als Basis nicht wegzudenken. Die eben angesprochenen Entscheidungen beruhen in den meisten Fällen auf politischen Interessenskonflikten und sind ideologisch motiviert wodurch die tatsächliche wirtschaftliche Relevanz oft in den Hintergrund gedrängt wird. Die Unterschiede zwischen dem linken und dem rechten Lager könnten größer nicht sein, da das Wirtschaftsverständnis dieser beiden Fraktionen so konträr ist, dass ihre Anschauungen und Wertehaltungen erst verstanden werden können, wenn man die Grundzüge der Wirtschaftsstrukturen und Abläufe verstanden hat. Die Politik setzt also die Rahmenbedingungen, in denen sich die Menschen bewegen und als reflektierte WirtschaftsbürgerInnen versuchen Handlungen zu ihrem Vorteil zu setzen. Basis hierfür ist sicherlich ein Verständnis der Politik als dynamischen, vielschichtigen und für Lösungen offenen und nie wirklich abgeschlossenen Prozess, angefangen von der regionalen bis zur globalen Ebene. Die SchülerInnen sollen so für wirtschaftliche,

politische und soziale Strukturen und Abläufe sensibilisiert werden und lernen, die Zusammenhänge zwischen Politik und Interessen ebenso wie das Wesen von Ideologien zu erkennen, um angepasst urteilen und handeln zu können. (vgl. ebd. 5ff.)

Abschließend sollen noch einige konkrete Beispiele genannt werden, um den Zusammenhang der Wirtschaftskunde und der Politischen Bildung auch konkret am Fach Geographie und Wirtschaftskunde fassbar zu machen und die Integrationsmöglichkeit für Politische Bildung deutlich zu machen.

In der 6. Klasse sieht der Lehrplan der SEK II das Großthema „Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik“ vor. Es soll hier zum einen ein Einblick gegeben werden in die Maßnahmen und Auswirkungen der Verkehrs- und Wirtschaftspolitik der Europäischen Union und zum anderen sollen räumliche Disparitäten und die Bedeutung der Regionalpolitik zum Ausgleich dieser Disparitäten aufgezeigt werden. Aber auch die Großthemen „Raumbegriff und Strukturierung Europas“ und „Regionale Entwicklungspfade im Vergleich“ lassen sich stark wirtschaftspolitische interpretieren, da u.a. unterschiedliche Gliederungskonzepte Europas auch nach politischen Merkmalen besprochen werden sollen. Außerdem sollen Veränderungen in Raum, Wirtschaft und Gesellschaft nach dem Beitritt zur Europäischen Union aufgezeigt werden, welche wiederum aus politischen Entscheidungen hervorgegangen sind. (vgl. BMUKK 2004: 2f.)

In der 7. Klasse sieht der Lehrplan das Großthema „Wirtschafts- und Sozialpolitik in Österreich“ vor. (vgl. ebd. 3f.) Laut FASSMANN ist es unumgänglich, hier „wirtschaftspolitische Aspekte“ zur Grundlage des GW-Unterrichts zu machen, um wirtschaftspolitische Paradigmen modellhaft aufzeigen zu können. Es sollen Fragen behandelt werden, welche die Zielkonflikte der Wirtschaftspolitik beinhalten, aber auch diskutiert werden, was eine ausgabenorientierte, antizyklische und gegensteuernde Wirtschaftspolitik erreichen kann und will und die Besonderheiten der österreichischen Wirtschafts- und Sozialpolitik herausgearbeitet werden. (vgl. FASSMANN 2006: 5ff.)

In dieser Schulstufe sieht der Lehrplan ebenfalls eine Auseinandersetzung mit dem Großthema „Demographische Entwicklungen und gesellschaftspolitische Implikationen“ vor. Hier sollen die Folgen der demographischen Entwicklung nicht nur analysiert werden, sondern auch ihre gesellschaftspolitischen Folgen aufgezeigt und diskutiert werden. Darüber hinaus sollen die Herausforderungen einer multikulturellen und immer älter werdenden Bevölkerung erläutert werden. (vgl. BMUKK 2004: 3f.)

In der 8. Klasse findet man gleich zu Beginn im Lehrplan das Großthema „Globalisierung – Chancen und Gefahren“. Die weltweiten Verflechtungen und Prozesse der Globalisierung sollen erkannt und analysiert werden und das funktioniert nur, wenn sie wirtschaftlich, aber auch politisch gedacht werden. Ein weiteres großes Thema der 8. Klasse ist „Politische Gestaltung von Räumen“ (vgl. ebd. 4f.) Laut FASSMANN geht es hier vor allem darum, die Raumordnung als gestalterisches Element in den Unterricht Eingang finden zu lassen. Fragen über die Aufgaben der eingesetzten Instrumente, das Mitbestimmungsrecht der Bevölkerung und Interessenskonflikten, die in diesem Zusammenhang beachtet werden müssen, sollen im Unterricht thematisiert werden (vgl. FASSMANN 2006: 5-9).

Zusammenfassend kann hier also festgehalten werden, dass eine reproduktive auf Faktenwissen fokussierte Wirtschaftskunde nicht mehr zeitgerecht ist und auch nicht argumentiert werden kann, auch wenn sie für die Schaffung eines Basiswissens nicht abzulehnen ist. Aber es braucht mehr als nur ein unreflektiertes Basiswissen, um den Anforderungen, die im Zusammenhang mit den Inhalten der Wirtschaftskunde in der Schule des 21. Jahrhunderts gestellt werden, gerecht zu werden. Es bedarf einer ökonomischen Bildung bzw. Erziehung unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung, welche sich an den Lebenswelten und am Alltag der SchülerInnen orientiert und sie befähigt, als reflektiert handelnde WirtschaftsbürgerInnen nachhaltig agieren zu können. Es muss ein lebensnaher Zugang geschaffen werden, und die Themen müssen so aufbereitet werden, dass sie für die SchülerInnen greifbar werden und ihnen ein mündiges Handeln ermöglichen.

III Empirische Untersuchung

Teil III dieser Arbeit beschäftigt sich in erster Linie mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, welche im Zuge dieser Arbeit am Institut für Geographie und Regionalforschung an der Universität durchgeführt wurde.

Bis jedoch Ergebnisse präsentiert werden können, ist es ein langer Weg, und aus diesem Grund werden zuerst in Kapitel 6 die Grundlagen der Forschungsmethode und der Forschungsgegenstand vorgestellt, welche die Basis für die weitere Untersuchung bilden und aus denen sich auch forschungsleitende Fragen und Hypothesen bilden lassen. Letztgenannte werden ebenfalls in diesem Kapitel besprochen.

In Kapitel 7 wird anschließend die Durchführung der Untersuchung thematisiert, sowie der Fragebogen und die Stichprobe näher beleuchtet und in Kapitel 8 werden dann die Ergebnisse der empirischen Untersuchung deskriptiv präsentiert und die gewonnen Erkenntnisse anschließend in Kapitel 9 inhaltlich diskutiert.

6. Grundlagen der Forschungsmethode

Um eine empirische Untersuchung durchführen zu können, bedarf es neben einer persönlichen Motivation für das zu beforschende Thema, welches in Kapitel 1 schon dargelegt wurde, eines konkreten Forschungsgegenstandes, forschungsleitender Fragen und Hypothesen und einer wissenschaftlichen Forschungsmethode, die den Rahmen der Untersuchung bildet. Zu Beginn dieses Kapitels soll nun kurz auf die gewählte wissenschaftliche Forschungsmethode eingegangen werden, bevor anschließend in den beiden Unterkapiteln 6.1 und 6.2 der Forschungsgegenstand und die forschungsleitenden Fragen und Hypothesen präsentiert werden.

Nachdem das Forschungsinteresse, welches in den Kapiteln 1 und 2 dargelegt wurde, konkretisiert war, musste in einem nächsten Schritt eine Forschungsmethode ausgewählt werden. Grundsätzlich wurden mehrere Methoden in Betracht gezogen. Relativ schnell kristallisierte sich aber in den Betreuungsgesprächen heraus, dass eine Methode gewählt werden sollte, die einen gesicherten neuen Erkenntnisgewinn versprach, da zum gewählten Forschungsbereich, der sich mit dem Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-Studierenden und der Integration der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung auseinandersetzt, keinerlei aktuellen Daten zur Verfügung standen. Hinsichtlich des Stellenwerts der Wirtschaftskunde und der Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen sind zwar datenbasierte Ergebnisse verfügbar, doch die diesbezügliche Forschungsarbeit von GOETZ liegt erstens schon knapp 20 Jahre zurück und bezieht sich zweitens auf eine andere Zielgruppe (vgl. GOETZ 1995).

Abhängig vom Forschungsinteresse können also unterschiedliche Gegenstandsbereiche bzw. Forschungsgegenstände bearbeitet werden, wobei jeweils unterschiedliche Forschungsmethoden als angemessen betrachtet werden können. Den Forschungsgegenstand dieser Arbeit bilden, wie oben schon angesprochen, die GW-Studierenden der Universität Wien. Um eine passende Methode auszuwählen, war auch die soziale Wirklichkeit zu berücksichtigen. Prinzipiell wird in der Sozialwissenschaft zwischen „Produkten menschlicher Tätigkeit“ und „aktuellem menschlichen Verhalten“ unterschieden. Die Forschungsmethode, welche der Kategorie „Produkte menschlicher Arbeit“ entspricht, wird als Inhaltsanalyse bezeichnet. „Aktuelles menschliches Verhalten“ kann hingegen mittels dreier unterschiedlicher Methoden untersucht werden. In einem ersten Schritt muss also

entschieden werden, ob eine Analyse des Verhaltens in natürlichen Situationen erfolgsversprechender im Sinne des Erkenntnisinteresses ist oder in vom Forscher bzw. der Forscherin bestimmten Situationen. Für letztgenannten Fall bietet sich im Rahmen empirischer Sozialforschung die Methode des Experiments an. Für das Verhalten in natürlichen Situationen ist jedoch eine weitere Unterscheidung zu treffen. In einem zweiten Schritt ist nämlich zu entscheiden, ob Aktivitäten untersucht werden sollen, oder ob die Analyse auf Grundlage von Befragungen erfolgt, bei denen die ProbandInnen losgelöst von der Zeit- Raumbindung des Forschungsobjektes Stellung nehmen können. Bei einer offenen Untersuchung wird die Beobachtung als passende Methode, bei einer Untersuchung mittels Gesprächen die Befragung empfohlen. (vgl. ATTESLANDER 2010: 54f.)

Es musste also entschieden werden, ob die Untersuchung mittels Beobachtung oder Befragung durchgeführt werden sollte. Da relativ schnell klar war, dass eine Beobachtung des offenen Verhaltens der Studierenden während der Lehrveranstaltungen wegen des zeitlichen Aufwandes nicht zielführend sein würde, wurde schlussendlich der Entschluss gefasst, eine Befragung durchzuführen. Diese Methode erlaubt nicht nur den Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-Studierenden, sondern auch die Integration der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung in Hinblick auf einen schulpraktisch relevanten Mehrwert umfassend zu untersuchen. (vgl. ebd. 54)

Die Integration der Wirtschaftskunde in die universitären Ausbildung wurde im Rahmen dieser Arbeit auch mittels Inhaltsanalyse der aktuellen Studienpläne untersucht (vgl. Kapitel 4.2), mit dem Ergebnis, dass die Wirtschaftskunde sowohl quantitativ als auch qualitativ gut in der Ausbildung integriert ist. Bezüglich der Didaktisierung wirtschaftskundlicher Themen für die Schulpraxis gibt es aber immer noch Defizite und auch integrative Themenstellungen kommen noch immer zu kurz (siehe Kapitel 4.2 und 4.3).

Inwiefern die ambitionierten Ziele des Studienplans aber auch in der Realität der Ausbildung wiederzufinden sind bzw. ob in der Realität vielleicht sogar mehr Didaktisierung bzw. integrative Themenstellungen in den Lehrveranstaltungen Eingang finden, kann wiederum nur über die aktuelle Lehrpraxis erforscht werden. Auch in diesem Fall wird die Befragung am geeignetsten erachtet um den Forschungsprozess sinnvoll zu strukturieren, da die Betroffenen, also die GW-

Studierenden, die aktuelle Realität wirtschaftsbezogener Lehrveranstaltungen am besten beurteilen können. (vgl. ebd. 54)

Da die angestrebte Befragung der Bestätigung bzw. Widerlegung von Hypothesen dienen soll, wird eine quantitative Vorgehensweise mittels Fragebogen bevorzugt. Ziel dieser Vorgehensweise ist es, eine soziale bzw. kulturell geschaffene Wirklichkeit zu messen und zu erklären. Zudem können mit Hilfe dieser Methode die Entstehung der Daten bzw. Ergebnisse besser kontrolliert und nachvollzogen werden. (vgl. ATTESLANDER 2010: 131ff. und RAITHEL 2008: 11)

Zwei weitere Eigenschaften der Befragung, die im Vorfeld noch ausgewählt werden mussten, waren die Kommunikationsform bzw. die Kommunikationsart. Man unterscheidet zwei Kommunikationsarten, nämlich mündlich oder schriftlich und drei Kommunikationsformen, nämlich offen, teilstrukturiert und stark strukturiert. Im Fall dieser Untersuchung wurde eine schriftliche und stark strukturierte Form der quantitativen Befragung mittels Fragebogen gewählt, weil sie zum einen kostengünstiger ist und man mit weniger Personalaufwand in kürzerer Zeit eine große Zahl an Befragten erreichen kann. (vgl. ATTESLANDER 2010: 133ff. und 157)

Im Rahmen der dieser Arbeit zugrunde liegenden schriftlichen und stark strukturierten quantitativen Befragung wird nun mittels eines Fragebogens untersucht, welchen Stellenwert die GW-Studierenden der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht zuschreiben, wie ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft generell ist, wie sie die wirtschaftliche Ausbildung an der Universität Wien beurteilen und welchen Mehrwert sie durch die Ausbildung im Bereich der Wirtschaft erhalten haben.

6.1 Forschungsgegenstand

Im Zentrum des Forschungsinteresses befinden sich zum einen die Studierenden des Unterrichtsfaches GW der Universität Wien und zum anderen das Ausbildungsangebot im Bereich der Wirtschaft am Institut für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien.

Im Zuge des GW-Studiums werden die angehenden GW-LehrerInnen vor allem in den Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaft, aber auch in den Fachdidaktikkursen stark für die Bipolarität des Faches und die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde sensibilisiert. Darüber hinaus wird von vielen Lehrenden an die Studierenden appelliert, ihr persönliches Interesse an wirtschaftskundlichen Themenstellungen zu steigern. In vielen Kursen auch vorausgesetzt, dass die

Studierenden hinsichtlich aktueller wirtschaftlicher Fragen am neusten Stand sind. Die Inhalte der Kurse orientieren sich in weiterer Folge an den Vorgaben des Studienplans, der auch für die Studierenden eine Orientierungshilfe darstellt, was sie im Verlauf des Studiums erwartet. (vgl. UNIVERSITÄT WIEN 2013 SS, 2013/14 WS und 2014 SS)

Wie die eben erwähnte Aufforderung zu einer größeren Sensibilisierung, aber auch die Inhalte der Lehrveranstaltungen selbst von den Studierenden aufgenommen werden und zur Erhöhung des Stellenwerts der Wirtschaftskunde in ihrem Bewusstsein beitragen bzw. ob die angebotenen Inhalte der Kurse den Bereich der Wirtschaftskunde ausreichend und schulpraxisnah abdecken, kann nur anhand einer umfangreichen Analyse festgestellt werden.

In Kapitel 4 wurde bereits der Stellenwert der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung der Universität Wien mit Hilfe einer Inhaltsanalyse dargelegt. Um aber nun die restlichen Fragestellungen abklären zu können, wird auf die in Kapitel 6 vorgestellte Forschungsmethode zurückgegriffen und eine Befragung der Studierenden in der Studieneingangs- und Orientierungsphase bzw. jener, die sich in der Endphase ihres Studiums befinden, durchgeführt.

6.2 Forschungsleitende Fragen und Hypothesen

Die Untersuchungsschwerpunkte der nachfolgenden empirischen Studie, welche den Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-Studierenden und die Integration der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung offenlegen will, lassen sich in die drei Bereiche „Stellenwert der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht“, „persönliches Verhältnis zur Wirtschaft“ und „universitäre Ausbildung im Bereich der Wirtschaft“ unterteilen.

Untersuchungsgegenstand sind nun die Einschätzungen und persönlichen Haltungen der aktuellen GW-Studierenden in der Studieneingangs- und Orientierungsphase bzw. in der Endphase des Studiums zu nachfolgenden Punkten:

- Feststellung des Verhältnisses bzw. der Integration zwischen Geographie und Wirtschaftskunde im GW-Unterricht bzw. der Wichtigkeit der Teildisziplinen des Faches aus der Sicht der GW-Studierenden
- Analyse der Assoziationen der GW-Studierenden mit dem Begriff „Wirtschaftskunde“ bzw. der Identifikation der aktuellen Fachbezeichnung des Unterrichtsgegenstandes

- Selbsteinschätzung der GW-Studierenden hinsichtlich ihres persönlichen Verhältnisses zur Wirtschaft bzw. zu wirtschaftlichen Themen und Fragestellungen
- Feststellung der Bereitschaft von GW-Studierenden sich außerhalb des Studiums über das Wirtschaftsgeschehen zu informieren
- Einschätzung des schulpraktischen Mehrwerts und der Nachhaltigkeit der universitären Ausbildung zum GW-Lehrer bzw. zur GW-Lehrerin aus der Sicht der aktuell aktiven GW-Studierenden
- Feststellung der Art und Weise der Vermittlung von wirtschaftlichen Themen in der universitären Ausbildung
- Selbsteinschätzung der GW-Studierenden hinsichtlich ihrer durch das Studium vermittelten Kompetenz hinsichtlich wirtschaftlicher Teildisziplinen
- Analyse von Veränderungsvorschlägen, die aus der Sicht von GW-Studierenden zu einer Steigerung des Mehrwerts der universitären Ausbildung im Bereich „Wirtschaft“ führen können

Zu den eben dargebrachten Punkten wurde nun in Anlehnung an die drei Bereiche eine Ausgangsüberlegung mit drei Hypothesensträngen konstruiert, die mit Hilfe der Befragung überprüft und anschließend diskutiert werden sollen.

Ausgangsüberlegung

Obwohl die Wirtschaftskunde in der aktuellen universitären Ausbildung bereits gut integriert ist, wird auch über 50 Jahre nach der Einführung des Faches Geographie und Wirtschaftskunde der qualitative schulpraktische Mehrwert der Ausbildung als eher bescheiden und weiter ausbaufähig eingestuft und dem Stellenwert der Wirtschaftskunde im Fachverständnis der GW-Studierenden wird nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle zugeschrieben.

Hypothesenstrang 1: Der Stellenwert der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht

Forschungsleitende Frage 1: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es bei Studierenden betreffend ihrer Einschätzung des Stellenwerts der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht?

Hypothese 1: Wenn Studierende die Fachbereiche „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ als autonom betrachten, dann weisen jene, die den Schwerpunkt des GW-Unterrichts an Schulen bei der Wirtschaftskunde sehen, der Wirtschaftskunde als Teildisziplin einen hohen Stellenwert zu und jene die der Wirtschaftskunde eine

untergeordnete Rolle zuschreiben einen nur geringen Stellenwert. Studierende, die sich für ein integratives Verhältnis zwischen der Geographie und der Wirtschaftskunde entscheiden, weisen der Bedeutung der Wirtschaftskunde als Teildisziplin in der Schule eine mittlere Wichtigkeit zu.

H1.1: Wenn sich Studierende des Studienganges GW-Lehramt in der Studienanfängersphase befinden, dann ist die Wirtschaftskunde als integrativer Bestandteil des Unterrichtsfaches GW in ihrem Bewusstsein weniger verankert, als in der Endphase, wobei auch bei Letztgenannten der Stellenwert der Wirtschaftskunde als integrativer Bestandteil von GW eher gering ist.

H1.2: Wenn sich Studierende des Studienganges GW-Lehramt am Anfang ihres Studiums befinden, dann sehen sie die Wirtschaftskunde und die Geographie eher als autonome Bereiche des Schulfaches GW an und schreiben geographischen Teildisziplinen einen höheren Stellenwert zu.

H1.3: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt eine kaufmännische Schule besucht haben, dann sehen sie die Wirtschaftskunde eher als einen integrativen Bestandteil des Schulfaches GW und weisen der Wirtschaftskunde einen höheren Stellenwert zu, als AbsolventInnen anderer Schulen.

H1.4: Wenn Studierende den Studiengang GW-Lehramt als Erstfach inskribiert haben, dann sehen sie die Wirtschaftskunde eher als einen integrativen Bestandteil des Faches an und der Stellenwert der Wirtschaftskunde in ihrem Bewusstsein ist höher als bei jenen, die GW als Zweitfach inskribiert haben.

Hypothese 2: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt die Teildisziplinen des Faches GW nach ihrer Wichtigkeit bewerten, dann wird die Wirtschaftskunde, im Gegensatz zu den geographischen Teildisziplinen, als weniger bedeutsam bewertet.

H2.1: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt eine Rangordnung der Teildisziplinen des Faches GW erstellen, dann reihen sie Länderkunde und physische Geographie, zwei Fachsegmente die eigentlich nicht mehr in schulischen Lehrplänen vorgesehen sind, vor der Wirtschaftskunde.

H2.2: Je länger Studierende des Studienganges GW-Lehramt studieren, desto stärker gewinnt die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde für das Schulfach in ihrem Bewusstsein an Bedeutung.

H2.3: Wenn Studierende eine kaufmännische Schule besucht haben, dann schreiben sie der Wirtschaftskunde, was die Bedeutung für das Schulfach betrifft, einen höheren Stellenwert zu, als AbsolventInnen anderer Schultypen.

Hypothese 3: Wenn sich Studierende des Studienganges GW-Lehramt gegen Ende ihres Studiums mit der Aufteilung geographischer und wirtschaftlicher Themen im schulischen Lehrplan auseinandersetzen, dann sind sie der Meinung, dass wirtschaftliche Themen ausreichend vertreten sind.

H3.1: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt gegen Ende ihres Studiums nach wirtschaftskundlich relevanten Themen des Lehrplans gefragt werden, dann haben sie immer noch Schwierigkeiten solche zu nennen, da ihnen der Pool an wirtschaftlichen Themen nur wenig vertraut ist.

Hypothese 4: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt gefragt werden, was sie mit dem Begriff Wirtschaftskunde verbinden, dann folgen hauptsächlich Assoziationen im Zusammenhang mit formalem Faktenwissen.

Hypothese 5: Wenn sich Studierende des Studienganges GW-Lehramt über die Angemessenheit von „Geographie und Wirtschaftskunde“ als Bezeichnung des Schulfaches zu befinden haben, dann wird diese von ihnen als passend erachtet.

Hypothesenstrang 2: Das persönliche Verhältnis zur Wirtschaft

Forschungsleitende Frage 2: Wie beurteilen die Studierenden ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft?

Hypothese 6: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft beurteilen, dann wird es eher positiv bewertet.

H6.1: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft beurteilen, dann wird dies von StudienanfängerInnen und Studierenden in der Endphase unterschiedlich bewertet.

H6.2: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft beurteilen, dann wird dies von AbsolventInnen kaufmännischer Schulen positiver beurteilt als von AbsolventInnen anderer Schultypen.

H6.3: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft beurteilen, dann werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich.

H6.4: Wenn Studierende angeben ein positives Verhältnis zur Wirtschaft zu haben, dann bewerten sie wirtschaftliche Themen positiver, spannender, vertrauter,

interessanter, wichtiger und wirklichkeitsnäher und sie informieren sich zudem häufiger über das laufende Wirtschaftsgeschehen als Studierende, die angeben, ein negatives Verhältnis zur Wirtschaft zu haben.

Hypothese 7: Studierende des Studienganges GW-Lehramt informieren sich gegen Ende ihres Studiums öfter über das laufende Wirtschaftsgeschehen (Österreich und weltweit) als StudienanfängerInnen.

H7.1: Wenn sich Studierende des Studienganges GW-Lehramt über das aktuelle wirtschaftliche Geschehen informieren, um up-to-date zu bleiben, dann nutzen sie vor allem das Internet und Tageszeitungen, wobei von „qualitativ hochwertigen Zeitungen“ eher selten Gebrauch gemacht wird.

Hypothese 8: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt wirtschaftliche Themen charakterisieren, dann spannt sich der Bewertungsbogen von eher positiv, spannend, wichtig und wirklichkeitsnah, bis eher unverständlich, konfliktbeladen, wenig vertraut und uninteressant.

H8.1: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt mit wirtschaftlichen Themen konfrontiert werden, dann werden sie von den StudienanfängerInnen eher als uninteressant, unwichtig, fern und/oder schwer verständlich, von Studierenden in der Endphase eher als interessant, wichtig und nah, aber dennoch als schwer verständlich empfunden.

H8.2: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt eine kaufmännische Schule absolviert haben, dann bewerten sie wirtschaftliche Themenstellungen positiver, als AbsolventInnen anderer Schultypen und sie sind ihnen vertrauter, näher und weniger schwer verständlich.

H8.3: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt angeben, wie sie zu wirtschaftlichen Themen stehen, dann gibt es hinsichtlich ihrer Bewertung geschlechterspezifische Unterschiede.

Hypothesenstrang 3: Der Stellenwert der Wirtschaft im Rahmen der universitären GW-Lehramtsausbildung an der Universität Wien

Forschungsleitende Frage 3: In welchen Lehrveranstaltungen der universitären Ausbildung sehen die GW-Studierenden einen schulpraktischen Mehrwert in Hinblick auf eine fachdidaktisch fundierte, handlungsorientierte und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht?

Anmerkung: Die angesprochenen Lehrveranstaltungen beziehen sich auf das Lehrveranstaltungsangebot aus dem Bereich der Wirtschaft des Instituts für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Hypothese 9: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt wirtschaftliche Lehrveranstaltungen besuchen, dann werden ihnen die Ziele in den meisten Lehrveranstaltungen klar und explizit dargelegt.

Hypothese 10: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt Lehrveranstaltungen aus dem Bereich „Wirtschaft“ besuchen, dann erkennen sie in den meisten Fällen nur einen mäßigen bzw. geringen Mehrwert bezüglich einer handlungsorientierten und schülerInnenorientierten Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht.

Hypothese 11: Wenn es um die Didaktisierung der behandelten wirtschaftlichen Themen geht, dann werden in den Lehrveranstaltungen nur selten bis nie didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Schulpraxis diskutiert.

H11.1: Wenn in Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaft praxisorientiert gearbeitet wird und regelmäßig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten wirtschaftlicher Themen besprochen werden, dann werden sie hinsichtlich ihres Nutzens für eine handlungsorientierte und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht von den Studierenden positiv beurteilt

Hypothese 12: Wenn in den Lehrveranstaltungen wirtschaftliche Inhalte vermittelt werden, dann werden diese vorwiegend als formale Wirtschaftslehre behandelt.

H12.1: Wenn Wirtschaft in den Lehrveranstaltungen als formale Wirtschaftslehre vermittelt wird, dann werden nur selten oder nie didaktische Umsetzungsmöglichkeiten der besprochenen wirtschaftlichen Themen in den Lehrveranstaltungen angeboten.

H12.2: Wenn sich Lehrveranstaltungen mit wirtschaftlichen Fragestellungen beschäftigen, dann spielen fachdidaktische Problemstellungen, konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben und wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Zusammenhänge in den meisten Fällen eine untergeordnete Rolle oder werden gar nicht vermittelt.

Hypothese 13: Wenn die Lehrveranstaltungen hinsichtlich der Vermittlung schulrelevanten Wirtschaftswissens beurteilt werden sollen, dann werden praxisorientierte Lehrveranstaltungen besser benotet und hinsichtlich ihres

Gesamtnutzen für die Schulpraxis höher positioniert als jene, die primär formales Wirtschaftswissen vermitteln.

H13.1: Wenn Lehrveranstaltungen hinsichtlich ihres schulrelevanten Wirtschaftswissens gut beurteilt wurden, dann wurden die Ziele regelmäßig dargelegt, der Nutzen hinsichtlich einer handlungs- und schülerInnenorientierten Bearbeitung war groß und es wurden regelmäßig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und umgekehrt.

Hypothese 14: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihre eigene im Studium erworbene Wirtschaftskompetenz beurteilen müssen, dann fühlen sie sich nur in sehr wenigen Teilbereichen als kompetent.

Hypothese 15: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt das Ausmaß der wirtschaftskundlichen universitären Ausbildung beurteilen müssen, dann wird es von ihnen als ausreichend benotet.

Hypothese 16: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt verändernd in ihre Ausbildung eingreifen könnten, dann würden sie eine größere Praxisorientierung und eine regelmäßige Verknüpfung der wirtschaftlichen Inhalte mit möglichen didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten forcieren.

7. Durchführung der Untersuchung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die verwendete Forschungsmethode, der Forschungsgegenstand und die forschungsleitenden Fragen bzw. Hypothesen vorgestellt wurden, wird in diesem Kapitel der weitere Verlauf der Befragung genauer erläutert. Damit die aufgestellten Hypothesen überprüft werden können, wurde ein Fragebogen erstellt, in dem sich die Hypothesen in den einzelnen Fragen widerspiegeln sollen. Nachfolgend werden nun der Fragebogen und die einzelnen Fragen genauer vorgestellt und die Auswahl der Stichprobe erläutert.

7.1 Der Fragebogen

Bevor mit der Erstellung des Fragebogens begonnen werden kann, müssen im Vorfeld zwei wichtige Dinge geklärt werden. Zum einen muss man sich entscheiden, ob der Fragebogen standardisiert, teilstandardisiert oder nicht standardisiert sein soll, sprich welche Antwortkategorien für die Fragen verwendet werden. Als standardisiert werden Fragen bezeichnet, deren Antworten man in Kategorien zusammenfassen kann, wodurch die Antworten vergleichbar und zuverlässiger werden. Nichtstandardisierte Fragen enthalten entweder keine Kategorisierung der Antworten oder diese wird erst zu einem späteren Zeitpunkt vollzogen. Zum anderen muss im Vorfeld auch noch entschieden werden, ob man sich für ein offenes oder geschlossenes Antwortformat entscheidet. (vgl. ATTESLANDER 2010: 139ff)

Für diesen Fragebogen wurden zum größten Teil geschlossene Fragen ausgewählt, welche auch schon im Vorhinein kategorisiert wurden, da dies bei der quantitativen Auswertung als vorteilhafter angesehen wird. Einige wenige Fragen können erst im Nachhinein kategorisiert werden bzw. werden offen gestellt. Aus diesem Grund kann dieser Fragebogen als teilstandardisiert bezeichnet werden. (vgl. ebd. 139ff.)

- Da der größte Teil der Fragen geschlossen ist, sollen hier kurz die verwendeten Fragetypen erläutert werden, welche in diesem Fragebogen Eingang gefunden haben.
- Selektionstyp: Fragen, bei denen Antwortalternativen vorgegeben sind und der Befragte bzw. die Befragte eine von zwei oder mehreren Antwortmöglichkeiten auswählen muss.
- Mehrfachauswahl-Frage: Hier können mehrere Antwortalternativen ausgewählt werden.
- Ja-Nein-Typ: Fragen, die man entweder mit Ja oder Nein beantworten muss

- Identifikationstyp: Fragen, die die Nennung eines Ortes, einer Person, einer Nummer etc. verlangt. Meistens wird mit wer, wo, wann, wie viele oder welche gefragt.
- Skala-Frage: Fragen, die Werte, Meinungen, Gefühle oder Handlungen hinsichtlich ihrer Intensität oder Häufigkeit messen

(vgl. ATTENSLANDER 2010: 147f.)

Bei der Formulierung der Antwortmöglichkeiten sollte abschließend noch kurz auf die Anzahl der Antwortmöglichkeiten eingegangen werden, denn durch die Anzahl der Antwortmöglichkeiten kann es zu einer bewussten oder unbewussten Verzerrung der Ergebnisse durch die Befragten kommen. Wird eine ungerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten gewählt, beispielsweise fünf, dann kann dies dazu führen, dass die Befragten die mittlere Möglichkeit als Fluchalternative sehen und diese beispielsweise auch ankreuzen, wenn sie die Frage nicht beantworten wollen oder können. Gibt es eine gerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten müssen sich die Befragten für eine Richtung entscheiden, auch wenn eine Zwischenform ihren Vorstellungen eher entsprechen würde. Da es in diesem Fragebogen vor allem im dritten Teil um die Beurteilung von Lehrveranstaltungen und ihrer Inhalten geht, erscheint eine ungerade Skalierung als sinnvoller, gerade weil fünf Kategorien oft mit den Schulnoten assoziiert werden. (vgl. MUMMENDEY und GRAU 2008: 75f.)

Die Fragestellungen dieses Fragebogens orientieren sich nun an den in Kapitel 6.2 vorgestellten Hypothesen und nachfolgend werden die einzelnen Fragen nun kurz erläutert. Der gesamte Fragebogen ist im Anhang zu finden.

Der Fragebogen gliedert sich in drei inhaltliche Teile und einen allgemeinen Teil mit Angaben zur Person.

Teil A – Angaben zur Person

Dieser Teil des Fragebogens umfasst vier geschlossene und eine offene Frage und beschäftigt sich mit den demographischen und sozialen Daten der Befragten. Die Umfrage nimmt aber nicht auf alle üblichen Merkmale Rücksicht, da diese in diesem Rahmen nicht benötigt werden. In den ersten vier Fragen sind die Befragten gebeten, anzugeben, in welcher Phase des Studiums sie sich befinden, welchem Geschlecht sie angehören, in welchem Bundesland bzw. Bezirk sie ihre Matura bzw. Studienberechtigungsprüfung abgelegt haben und in welcher Bildungsstätte sie maturiert haben. Bei der letzten Frage, Frage 5, sollen die Unterrichtsfächer

angegeben werden, wobei hier auf eine exakte Bezeichnung hingewiesen wird. Der Grund dafür ist, dass anhand dieser Frage indirekt abgelesen werden soll, ob die Wirtschaftskunde im Bewusstsein der Studierenden für ihr inskribiertes Fach vorhanden ist oder nicht.

Diese Fragen sind für die Befragten eher einfach zu beantworten und sollen so einen sanften Einstieg in den doch sehr umfangreichen Fragebogen schaffen. Zudem können mit Hilfe von Frage 1 die beiden Zielgruppen schnell identifiziert werden und Studierende, welche sich diesen nicht zugehörig fühlen, gleich zu Beginn erkennen, dass sie den weiteren Bogen nicht ausfüllen müssen.

Teil B – Wirtschaftskunde im GW-Unterricht

Teil B besteht aus insgesamt neun Fragen, wobei sieben davon geschlossen und zwei davon offen sind. Thematisch soll hier der Stellenwert der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht aus der Sicht der GW-Studierenden untersucht werden.

Frage 6 behandelt das Verhältnis zwischen Wirtschaftskunde und Geographie im GW-Unterricht und die Studierenden sollen sich für eine Ansicht entscheiden.

Bei Frage 7 soll eine Reihung der Teildisziplinen vorgenommen werden, um so die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde im Vergleich mit den anderen Fächern deutlich zu machen.

Nach zwei eher anspruchsvolleren Fragen sollen die beiden Fragen 8 und 9 zur Erholung dienen. Bei Frage 8 sollen die Studierenden die Unterrichtszeit angeben, die jährlich für die Behandlung wirtschaftlicher Themen vorgesehen werden soll und bei Frage 9 soll beurteilt werden, wie stark die Wirtschaftskunde in den Lehrplänen der AHS vertreten ist.

Frage 10 bildet eine sogenannte Kontrollfrage, welche noch einmal auf das Verhältnis zwischen Wirtschaftskunde und Geographie zurückgreift. Die Studierenden sollen eine sinnvolle Aufteilung des Stundenrahmens zwischen Geographie und Wirtschaftskunde festlegen. Sollten sie jedoch bei Frage 6 ein integratives Verhältnis bevorzugen, sollte es hier eigentlich keine Einteilung geben, da dies einem integrativen Verhältnis nicht entsprechen würde.

Die beiden Fragen 11 und 12 sind offen und indirekt überprüfen sie die Lehrplankompetenz der Studierenden im Bereich der Wirtschaftskunde. Sie werden gebeten je ein Thema aus der AHS Unterstufe bzw. Oberstufe anzugeben, welches ihrer Meinung nach besonders schwierig in der Umsetzung ist. Die Frage ist extra

positiv formuliert, um nicht den Eindruck entstehen zu lassen, dass hier die Kompetenz der Befragten überprüft wird.

Um eine mögliche negative Reaktion, die aus den Fragen 11 und 12 entstehen könnte, vermeiden zu können und um für die restlichen beiden Teile wieder die volle Aufmerksamkeit sicherstellen zu können, schließt dieser Teil mit zwei einfachen geschlossenen Fragen ab.

Frage 13 soll einen Einblick in die Assoziationen der Studierenden im Zusammenhang mit dem Begriff „Wirtschaftskunde“ geben und Frage 14 beschäftigt sich mit der Bezeichnung des Faches GW. Es soll mit diesen beiden Fragen herausgefunden werden, welche Assoziationen von Wirtschaftskunde die Studierenden haben und ob sie die Fachbezeichnung noch als passend bzw. zeitgerecht sehen. Bei Frage 13 muss selbstverständlich beachtet werden, dass hier sicher auch die eigene Schulerfahrung der Studierenden eine große Rolle spielt und diese die Frage möglicherweise beeinflussen.

Teil C – Persönliches Verhältnis zur Wirtschaft

In Teil C wird das persönliche Verhältnis der Studierenden zur Wirtschaft im Allgemeinen untersucht. Er besteht aus fünf Fragen, wobei alle geschlossen sind und eine dieser Fragen zusätzlich auch noch einen offenen Teil enthält. Die Fragen sind hier sehr vorsichtig und klar formuliert, da sie die Studierenden persönlich treffen könnten, weil sie sich im Zuge der Beantwortung intensiv mit ihrer eigenen Einstellung auseinandersetzen müssen.

Die Fragen 15 und 19 beschäftigen sich mit dem persönlichen Verhältnis der Studierenden zur Wirtschaft und mit der Frage, wie wirtschaftliche Themen und Fragestellungen von ihnen gesehen werden.

Die Fragen 16-18 untersuchen die Bereitschaft der Studierenden sich mit dem aktuellen Wirtschaftsgeschehen auseinanderzusetzen und über welche Medien sie sich auf dem Laufenden halten. Bei Frage 18 werden sie neben der Angabe wie häufig sie eine bestimmte Art von Medien verwenden, gebeten, die verwendeten Medien auch namentlich anzuführen. Dies soll dazu dienen, herauszufinden, ob die Informationsquellen qualitativ hochwertig sind oder nicht bzw. welche Medien von den Studierenden nicht beachtet werden und eventuell im Zuge der Ausbildung mehr beworben werden müssen.

Teil D – Universitäre Ausbildung im Bereich der Wirtschaft

Im letzten Teil des Fragebogens wird die universitäre Ausbildung von den Studierenden genauer unter die Lupe genommen und hinsichtlich ihres schulpraktischen Mehrwerts in punkto Handlungsorientierung, SchülerInnenorientierung und didaktische Umsetzung untersucht. Der Teil beinhaltet zehn Fragen, wobei die ersten acht Fragen geschlossen und die beiden letzten offen sind.

Die Fragen 20-23 bzw. Frage 26 sind reine Bewertungsfragen und zur besseren Vergleichbarkeit wurde bei allen eine fünfteilige Skalierung vorgenommen.

Frage 20 ist als leichte Einstiegsfrage gedacht und untersucht, inwieweit die Ziele der Lehrveranstaltungen in den Kursen bekannt gegeben werden oder nicht. Die Angabe der Ziele wird deshalb als wichtig erachtet, da die Studierenden sonst keinen exakten Einblick haben, was sie in den einzelnen Kursen lernen und welche Anforderungen an sie gestellt werden.

Die Fragen 21 und 22 beschäftigen sich mit dem Nutzen der Lehrveranstaltung hinsichtlich einer handlungsorientierten und schülerInnenorientierten Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht und ihrer didaktischen Umsetzung.

Bei Frage 23 wird untersucht, auf welche Art und Weise Wirtschaft in der Ausbildung vermittelt wird.

Bei den Fragen 24 und 25 werden die Lehrveranstaltungen insgesamt beurteilt. Zuerst sollen die Kurse nach dem Schulnotensystem hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens beurteilt werden und anschließend sollen die Kurse hinsichtlich ihres Nutzens für die Schulpraxis gereiht werden. Frage 25, bei der die Reihung vorgenommen wird, kann auch als Kontrollfrage zu den vorangegangenen Fragen gesehen werden, da hier Lehrveranstaltungen, welche gut beurteilt wurden, auch eine vordere Position in der Reihung einnehmen sollten und umgekehrt.

Frage 26 spricht die Studierenden noch einmal persönlich an, denn sie sollen ihre eigene Wirtschaftskompetenz in den Teildisziplinen einschätzen.

Frage 27 ist die letzte geschlossene Frage und soll das Ausmaß der wirtschaftlichen universitären Ausbildung in Hinblick auf die Schulpraxis beleuchten.

Die letzte inhaltliche Frage, Frage 28, gibt den Studierenden abschließend die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge, welche den Mehrwert der universitären

Ausbildung steigern sollen, abzugeben und Vorschläge zur Schwerpunktsetzung in der Ausbildung zu machen.

Frage 29 ist besitzt einen rein formalen Charakter und gibt den Befragten die Möglichkeit Ergänzungen zu den vorangegangenen Fragen zu tätigen.

Bevor nun die Umfrage durchgeführt wurde, musste der Fragebogen noch pre-getestet werden.

Pretest

Im Zuge des Pretests konnten insgesamt 17 Studierende mobilisiert werden, welche die erste Rohfassung des Fragebogens testeten und mit ihren Anmerkungen und Verbesserungsvorschlägen halfen, Missverständnisse und Unklarheiten vor der eigentlichen Befragung auszuräumen. Neben den Anmerkungen der Studierenden waren auch die mehrmaligen Korrekturvorschläge im Rahmen von Betreuungsgesprächen sehr hilfreich, um den Fragebogen zu perfektionieren.

Die Formulierungen und die Anordnung der Fragen, wie sie im Fragebogen im Anhang zu finden sind, können nun als Produkt einer umfangreichen Fragebogenkonstruktion betrachtet werden, welche dank der vielen unterstützenden Anmerkungen von Dritten als Grundlage für diese Umfrage Verwendung finden konnte.

7.2 Stichprobe

In diesem Kapitel soll kurz erläutert werden, wie es zur Auswahl der Stichprobe kam und welche Faktoren dabei berücksichtigt wurden. Da Vollerhebungen von Grundgesamtheiten für die empirische Sozialforschung meist zu teuer und zu langwierig sind, konnte auch im Zuge dieser Befragung nur eine Teilerhebung durchgeführt werden. Wichtig ist jedoch bei einer Teilerhebung, dass die Stichprobe so ausgewählt wird, dass sie für die zugrunde liegende Gesamtheit repräsentativ ist und dass von der Stichprobe auf die Gesamtheit geschlossen werden kann. Hinsichtlich der Stichproben können zwei Arten unterschieden werden, welche sich dann wieder in unterschiedliche Stichprobengruppen untergliedern. Da die Erläuterung aller Stichprobenarten und –gruppen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird hier nur die gewählte Art genauer erläutert. (vgl. ATTESLANDER 2010: 273ff.)

Für diese Befragung wurde die Klumpenstichprobe gewählt, welche der Stichprobenart der Zufallsstichproben zuzuordnen ist. Klumpenstichproben sind Stichproben „*die jeweils Klumpen von nebeneinander liegenden Elementen in das Sample einbeziehen*“ (ATTESLANDER 2010: 275). Die gewählten Untersuchungseinheiten können räumlich

benachbart sein oder in einer Liste nebeneinanderstehen. (vgl. ATTESLANDER 2010: 275) Es sollen im Zuge der Umfrage nun 200 Studierende befragt werden, wobei 100 davon Studierende aus der Studieneingangs- und Orientierungsphase sein sollen und 100 sich in der Endphase ihres Studiums befinden sollen und gleichzeitig alle Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaft bereits abgeschlossen haben. Die Aufteilung der Stichprobe in zwei Zielgruppen kann so begründet werden, dass dadurch zum einen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen StudienanfängerInnen und Studierenden der Endphase herausgearbeitet werden und zum anderen nur jene die Lehrveranstaltungen beurteilen können, die sie auch schon absolviert haben. Um eine große Zahl der Grundgesamtheit der Stichprobe erreichen zu können, wurden für jede Zielgruppe spezielle Lehrveranstaltungen besucht und die Fragebögen dort an die Studierenden ausgegeben.

Auswahl der Stichproben

Für die Studierenden der Studieneingangs- und Orientierungsphase wurden die beiden StEOP-Lehrveranstaltungen „Grundbegriffe der Ökonomie“ und „Geographie ländlicher Räume: Peripherie und zentrumsferne Gebiete“ ausgewählt, da diese aus der Erfahrung der letzten Jahre sehr stark frequentiert sind. Für die Studierenden der Endphase wurden Lehrveranstaltungen herangezogen, die laut Studienplan und persönlicher Erfahrung der Autorin am Ende des Studiums absolviert werden und zudem prüfungsimmanent sind. Ausgewählt wurden folgende Kurse: „Seminar aus der Wirtschaftskunde“, „Fachdidaktisches Proseminar: Fachdidaktik der Wirtschaftskunde“, Fachdidaktisches Proseminar: Karte, Atlas und WWW im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht“, „Theatrale Vermittlungsmethoden für angehende LehrerInnen in GW“ und „Geschlechterrollenkritische Didaktik in Geographie und Wirtschaftskunde“. Die Fragebögen konnten dank der Bereitschaft der LehrveranstaltungsleiterInnen im Wintersemester 2014/15 im November bzw. Dezember 2014 an die Studierenden verteilt werden.

Da in den Kursen nicht immer alle Studierenden anwesend waren konnte keine 100-prozentige Rücklaufquote gewährleistet werden. Durch das Entgegenkommen der LehrveranstaltungsleiterInnen auch in den Folgeeinheiten Fragebögen an die Fehlenden zu verteilen, konnte die Rücklaufquote aber stark erhöht werden.

Fazit der Durchführung der Befragung

Der Rücklauf der Studierenden der Studieneingangs- und Orientierungsphase lag nach dem Besuch der Lehrveranstaltungen bei 147. Nach Durchsicht der Fragebögen

würden 31 Bögen aufgrund von mehr als drei nicht ausgefüllten Fragen aus der Stichprobe genommen und aus den verbliebenen 116 Bögen per Zufall 100 ausgewählt. Der Rücklauf bei den Studierenden der Endphase war etwas geringer und betrug 111 Bögen. Da neun von ihnen dem Anforderungsspektrum, dass alle Wirtschaftskundelehrveranstaltungen bereits absolviert sein müssen nicht entsprachen, wurden diese aus der Stichprobe genommen und aus den verbliebenen Bögen per Zufall 100 ausgewählt.

8. Deskriptive Statistik

Nachdem die theoretischen Aspekte der Umfrage in den Kapiteln 6 und 7 ausführlich besprochen wurden, werden hier nun die Ergebnisse präsentiert.

Zu Beginn werden in Kapitel 8.1 die persönlichen Daten der ProbandInnen beschrieben, welche die soziodemographischen Rahmenbedingungen der Umfrage bilden. In den anschließenden Kapiteln 8.2 bis 8.4 werden die Ergebnisse der drei inhaltlichen Bereiche, welche durch die Umfrage abgedeckt werden und in Kapitel 6.2 bereits erläutert wurden, zusammengefasst.

Bei der Präsentation der Ergebnisse in den einzelnen Unterkapiteln wird zu Beginn jeweils von einer Häufigkeitsverteilung Gebrauch gemacht, ehe anschließend versucht wird, sinnhafte interne bzw. externe Zusammenhänge zu den anderen Themenbereichen oder den soziodemographischen Daten herzustellen. Im Zuge der Häufigkeitsverteilung werden auch die Mittelwerte und Modalwerte berücksichtigt. Sollte es zwischen diesen Werten keine signifikanten Unterschiede geben, wird nur ein Wert angeführt. Bei der Beschreibung der Häufigkeitsverteilung werden sowohl die Ergebnisse der gesamten Stichprobe, als auch jene der beiden Zielgruppen (Studierende der StEOP und Studierende der Endphase) berücksichtigt. Die eben beschriebene statistische Vorgehensweise wird jeweils durch eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse abgerundet, welche die wichtigsten Erkenntnisse der jeweiligen Themenblöcke noch einmal unterstreichen soll.

8.1 Soziodemographische Rahmenbedingungen

Die Stichprobe umfasst insgesamt 200 Studierende, welche zum Zeitpunkt der Befragung für das Studium Lehramt Geographie und Wirtschaftskunde am Institut für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien inskribiert waren. Die Stichprobe unterteilt sich zudem in zwei Zielgruppen, die jeweils 50% der Stichprobe umfassen. 100 Studierende befinden sich demnach in der Studieneingangs- und Orientierungsphase und weitere 100 befinden sich im 2. Studienabschnitt und haben zudem alle Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaft absolviert. In den nachfolgenden Ausführungen werden die beiden Gruppen, wie folgt, bezeichnet:

Studierende der StEOP = Studierende der Studieneingangs- und Orientierungsphase
Studierende der Endphase = Studierende des 2. Abschnitts, welche alle Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaft absolviert haben

Die Verteilung der Geschlechter ist in der gesamten Stichprobe, aber auch in den beiden Zielgruppen nahezu gleich, da die Frauen im Vergleich zu den Männern nur einen marginal höheren Anteil aufweisen. Wie in Tabelle 14 zu sehen ist, nehmen insgesamt 107 Frauen ($\hat{=}$ 53,5%) und 93 Männer ($\hat{=}$ 46,5%) an der Befragung teil, wobei 54 Frauen und 46 Männer Studierende der StEOP sind und 53 Frauen und 47 Männer Studierende der Endphase sind.

Geschlecht der TeilnehmerInnen			
	StEOP	Endphase	Gesamt
weiblich	54%	53%	53,5%
männlich	46%	47%	46,5%

Tabelle 14: TeilnehmerInnen an der Befragung nach Geschlecht und Zielgruppe in Prozent (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Alle TeilnehmerInnen geben zudem an, in welchem Bundesland sie ihre Matura absolviert haben. Die Ergebnisse sind in der nachfolgenden Abbildung 13 graphisch aufbereitet:

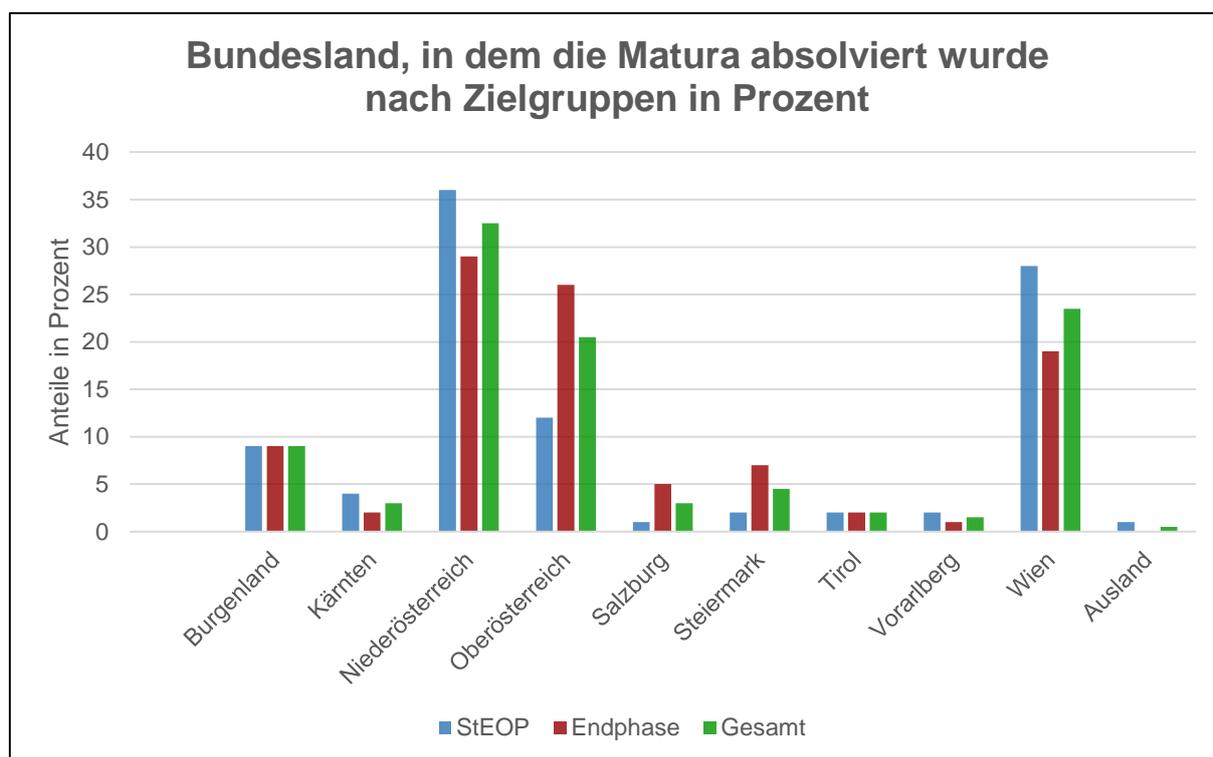


Abbildung 13: Bundesland, in dem die Matura absolviert wurde nach Zielgruppen in Prozent. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Insgesamt betrachtet haben die meisten Studierenden ihre Matura in Niederösterreich (65 Nennungen $\hat{=}$ 32,5%), Wien (47 Nennungen $\hat{=}$ 23,5%) oder Oberösterreich (41 Nennungen $\hat{=}$ 20,5%) absolviert. Im Burgenland absolvierten noch 18 Personen ihre Reifeprüfung, in den restlichen Bundesländern liegen die Nennungen aber unter dem

Wert 10. Auch wenn die Anteile dieser restlichen Bundesländer nicht sehr hoch sind, konnten dennoch Studierende aus allen Bundesländern an der Befragung teilnehmen. Zudem gibt eine Person an, in Deutschland ihr Abitur gemacht zu haben.

Da die Anteilswerte der beiden Zielgruppen der Tendenz der gesamten Stichprobe entsprechen, soll nicht weiter darauf eingegangen werden. Sie können aus der vorangegangenen Abbildung 13 bzw. aus der nachfolgenden Tabelle 15, welche die Prozentwerte der Bundesländer zusammenfassend dargestellt, entnommen werden:

Bundesland, in dem Matura absolviert wurde			
	StEOP	Endphase	Gesamt
Burgenland	9%	9%	9%
Kärnten	4%	2%	3%
Niederösterreich	36%	29%	32,5%
Oberösterreich	15%	26%	20,5%
Salzburg	1%	5%	3%
Steiermark	2%	7%	4,5%
Tirol	2%	2%	2%
Vorarlberg	2%	1%	1,5%
Wien	28%	19%	23,5%
Deutschland	1%	0%	0,5%

Tabelle 15: Anteilswerte der Bundesländer, in denen die TeilnehmerInnen ihre Matura absolviert haben nach Zielgruppen in Prozent. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Durch die Nennung des Bezirks, in dem die Matura absolviert wurde, kann die Stichprobe anhand der Bezirksgröße in zwei weitere Gruppen unterteilt werden, wie in der nachfolgenden Tabelle 16 ersichtlich ist. Gruppe 1 umfasst Studierende, welche in einem bevölkerungsärmeren Bezirk (0 bis 75 000 Einwohner) zur Schule gingen und Gruppe 2 umfasst Studierende, welche in einem bevölkerungsreichen Bezirk (mehr als 75 000 Einwohner) ihre Matura absolvierten. Während zwei Drittel der Studierenden der StEOP in bevölkerungsreicheren Bezirken ihre Reifeprüfung abgelegt haben, teilen sich die Studierenden der Endphase fast gleichmäßig auf die beiden Bezirksgruppen auf.

Größe des Schulbezirks			
	StEOP	Endphase	Gesamt
bis 75 000 Einwohner	34%	52%	43%
> 75 000 Einwohner	66%	48%	57%

Tabelle 16: Bezirksgruppen nach Einwohnern in denen die Matura absolviert wurde nach Zielgruppen in Prozent. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

125 Personen ($\cong 62,5\%$) legten ihre Matura in einer AHS, 38 TeilnehmerInnen ($\cong 19\%$) absolvierten eine HAK, 16 ($\cong 8\%$) eine HLW und 11 ($\cong 5,5\%$) eine HTL. Die restlichen ProbandInnen teilen sich mit jeweils absoluten Werten unter 10 auf die Schultypen Wirtschaftsgymnasium, HLF oder HLTW, BAKIP und HBLFA auf.

In der nachfolgenden Tabelle 17 sind die detaillierten Ergebnisse auch für die beiden Zielgruppen zusammengefasst dargestellt. Da sich die Zielgruppen auch hier nicht stark unterscheiden, wird auf die Ergebnisse nicht gesondert eingegangen.

Matura Schultyp			
	StEOP	Endphase	Gesamt
AHS	65%	60%	62,5%
Wirtschaftsgymnasium	1%	0%	0,5%
HAK	17%	21%	19%
HTL	4%	7%	5,5%
HLW	7%	9%	8%
HLF oder HLTW	3%	1%	2%
BAKIP	3%	1%	2%
HBLFA	0%	1%	0,5%

Tabelle 17: Schultypen, in denen die TeilnehmerInnen ihre Matura absolviert haben nach Zielgruppen in Prozent. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Ein letzter Aspekt, der in diesem Kapitel besprochen werden soll, ist die Fächerwahl bzw. das Fachbewusstsein der TeilnehmerInnen, da sie bereits als Indikatoren für den Stellenwert der Wirtschaftskunde in deren Bewusstsein herangezogen werden können. Knapp ein Drittel der Befragten gibt an, GW als Erstfach inskribiert zu haben und 140 Personen ($\cong 70\%$) studieren GW als Zweitfach.

Wie in der nachfolgenden Tabelle 18 zu sehen ist, gibt es auch hier zwischen den Studierenden der StEOP und jenen der Endphase nur marginale Unterschiede.

Fachposition GW			
	StEOP	Endphase	Gesamt
GW als Unterrichtsfach 1	28%	32%	30%
GW als Unterrichtsfach 2	72%	68%	70%

Tabelle 18: Fachposition des Studienfaches GW in der inskribierten Reihenfolge nach Zielgruppen in Prozent (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Im Zuge der Umfrage kann auch festgestellt werden, mit welchen Fächern Studierende GW kombinieren. Unabhängig davon, ob GW als Erst- oder Zweitfach inskribiert wurde, sind die häufigsten Kombinationen mit Geschichte, Sozialkunde und Politische

Bildung (GSKPB 20%), Englisch (17%), Deutsch (11,5%) und Sport und Bewegung (10%). Die restlichen Kombinationen und auch die Anteilswerte der beiden Zielgruppen sind in Abbildung 14 graphisch aufbereitet.

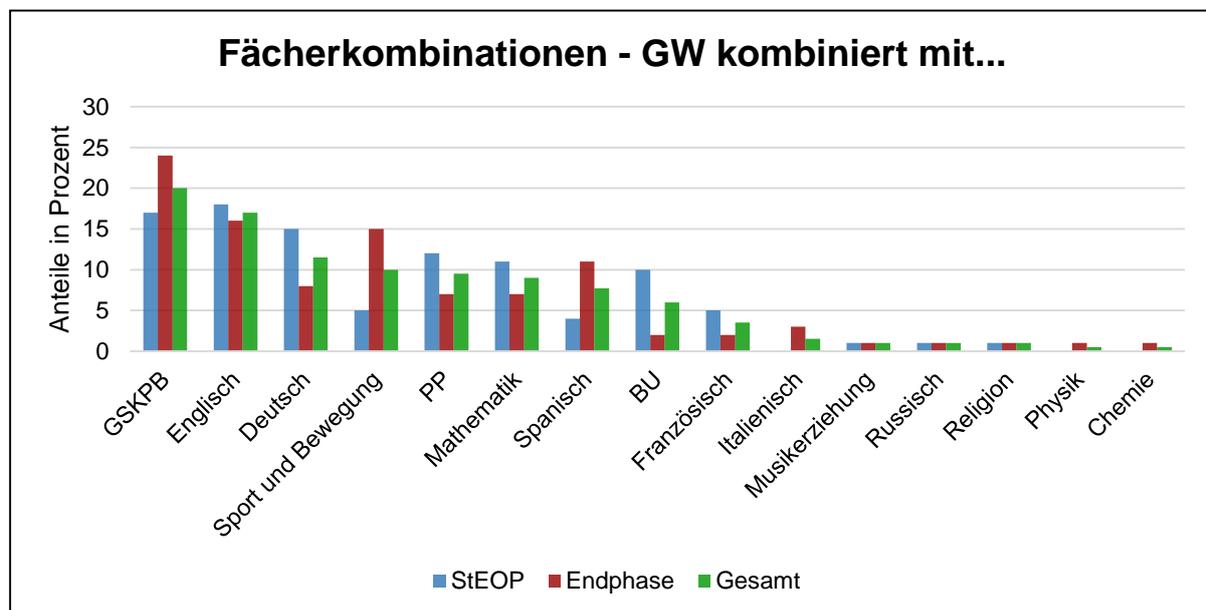


Abbildung 14: Fächerkombinationen mit dem Fach GW nach Zielgruppen in Prozent. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die Fächerkombination mit GSKPB ist bei den Studierenden der StEOP nicht mehr so beliebt, wie bei den Studierenden der Endphase, genauso wie die Kombination mit Sport und Bewegung und Spanisch. Bei den Studierenden der StEOP sind aktuell Kombinationen mit Deutsch, Psychologie und Philosophie, Mathematik und Biologie und Umweltkunde beliebter, als bei jenen in der Endphase.

Mit Hilfe der Angabe der inskribierten Unterrichtsfächer kann schlussendlich auch noch herausgefunden werden, wie die Studierenden die Fächer, die sie studieren, benennen. Konkret ist hier nur interessant, wie das Fach GW angeführt wird, da eine korrekte Angabe auf ein höheres Fachbewusstsein und vor allem auf ein höheres Bewusstsein für die Wirtschaftskunde hinweist.

Angaben, wie „Geographie“ oder „Geo“ schließen die Wirtschaftskunde aus, werden aber dennoch in mehr als der Hälfte der Fälle getätigt. 56 Studierende der StEOP und 52 Personen der Endphase verwenden nicht die korrekte Bezeichnung GW, obwohl bei der Frage nach den Unterrichtsfächern explizit nach der vollständigen Bezeichnung gefragt wird und Abkürzungen vermieden werden sollten.

In der nachfolgenden Tabelle 19 sind die Ergebnisse in Prozent zusammengefasst:

Korrekte Fachbezeichnung GW			
	StEOP	Endphase	Gesamt
ja	44%	48%	46%
nein	56%	52%	54%

Tabelle 19: Korrekte Fachbezeichnung des Faches GW nach Zielgruppen in Prozent. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Zusammenfassung der Ergebnisse

Da die inskribierte Reihenfolge der Unterrichtsfächer und ihre Bezeichnung bereits Indikatoren für das Fachbewusstsein und das Bewusstsein für die Wirtschaftskunde sind, soll hier kurz auf die Ergebnisse eingegangen werden. Aufgrund der Tatsache, dass nur 30% angeben GW als Erstfach inskribiert zu haben, kann der Schluss gezogen werden, dass GW eher den Stellenwert eines Ergänzungsfaches einnimmt, das Hauptinteresse aber im Erstfach verankert ist. Dieser Schluss wird auch durch die Ergebnisse der Fachbezeichnung verstärkt, da hier nur weniger als die Hälfte der Befragten die korrekte Bezeichnung anführen. Als alarmierend sind zudem die Ergebnisse der Studierenden der Endphase einzuordnen, da diese Zielgruppe im Laufe ihres Studiums bereits mehrere Jahre bezüglich der Wichtigkeit der Wirtschaftskunde sensibilisiert wurde. Trotzdem können sie sich prozentuell nicht von den Studierenden der StEOP abheben, obwohl diese die eben genannte Sensibilisierung noch nicht durchlaufen haben.

8.2 Der Stellenwert der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht

Nachfolgend werden die Ergebnisse des 1. Themenbereichs vorgestellt, welche das Schulfach GW und den Stellenwert der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht behandeln. Dieser Themenbereich umfasst die Fragen sechs bis vierzehn im Fragebogen.

Häufigkeitsverteilung

Frage 6 behandelt das Verhältnis zwischen Geographie und Wirtschaftskunde wie es von den ProbandInnen wahrgenommen wird. Das Verhältnis zwischen Wirtschaftskunde und Geographie wird von 106 Personen ($\hat{=}$ 53%) als integrativ im Sinne eines Fächerverbundes angesehen. Demnach müssen Geographie und Wirtschaftskunde gleichwertig in den Unterricht Eingang finden. 19 Studierende ($\hat{=}$ 9,5%) sind jedoch der Meinung, dass Wirtschaftskunde und Geographie autonome Bereiche darstellen und die Wirtschaftskunde wichtiger ist und demnach der Hauptbestandteil des Unterrichts sein sollte. Die restlichen 75 Befragten ($\hat{=}$ 37,5%)

geben auch an, dass die Wirtschaftskunde und die Geographie als autonome Teile betrachtet werden sollen, jedoch der Geographie ein höherer Stellenwert zugeschrieben werden muss und die Wirtschaftskunde nur eine untergeordnete Rolle spielt und nur gelegentlich in den Unterricht Eingang finden soll. Wie in der nachfolgenden Abbildung 15 zu sehen ist, gibt es hier einen kleinen Unterschied zwischen den Studierenden der StEOP und jenen in der Endphase. 59 der 100 Befragten der Endphase bewerten das Verhältnis zwischen Geographie und Wirtschaftskunde als „integrativ“ und 32 als „autonom“ mit Schwerpunkt auf der Geographie. Bei den Studierenden der StEOP sind die Häufigkeiten bei der Kategorie „integratives Verhältnis“ geringer und jene der Kategorie „autonom und Wirtschaft spielt eine untergeordnete Rolle“ größer.

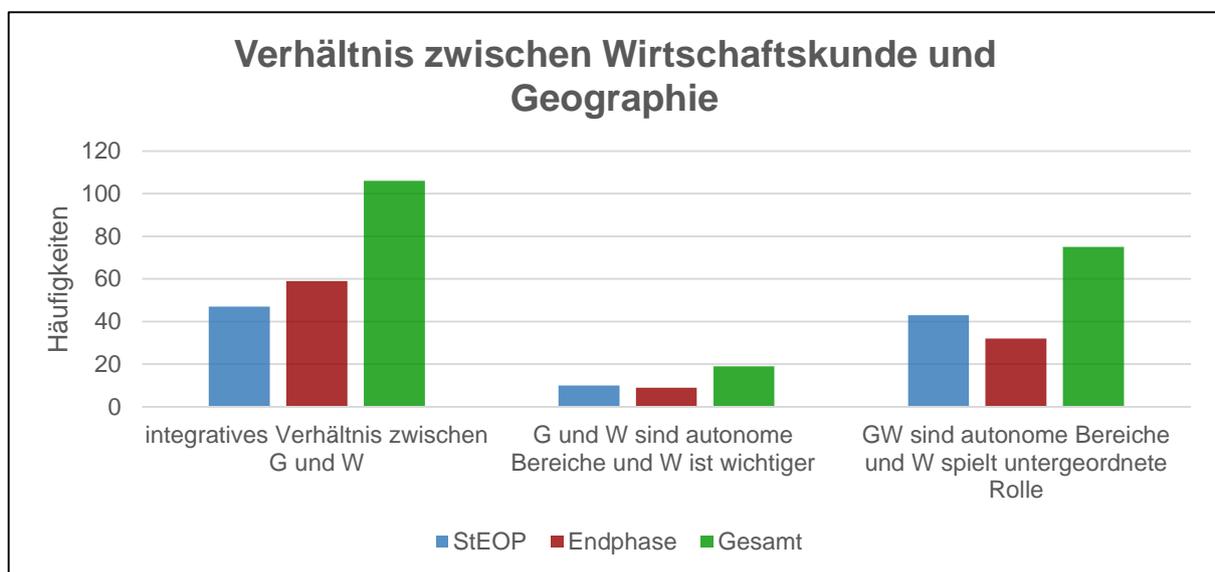


Abbildung 15: Verhältnis zwischen Wirtschaftskunde und Geographie nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Das Fach GW setzt sich aus unterschiedlichen Teildisziplinen zusammen und um den Stellenwert bzw. die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde herausfinden zu können, werden von den Befragten bei Frage 7 die Teildisziplinen des Faches nach ihrer Wichtigkeit für den Schulunterricht gereiht. Um aus den getätigten Reihungen eine Gesamtreihung vornehmen zu können, werden die Modalwerte der einzelnen Teildisziplinen zur Analyse herangezogen und in eine neue Reihung gebracht. Der Modalwert zeigt nämlich an, welcher Rang am häufigsten der jeweiligen Disziplin zugewiesen wird (vgl. BÜHL 2014: 157).

Jener Teildisziplin, der von den Befragten am häufigsten Rang 1 zugewiesen wurde, wird auch in der neuen Reihung Rang 1 zugewiesen. Jener Disziplin, der von den Befragten am häufigsten Rang 2 zugewiesen wurde, wird in der neuen Reihung Rang

2 zugewiesen. Die restlichen Ränge werden analog zu diesem Schema gebildet. Rang 1 steht in der neuen Reihung nun für die wichtigste Teildisziplin und wird an jene Disziplin vergeben, die Rang 1 am häufigsten zugewiesen bekommen hat. Rang 8 steht für die unwichtigste Teildisziplin und wird an jene Disziplin vergeben, die Rang 8 am häufigsten zugewiesen bekommen hat. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Teildisziplinen, welche auf den Rängen 1-4 klassifiziert sind, wichtige Disziplinen sind und jene auf den Rängen 5-8 eher als unwichtig eingestuft werden.

Betrachtet man die komplette Stichprobe, dann rangiert die Wirtschaftskunde auf Gesamtrang vier, d.h. sie wird von den Befragten als viertwichtigste Disziplin für den Schulunterricht angesehen, da ihr am häufigsten Rang 4 zugewiesen wurde. An der Spitze steht als wichtigste Disziplin die Humangeographie, der am häufigsten Rang 1 zugewiesen wurde, gefolgt von der Wirtschaftsgeographie und der Physischen Geographie. Die Ränge fünf bis acht nehmen die Teildisziplinen Sozialgeographie, Politische Geographie, Regionalgeographie und Kartographie und Geoinformation ein. Die Rangvergabe von den Studierenden der Endphase ist nahezu ident mit der eben präsentierten Reihung aller Befragten, die Reihung der Studierenden der StEOP weist jedoch, wie in Tabelle 20 ersichtlich ist, große Unterschiede auf.

Den Studierenden der StEOP ist die Physische Geographie am wichtigsten, gefolgt von der Wirtschaftskunde, der Regionalgeographie und Sozialgeographie. Die Ränge fünf bis acht nehmen hier die Wirtschaftsgeographie, die Politische Geographie die Humangeographie und Kartographie und Geoinformation ein. Einigkeit herrscht zwischen den beiden Zielgruppen also nur bezüglich der Disziplin Kartographie und Geoinformation, die immer am Ende der Reihung zu finden ist.

Rangreihung der Teildisziplinen nach ihrer Wichtigkeit für die Schule (wobei 1 die wichtigste Disziplin darstellt)							
Teildisziplin	Rang Gesamt	Rang StEOP	Rang Endphase	Teildisziplin	Rang Gesamt	Rang StEOP	Rang Endphase
Human- geographie	1	7	1	Sozial- geographie	5	4	5
Wirtschafts- geographie	2	5	2	Politische Geographie	6	6	7
Physische Geographie	3	1	3	Regional- geographie	7	3	6
Wirtschafts- kunde	4	2	4	Kartographie und Geoinformation	8	8	8

Tabelle 20: Rangreihung der Teildisziplinen nach ihrer Wichtigkeit für die Schule nach Zielgruppen, wobei 1 die wichtigste Disziplin darstellt. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

In der nachfolgenden Abbildung 16 sind zudem die genauen Häufigkeiten der einzelnen Ränge, die der Wirtschaftskunde zugewiesen wurden, graphisch dargestellt:

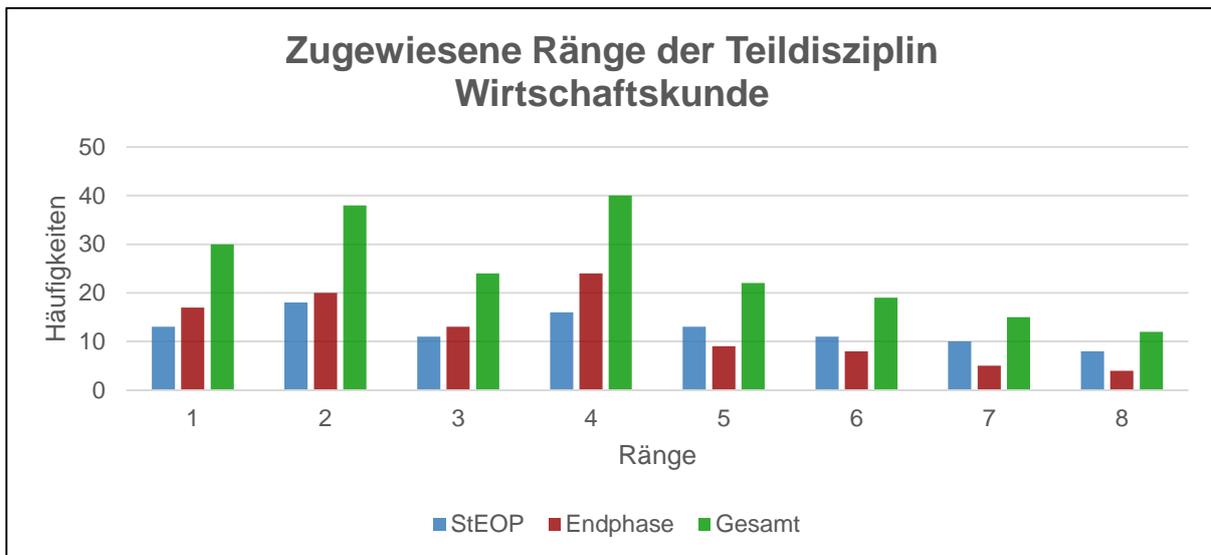


Abbildung 16: Zugewiesene Ränge der Teildisziplin Wirtschaftsgruppe nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Betrachtet man die Rangverteilung der Wirtschaftskunde in Abbildung 16 im Detail, so kann festgehalten werden, dass 132 der 200 Befragten der Wirtschaftskunde die Ränge eins, zwei, drei oder vier zuwies. Auch hier sind wieder Unterschiede zwischen den beiden Zielgruppen zu erkennen: Drei Viertel der Studierenden der Endphase (74 Personen) positionieren die Wirtschaftskunde auf die Ränge eins bis vier, während selbige Zuweisung nur 58 Studierende der StEOP vornehmen.

Die Unterrichtszeit, die jährlich im GW-Unterricht für wirtschaftliche Themen aufgebracht werden soll, wird inhaltlich mit Frage 8 behandelt. In der nachfolgenden Abbildung 17 ist deutlich zu sehen, dass die Verteilung nahezu einer Normalverteilung folgt und der Modalwert bei 5 liegt.

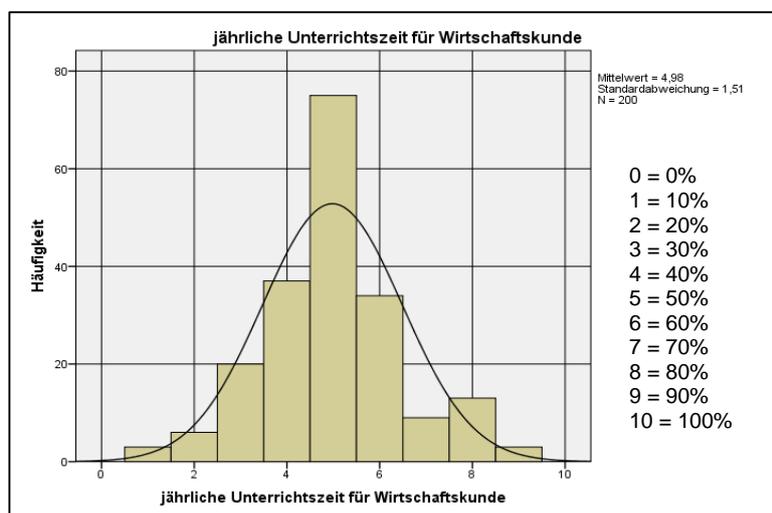


Abbildung 17: Jährliche Unterrichtszeit für Wirtschaftskunde nach absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; Darstellung: SPSS)

Der Wert 5 steht in diesem Fall für 50%, d.h. die meisten Befragten sind der Meinung, dass 50% der jährlichen Unterrichtszeit für die Behandlung wirtschaftlicher Themen verwendet werden soll. Der Mittelwert liegt hier bei 4,98, wodurch untermauert wird, dass die Mehrheit der Befragten 50% der Unterrichtszeit der Wirtschaftskunde widmen will.

Betrachtet man noch einmal Abbildung 17, so erkennt man aber, dass die Häufigkeiten der Werte eins bis fünf größer sind, als jene der Werte sechs bis zehn. Insgesamt vergeben 141 der 200 Befragten Werte zwischen eins und fünf und 59 Werte zwischen sechs und zehn. Konkret heißt das, dass wirtschaftlichen Themen tendenziell 50% oder weniger der Unterrichtszeit gewidmet werden soll. Hinsichtlich der beiden Zielgruppen gibt es keine nennenswerten Unterschiede.

Frage 10, die bezüglich der verwendeten Unterrichtszeit und auch bezüglich des Verhältnisses zwischen Geographie und Wirtschaftskunde als Kontrollfrage dienen soll, bestätigt die Ergebnisse von Frage 6 und 9.

48% der Befragten (96 Personen) sind der Meinung, dass der Stundenrahmen zwischen Geographie und Wirtschaftskunde 50/50 sein soll. 22,5 % sind dann noch der Meinung, dass eine Aufteilung 60/40 sinnvoll wäre und 11,5% glauben, dass 40/60 die beste Einteilung wäre. Der erste Wert bezieht sich hier immer auf die Geographie und der zweite Wert auf die Wirtschaftskunde. Wie der nachfolgenden Tabelle 21 zu entnehmen ist, gibt es zwischen den beiden Zielgruppen keine nennenswerten Unterschiede.

Aufteilung des Stundenrahmens zwischen Geographie und Wirtschaftskunde (absolute Häufigkeiten)			
Stundenverhältnis (der erste Wert steht für G, der zweite für W)	StEOP	Endphase	Gesamt
10/90	1	0	1
20/80	1	3	4
30/70	3	1	4
40/60	12	11	23
50/50	48	48	96
60/40	22	23	45
70/30	7	8	15
80/20	4	4	8
90/10	2	2	4

Tabelle 21: Aufteilung des Stundenrahmens zwischen Geographie und Wirtschaftskunde in Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Der Modalwert (6) liegt bei dieser Frage ebenfalls bei 50/50 und auch der Mittelwert entspricht mit einem Wert von 6,34 dieser Tendenz. Der Wert 6 steht in diesem Fall für das Verhältnis 50/50.

Die Fragen 9, 11 und 12 beschäftigen sich mit den AHS-Lehrplänen des Unterrichtsfaches GW. Für die gesamte Stichprobe ergibt sich als Meinungsmittel, dass die Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen ausreichend vertreten ist. Diese Meinung wird durch den Modalwert (= 3) und den Mittelwert (= 3,15) bestätigt. Der Wert 3 steht hier für die Kategorie „ausreichend“. Hier gibt es aber Unterschiede zwischen den beiden Zielgruppen, denn die Studierenden der StEOP weisen einen Modalwert von 4 auf, was heißt, dass sie der Meinung sind, die Wirtschaftskunde wäre zu wenig in den Lehrplänen verankert. Die Studierenden der Endphase sind der Meinung, dass sie ausreichend vertreten ist (Modalwert = 3). Insgesamt bewerten 76 Personen (\cong 38%) die Anteile der Wirtschaftskunde als ausreichend, 65 (\cong 32,5%) Personen als zu gering und 23 (\cong 11,5%) Personen glauben, sie passen genau. 21 (\cong 10,5%) Personen sind der Meinung, die Anteile seien zu hoch und 15 (\cong 7,5%) Personen wissen nicht wie groß die Anteile im Lehrplan sind. In der nachfolgenden Tabelle 22 können die Unterschiede zwischen den Zielgruppen herausgelesen werden.

Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen (absolute Häufigkeiten)			
	StEOP	Endphase	Gesamt
zu viel	9	12	21
passt genau	8	15	23
ausreichend	27	49	76
zu wenig	44	21	65
weiß ich nicht	12	3	15

Tabelle 22: Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Fast die Hälfte der Studierenden der StEOP sind der Ansicht, dass die Wirtschaftskunde zu wenig in den Lehrplänen der AHS enthalten ist, während diese Meinung nur 20% der Studierenden der Endphase teilen. Letztgenannte sind eher der Meinung, dass die Anteile ausreichend sind.

Bezüglich der AHS-Lehrpläne sollte auch noch herausgefunden werden, inwiefern die Studierenden der Endphase mit den wirtschaftlichen Themen vertraut sind. 37% der Befragten sind in der Lage, ein wirtschaftliches Thema aus dem AHS-Lehrplan der SEK I zu nennen, 63% können oder wollen diese Frage nicht beantworten. 46% der

Befragten können ein Thema aus dem Lehrplan der SEK II angeben, 54% der Befragten wollen oder können keines nennen. Von den genannten Themen für die SEK I sind rund 20 % in den Lehrplänen der SEK I nicht zu finden. Bezogen auf die SEK II sind 25% der Antworten falsch.

Die beiden letzten Fragen (13 und 14), welche sich mit der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht beschäftigen, sollen die Assoziationen der Befragten mit dem Begriff Wirtschaftskunde herausfinden und auf die Meinung der Befragten bezüglich der aktuellen Bezeichnung des Faches näher eingehen. Wenn die Befragten an den Begriff Wirtschaftskunde denken, dann ist ihre erste Assoziation eine formale Wirtschaftslehre, deren Schwerpunkt auf einem kognitiven Faktenwissen liegt. Der Modalwert liegt hier bei 1, was eben einer formalen Wirtschaftslehre entspricht. In der nachfolgenden Abbildung 18 sieht man deutlich, dass 79 Personen ($\hat{=}$ 39,5%) mit dem Begriff Wirtschaftskunde eine formale Wirtschaftslehre verbinden. 65 ($\hat{=}$ 32,5%) Personen assoziieren mit Wirtschaftskunde eine Behandlung wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Zusammenhänge und 45 ($\hat{=}$ 22,5%) Personen eine handlungs- und schülerInnenorientierte ökonomische Bildung. Bleiben noch 11 ($\hat{=}$ 5,5%) Personen, welche mit der Wirtschaftskunde eine beispielhafte Vermittlung von konkreten Problemstellungen aus dem Wirtschaftsleben in Verbindung bringen.

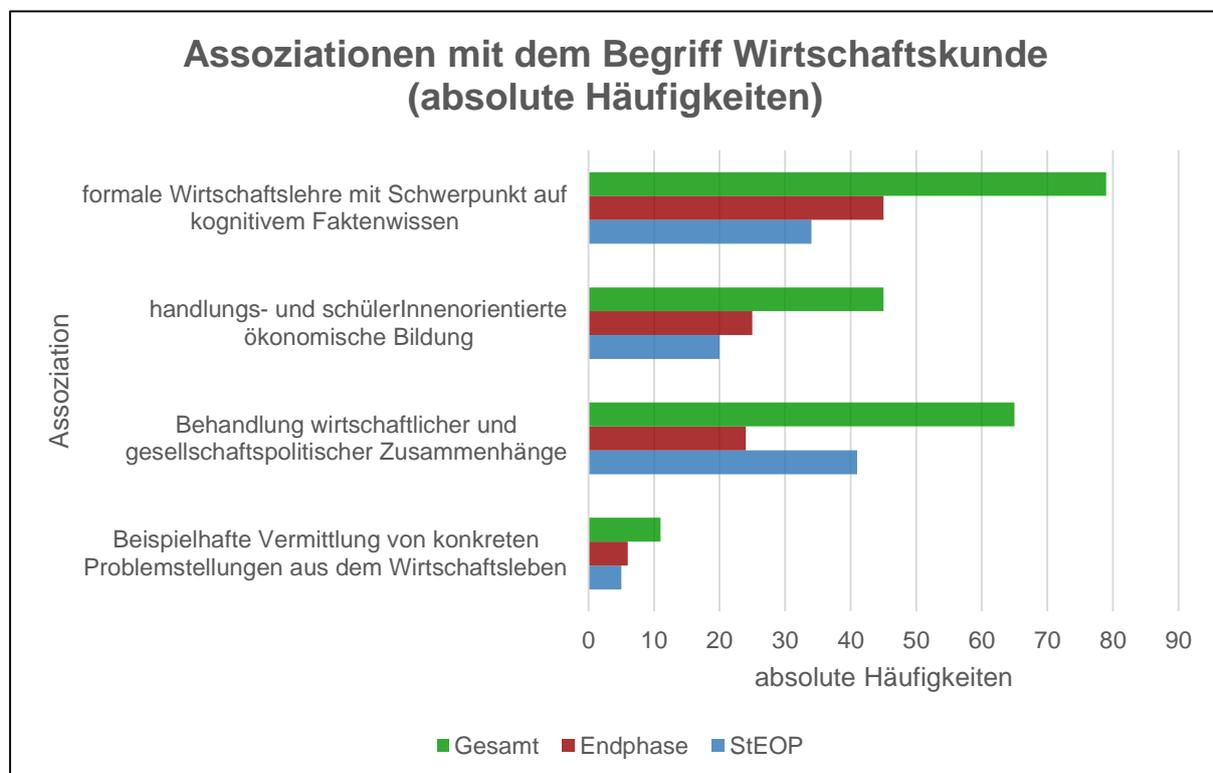


Abbildung 18: Assoziationen mit dem Begriff Wirtschaftskunde nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Aus Abbildung 18 geht ebenfalls hervor, dass es zwischen den beiden Zielgruppen unterschiedliche Assoziationen bezüglich der Wirtschaftskunde gibt. Während die Studierenden der Endphase eher eine formale Wirtschaftslehre assoziieren (45%), bringen 41% der Studierenden der StEOP mit dem Begriff eine Behandlung wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Zusammenhänge in Verbindung.

Die Fachbezeichnung, welche von den Befragten am geeignetsten angesehen wird, ist die aktuelle Bezeichnung „GW“, dicht gefolgt von der alternativen Bezeichnung „Geographie und ökonomische Bildung“. Der Modalwert liegt, bezogen auf die gesamte Stichprobe und bei den Studierenden der StEOP, bei der Bezeichnung „GW“. Bei den Studierenden der Endphase liegt er bei der Bezeichnung „Geographie und ökonomische Bildung“. Nachfolgend sind die Ergebnisse graphisch aufbereitet:

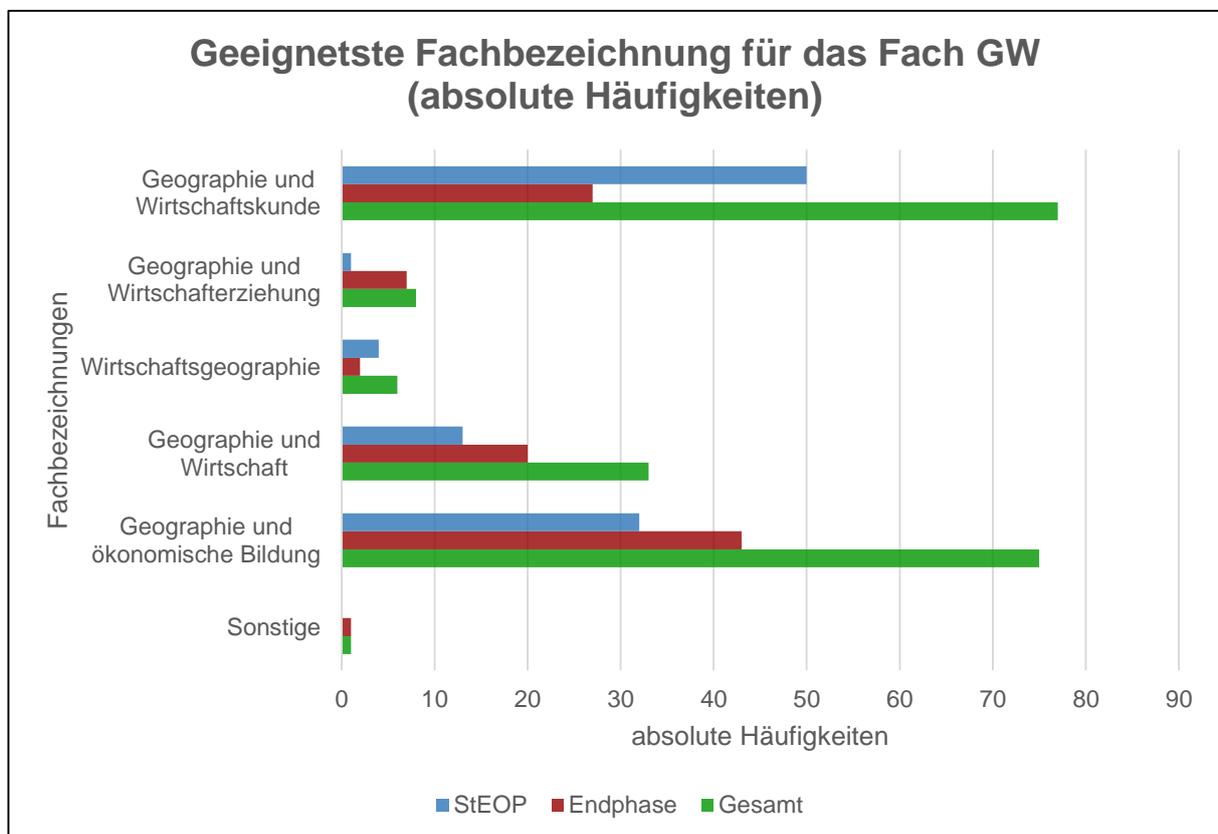


Abbildung 19: Geeignetste Fachbezeichnung für das Fach GW nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

In der vorangegangenen Abbildung 19 ist gut zu erkennen, dass insgesamt 77 Personen ($\hat{=}$ 38,5%) die Bezeichnung „GW“ bevorzugen und 75 Personen ($\hat{=}$ 37,5%) für den Fachnamen „Geographie und ökonomische Bildung“ ihre Stimme abgeben. Weitere 33 Personen ($\hat{=}$ 16,5%) finden die Bezeichnung „Geographie und Wirtschaft“ am geeignetsten, 8 Personen ($\hat{=}$ 4%) entscheiden sich für „Geographie und Wirtschaftserziehung“, 6 Personen ($\hat{=}$ 3%) für „Wirtschaftsgeographie“ und 1 Person

($\cong 0,5\%$) bringt zwei eigene Vorschläge. Diese Vorschläge lauten: „Der Mensch in Raum und Wirtschaft“ und das Fach auf zwei Fächer, nämlich Geographie und Wirtschaftskunde aufzuteilen.

Darüber hinaus sind auch die Unterschiede zwischen den beiden Zielgruppen aus Abbildung 19 herauszulesen. Genau die Hälfte der Studierenden der StEOP bevorzugt die traditionelle Bezeichnung „GW“, während sich 43% der Studierenden der Endphase für die Bezeichnung „Geographie und ökonomische Bildung“ aussprechen. An zweiter Stelle liegt bei den Studierenden der StEOP „Geographie und ökonomische Bildung“ mit 32%, gefolgt von „Geographie und Wirtschaft“ mit 13%, „Wirtschaftsgeographie“ mit 4% und „Geographie und Wirtschaftserziehung“ mit 1%. Bei den Studierenden der Endphase liegt an zweiter Position „GW“ mit 27%, gefolgt von „Geographie und Wirtschaft“ mit 20%, „Geographie und Wirtschaftserziehung“ mit 7% und „Wirtschaftsgeographie“ mit 2%.

Interne Zusammenhänge

Um feststellen zu können, ob innerhalb des 1. Themenbereichs Zusammenhänge zwischen den Fragen auftreten oder nicht, werden statistische Tests durchgeführt. Mit Hilfe des Chi Quadrat Tests nach Pearson kann zwischen den Fragen 6 und 7 ein Zusammenhang festgestellt werden.

Als Nullhypothese wird angenommen, dass zwischen dem Verhältnis, welches die Befragten zwischen Geographie und Wirtschaftskunde sehen und der Wichtigkeit die der Wirtschaftskunde im Vergleich zu den anderen Teildisziplinen des Faches zugeschrieben wird kein signifikanter Zusammenhang besteht. Da aber die Signifikanz des Chi Quadrat Tests kleiner als 0,05 ist, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen werden. Diese besagt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Der Chi-Quadrat-Test kann zudem als gültig erachtet werden, da die Zellen mit einer erwarteten Häufigkeit unter 5 unter dem Grenzwert von 20% liegen. Wenn Studierende das Verhältnis als integrativ betrachten, dann weist die Hälfte der Befragten der Wirtschaftskunde als Teildisziplin eine hohe bis mittlere Wichtigkeit zu. Wenn Studierende davon ausgehen, dass beide Fachbereiche als autonom zu betrachten sind mit der Wirtschaftskunde als dominierenden Teil, dann schreiben rund 85% der Befragten der Wirtschaftskunde als Teildisziplin eine besonders hohe Wichtigkeit zu. Wird der Wirtschaftskunde von den VertreterInnen einer Autonomie von G und W eine untergeordnete Rolle

zugeschrieben, dann weist die Hälfte der Befragten der Wirtschaftskunde als Teildisziplin eine eher geringe oder gar keine Wichtigkeit zu.

Da der Chi Quadrat Test gültig ist, können für diesen Zusammenhang auch Assoziationsmaße berechnet werden. Die Maßzahl Lambda geht davon aus, dass man die Wichtigkeit, die eine Person der Wirtschaftskunde als Teildisziplin zuschreibt, aufgrund ihrer Ansicht bezüglich des Verhältnisses von Geographie und Wirtschaftskunde ableiten kann. (vgl. BÜHL 2014: 307f.) Der Wert für Lambda beträgt in diesem Fall 0,106, das heißt, dass man den Einschätzungsfehler um 10,6% verringern kann, wenn die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde die abhängige Variable ist und man von der befragten Person ihre Sicht bezüglich des Verhältnisses zwischen Geographie und Wirtschaftskunde kennt. Bei der Maßzahl Goodman-und-Kruskal Tau geht man bei der Einschätzung von der tatsächlichen Wahrscheinlichkeitsverteilung der Wichtigkeit der Wirtschaftskunde aus. Die Maßzahl gibt nun an, um wie viel % sich bei der Einschätzung der Prognosefehler reduziert, wenn die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde die abhängige Variable ist und man auf einer detaillierten Berücksichtigung der Gesamtverteilung der Wichtigkeit der Wirtschaftskunde aufbaut und das Verhältnis zwischen Geographie und Wirtschaftskunde bekannt ist. (vgl. BÜHL 2014: 308f.) In diesem Fall ist die Zahl 0,08, was heißt, dass sich der Prognosefehler um 8% verringert.

Betrachtet man den gleichen Zusammenhang in den zwei Zielgruppen, so kann festgehalten werden, dass der Zusammenhang bei den Studierenden der StEOP stärker ausgeprägt ist, als bei den Studierenden der Endphase. Der Signifikanzwert für die Studierenden der StEOP liegt hier mit 0,00 klar unter 0,05, bei den Studierenden der Endphase mit 0,049 nur knapp unter dem Grenzwert von 0,05. Es kann demnach in beiden Fällen die Nullhypothese abgelehnt werden und auf einen Zusammenhang geschlossen werden. Der Phi Koeffizient, der die Stärke des Zusammenhangs misst, (vgl. BÜHL 2014: 306) ist hier bei den Studierenden der StEOP (0,548) größer, als jener bei den Studierenden der Endphase (0,355). Somit ist belegt, dass der Zusammenhang bei der ersten Zielgruppe größer ist als bei der zweiten.

Zusammenfassend kann also für die gesamte Stichprobe festgehalten werden, dass, wenn die Stellung der Fachbereiche G und W als autonom betrachtet wird, die Wirtschaftskunde aber als wichtiger eingeschätzt wird, dieser ein höherer Stellenwert als der Geographie zugeschrieben wird. Wird die Wirtschaftskunde als weniger wichtig

erachtet, dann wird der Wirtschaftskunde als Teildisziplin auch ein geringer Stellenwert zugeschrieben.

Ein weiterer Zusammenhang kann zwischen den Fragen 6 und 9 festgestellt werden. Als Nullhypothese wird angenommen, dass zwischen dem Verhältnis von Geographie und Wirtschaftskunde und dem Anteil der Wirtschaftskunde im Lehrplan kein signifikanter Zusammenhang besteht. Da aber die Signifikanz des Chi Quadrat Tests kleiner als 0,05 ist, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen werden. Diese besagt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Der Chi-Quadrat-Test kann zudem als gültig erachtet werden, da die Zellen mit einer erwarteten Häufigkeit unter 5 unter 20% liegen. Wenn das Verhältnis als integrativ erachtet wird, dann wird der Anteil der Wirtschaftskunde im Lehrplan von 50% der Befragten als ausreichend empfunden. Wenn das Verhältnis als autonom gesehen wird und die Wirtschaftskunde als wichtiger eingestuft wird, dann wird der Anteil der Wirtschaftskunde im AHS-Lehrplan von 70% als zu gering eingestuft. Wird der Wirtschaftskunde als autonomer Teil von GW eine geringe Wichtigkeit zugeschrieben, so sehen die meisten, die diese Ansicht vertreten, die Anteile der Wirtschaftskunde als zu hoch an.

Der Wert für Lambda liegt für diesen Zusammenhang bei 0,081, das heißt, dass man den Einschätzungsfehler um 8,1% verringern kann, wenn die Anteile der Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen die abhängige Variable ist und man von der befragten Person ihre Sicht bezüglich des Verhältnisses zwischen Geographie und Wirtschaftskunde kennt. Der Wert für Goodman-und-Kruskal Tau liegt bei 0,058 was heißt, dass sich der Prognosefehler um 5,8% verringert. Bezüglich der beiden Zielgruppen gibt es bezüglich dieses Zusammenhangs keine Unterschiede, da beide Signifikanzwerte bei 0,00 liegen. Einzig der Wert von Phi ist bei den Studierenden der Endphase etwas höher, womit behauptet werden kann, dass hier der Zusammenhang stärker ausgeprägt ist als bei den Studierenden der StEOP.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass, wenn die Befragten der Wirtschaftskunde im Vergleich zur Geographie einen höheren Stellenwert zumessen, sie die Anteile der Wirtschaftskunde im Lehrplan als zu gering erachten. Umgekehrt sehen die Befragten, welche der Wirtschaftskunde im Vergleich zur Geographie einen untergeordneten Stellenwert zuweisen, die Anteile der Wirtschaftskunde in den AHS-

Lehrplänen als zu hoch an. Folglich empfinden jene, die sich für ein integratives Verhältnis entscheiden, die Wirtschaftsanteile im Lehrplan als ausreichend.

Ein letzter interner Zusammenhang bezüglich des Stellenwerts der Wirtschaftskunde im Unterrichtsfach GW kann bei den Fragen 6 und 13 festgestellt werden. Als Nullhypothese wird angenommen, dass zwischen dem Verhältnis von Geographie und Wirtschaftskunde und der Assoziation mit dem Begriff Wirtschaftskunde kein signifikanter Zusammenhang besteht. Da aber die Signifikanz des Chi Quadrat Tests kleiner als 0,05 ist, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen werden. Diese besagt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Der Chi-Quadrat-Test kann zudem als gültig erachtet werden, da die Zellen mit einer erwarteten Häufigkeit unter 5 unter 20% liegen. Wenn das Verhältnis als integrativ betrachtet wird, dann wird von den meisten Befragten der Begriff Wirtschaftskunde mit einer Behandlung von wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen bzw. mit einer handlungs- und schülerInnenorientierten ökonomischen Bildung assoziiert. Wenn G und W als autonome Teilbereiche gesehen werden mit Schwerpunkt auf der Wirtschaftskunde, dann wird mit dem Begriff Wirtschaftskunde eine handlungs- und schülerInnenorientierte ökonomische Bildung und eine Behandlung wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Zusammenhänge in Verbindung gebracht. Wird der Wirtschaft hingegen eine untergeordnete Rolle zugeschrieben, so wird der Begriff Wirtschaftskunde vor allem mit einer formalen Wirtschaftslehre mit einem Schwerpunkt auf kognitivem Faktenwissen verbunden.

Der Wert für Lambda liegt für diesen Zusammenhang bei 0,165, das heißt, dass man den Einschätzungsfehler um 16,5% verringern kann, wenn die Assoziation mit dem Begriff Wirtschaftskunde die abhängige Variable ist und man von der befragten Person ihre Sicht bezüglich des Verhältnisses zwischen Geographie und Wirtschaftskunde kennt. Der Wert für Goodman-und-Kruskal Tau liegt bei 0,108, was heißt, dass sich der Prognosefehler um 10,8% verringert. Bezüglich der beiden Zielgruppen gibt es bezüglich dieses Zusammenhangs keine Unterschiede, da beide Signifikanzwerte bei 0,00 liegen. Einzig der Wert von Phi ist bei den Studierenden der Endphase etwas höher, womit behauptet werden kann, dass hier der Zusammenhang stärker ausgeprägt ist als bei den Studierenden der StEOP.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass, wenn die Befragten die Geographie und die Wirtschaftskunde als autonom betrachten und der

Wirtschaftskunde eine untergeordnete Rolle in dieser Paarung zuweisen, ihre Assoziation mit dem Begriff Wirtschaftskunde sehr theoretisch und formalistisch ist. Wird hingegen der Wirtschaftskunde eine große Bedeutung oder ein integratives Verhältnis zugeschrieben, so sind die Assoziationen mit dem Begriff Wirtschaftskunde handlungs- und schülerInnenorientierter und nehmen auf wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Zusammenhänge Rücksicht.

Zusammenhänge mit soziodemographischen Daten

Um Zusammenhänge mit externen Faktoren herstellen zu können, wird für den 1. Themenbereich ein Index erstellt, der den Stellenwert der Wirtschaftskunde zusammenfassend darstellt. Da es zwischen drei Fragekombinationen signifikante Zusammenhänge gibt, werden diese als Indikatoren für die Erstellung des Index herangezogen. Zur Erinnerung: Wenn Studierende der Geographie und der Wirtschaftskunde jeweils Autonomie zuerkennen und der Wirtschaftskunde eine untergeordnete Rolle zuschreiben, dann wird auch die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde als Teildisziplin als gering eingeschätzt und die Wirtschaftsanteile im Lehrplan als zu hoch gesehen. Wenn Studierende der „Autonomiegruppe“ die Wirtschaftskunde als Hauptbestandteil des Unterrichts einschätzen, dann weisen sie auch der Wirtschaftskunde als Teildisziplin einen hohen Stellenwert zu und sehen die wirtschaftlichen Anteile im Lehrplan als zu gering an. Studierende, die sich für ein integratives Verhältnis aussprechen, weisen der Wichtigkeit der Wirtschaftskunde einen mittleren Stellenwert zu und empfinden die Lehrplananteile als ausreichend. Auf diesen Zusammenhängen basierend, werden die Fragen umkodiert (1 = autonom und Wirtschaft spielt untergeordnete Rolle, 2 = integrativ und 3 = autonom und Wirtschaft ist Hauptbestandteil) und in einer neuen Variable zusammengefasst, welche den Stellenwert und das Integrationsniveau verdeutlichen soll. Kleine Indexwerte sind demnach ein Hinweis für eine autonome Position der Bereiche G und W, bei dem die Wirtschaftskunde eine untergeordnete Rolle spielt. Große Indexwerte weisen auf einen Autonomiestatus beider Teilbereiche hin, bei dem die Wirtschaftskunde einen sehr hohen Stellenwert hat. Werte im mittleren Bereich sind Indikatoren für eine integrative Betrachtungsweise.

Relativ gesehen, präferieren 15,5% der Studierenden einen Autonomiestatus der Bereiche G und W, bei der die Wirtschaftskunde nur eine untergeordnete Rolle spielt, und 22,5% der „AutonomievertreterInnen“ weisen der Wirtschaftskunde einen hohen Stellenwert zu. Die restlichen 62% haben eine integrative Betrachtungsweise und

weisen den beiden Bereichen Geographie und Wirtschaftskunde einen ausgeglichenen Stellenwert im Fächerverband zu. Studierende der StEOP weisen bei der ersten Kategorie mit 20% höhere Anteilswerte auf, als die Studierenden der Endphase mit 11% und umgekehrt weisen die Studierenden der Endphase in der zweiten Kategorie mit 28% einen höheren Anteilswert auf, als Studierende der StEOP, die hier 17% erreichen. Bezüglich der integrativen Betrachtungsweise gibt es keine Unterschiede.

Da der Index nicht normalverteilt ist, werden zur Überprüfung eines Zusammenhangs mit den soziodemographischen Daten nicht-parametrische Tests durchgeführt.

Für das Geschlecht, das Bundesland, die Bezirksgruppen, in denen die Matura absolviert wurde und die inskribierte Fächerreihenfolge können keine Zusammenhänge festgestellt werden, da die Signifikanz in allen Fällen über 0,05 liegt und somit die Nullhypothese (Der Index und der ausgewählten Faktor, z.B. das Geschlecht, unterscheiden sich in der Grundgesamtheit nicht voneinander) mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% beibehalten werden muss.

Zwischen dem Index und der Studienphasen, bzw. des Schultyps, in dem die Matura absolviert wurde, können aber sehr wohl signifikante Zusammenhänge festgestellt werden.

Die Signifikanz zwischen dem Index und der Studienphase liegt bei 0,03 und somit unter 0,05. Das heißt, die Nullhypothese, welche besagt, dass sich der Index in den Studienphasen in der Grundgesamtheit nicht unterscheidet, muss mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt werden und die Alternativhypothese angenommen werden. Es kann somit behauptet werden, dass sich der Index in den unterschiedlichen Studienphasen in der Grundgesamtheit unterscheidet. Konkret heißt das, dass die Studierenden der Endphase der Wirtschaft tendenziell einen höheren Stellenwert zuweisen, als Studierende der StEOP, wobei beide Zielgruppen im Bereich einer integrativen Betrachtungsweise positioniert sind.

Für den Test mit dem Schultyp, in dem die Matura absolviert wurde, wird der Schultyp in zwei Kategorien zusammengefasst: Gruppe 1 beinhaltet alle genannten AHS- und BHS-typen außer kaufmännischen Schulen und Gruppe 2 beinhaltet kaufmännische Schulen. Die Signifikanz zwischen dem Index und dem Schultyp, in dem die Matura absolviert wurde, liegt bei 0,016, das heißt, die Nullhypothese, die besagt, dass sich der Index in den Schultypen in der Grundgesamtheit nicht unterscheidet, muss mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt werden und die Alternativhypothese

angenommen werden. Es kann somit behauptet werden, dass sich der Index in den unterschiedlichen Schultypen in der Grundgesamtheit unterscheidet. Konkret heißt das, dass Studierende, die ihre Matura in einer AHS oder BHS (außer HAK) absolviert haben, der Wirtschaft einen höheren Stellenwert zuschreiben, als Studierende, die in einer HAK ihre Matura ablegt haben.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Es kann zu diesem Zeitpunkt behauptet werden, dass das studentische Integrationsbewusstsein, was die Verbindung von Geographie und Wirtschaftskunde betrifft, stark ausgeprägt ist und der Stellenwert der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht relativ hoch eingestuft wird. Gerade Studierende der Endphase sind für die Integration und den hohen Stellenwert der Wirtschaftskunde im Laufe ihres Studiums stark sensibilisiert worden. Auch ein großer Teil der Studierenden der StEOP schließt sich der Ansicht eines ausreichend integrativen Verhältnisses an. Allerdings vertreten sie mehrheitlich die Meinung, dass Geographie und Wirtschaftskunde im Unterricht als autonome Teilbereiche zu betrachten sind. Auch gesamt betrachtet liegen die Anteilswerte für diese Kategorie bei der Einschätzung des Verhältnisses über jenen, die zwar auch eine autonome Positionierung der Bereiche G und W bevorzugen, bei der aber die Wirtschaftskunde im Mittelpunkt steht. Bei der Betrachtung des Indexwertes, der mehrere Komponenten vereint, zeigt sich ein ähnliches Bild, mit der Ausnahme, dass die Anteile jener Befragten, die von einer Autonomie der Bereiche G und W ausgehen mit untergeordnetem Stellenwert für den Bereich Wirtschaft geringer sind, als jene die zwar ebenfalls von zwei Fachbereichen ausgehen, aber dem Fachbereich Wirtschaft einen hohen Stellenwert zuschreiben.

Generell kann bezüglich der Wichtigkeit der Wirtschaftskunde im Vergleich mit den anderen Teildisziplinen festgehalten werden, dass sie im Rangspektrum 1-8 am häufigsten an den Rängen 1-4 gereiht wird. Vor ihr in der Reihung der schulgeographischen Bedeutung befinden sich meistens die Humangeographie und die Physische Geographie. Festzuhalten ist hier aber dennoch, dass ein Viertel der Studierenden der Endphase die Wirtschaftskunde hinsichtlich ihrer Wichtigkeit den beiden letzten Rängen zugeordnet hat.

Es kann also festgehalten werden, dass sich ein starkes Integrationsbewusstsein von G und W und auch die Bedeutung der Wirtschaftskunde für den Fächerverbund in den Köpfen der GW-Studierenden manifestiert hat. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass

dieses Bewusstsein noch nicht bei allen GW-Studierenden Eingang gefunden hat und die Sensibilisierung dafür weiter forciert werden muss.

Zwei weitere Indikatoren, die das Integrationsbewusstsein der Studierenden, was die Verbindung von Geographie und Wirtschaftskunde betrifft, unterstreichen, sind die Aufteilung des Stundenrahmens zwischen geographischen und wirtschaftlichen Themenstellungen bzw. der Anteil der Stunden, der jährlich wirtschaftlichen Themen zuerkannt werden sollte. In beiden Fällen sprechen sich die meisten Befragten für eine Aufteilung von 50/50 aus bzw. für einen jährlichen Anteil an wirtschaftlichen Themen von 50%.

Die Anteile der Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen werden von den Studierenden der StEOP als zu gering eingestuft und von jenen der Endphase als ausreichend. Hier spielen sicher zwei Faktoren eine Rolle: Studierende der StEOP kommen direkt aus der Schule und haben möglicherweise ihre Erfahrungen mangelnder Auseinandersetzung mit wirtschaftskundlichen Inhalten in die Antwort miteinfließen lassen. Studierende der Endphase sollten mit dem schulischen Lehrplan bereits vertraut sein und so die durchaus beachtenswerten Anteile der Wirtschaftskunde besser beurteilen können. Da sie mit den Inhalten der Lehrpläne aber nur partiell vertraut sind, zeigt das Ergebnis, dass nur weniger als die Hälfte der Studierenden der Endphase in der Lage ist, ein Thema aus dem Lehrplan der Unter- bzw. Oberstufe ad hoc anzuführen. Darüber hinaus sind viele der angegebenen Themen nicht korrekt. Wird die Position der Wirtschaftskunde als autonom allerdings mit nur geringem Stellenwert der Wirtschaftskunde in der Aufteilung des Doppelfaches betrachtet, so empfinden die Befragten die Anteile im Lehrplan zu hoch. Sehen sie die Stellung der Wirtschaftskunde als autonom und ausgestattet mit einem hohen Stellenwert, so beurteilen sie die Anteile als zu gering. Integrative Betrachtungsweisen (darunter sind jene zu verstehen, die G und W als Fachverbund ansehen) korrelieren mit der Ansicht, dass die Anteile ausreichend in den Lehrplänen vorhanden sind.

Im Zuge der Befragung assoziierten die meisten Studierenden den Begriff Wirtschaftskunde mit einer formalen Wirtschaftslehre. Studierende der Endphase schließen sich der Meinung der gesamten Stichprobe an, Studierende der StEOP assoziieren mit Wirtschaftskunde mehrheitlich eine Behandlung von wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen. Auch hier scheint wieder der Faktor Schule eine Rolle zu spielen, da die Befragten der StEOP möglicherweise die Wirtschaftskunde in der Schule genau so, also als Behandlung von wirtschaftlichen

und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen, erlebt haben. Das lässt auch den Schluss zu, dass aufgrund der geringen Anteilswerte der Kategorie „über handlungs- und schülerInnenorientierte Vermittlung bzw. beispielhafte Vermittlung“ Studierenden in der Schule nie oder nur sehr selten Wirtschaft auf diese Art und Weise vermittelt wurde. Wenn Studierende aber eine jeweils autonome Stellung von G und W mit Schwerpunkt auf der Wirtschaftskunde vertreten, dann tendieren sie sehr wohl dazu, den Begriff mit einer handlungs- und schülerInnenorientierten ökonomischen Bildung, aber auch mit einer Behandlung wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Zusammenhänge zu assoziieren. Selbiges gilt für Studierende, die ein integratives Verhältnis bevorzugen. Sehen Studierende das Verhältnis von G und W isoliert, mit einem geringen Stellenwert der Wirtschaftskunde so begreifen sie die Wirtschaftskunde eher als formale Wirtschaftslehre.

Hätten die Studierenden die Möglichkeit, die Bezeichnung ihres Faches zu verändern, so fehlt in den meisten Fällen (rund 40%) der Mut zur Veränderung, vor allem bei den Studierenden der StEOP. Es gibt aber insgesamt gesehen auch 40%, die der Meinung sind, die Bezeichnung „Geographie und ökonomische Bildung“ wäre geeigneter als die aktuelle Bezeichnung „GW“

Abschließend kann folgendes festgehalten werden: Wenn sich Studierende für ein integratives Verhältnis von G und W entscheiden, dann weisen sie der Wichtigkeit der Wirtschaftskunde, als Teildisziplin in der Schule, eine hohe bis mittlere Bedeutung zu und empfinden, dass die Anteile der Wirtschaftskunde im Lehrplan ausreichend sind. Zudem assoziieren sie den Begriff Wirtschaftskunde eher mit einer Behandlung von wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen und einer handlungs- und schülerInnenorientierten ökonomischen Bildung.

Studierende, welche die Wirtschaftskunde als autonomen Bereich allerdings in einer untergeordneten Rolle gegenüber geographischen Inhalten sehen, weisen dem Fachbereich Wirtschaft eine nur geringe bis gar keine Bedeutung zu. Sie empfinden naturgemäß die Wirtschaftsanteile in den AHS-Lehrplänen als zu hoch. Darüber hinaus assoziieren sie mit der Wirtschaftskunde eine formale Wirtschaftslehre, deren Schwerpunkt auf der Vermittlung von kognitivem Faktenwissen liegt.

Studierende, welche die Wirtschaftskunde als autonomen Bereich allerdings in einer übergeordneten Rolle gegenüber geographischen Inhalten sehen, weisen der Bedeutung der Wirtschaftskunde einen sehr hohen Stellenwert zu und sehen die Anteile der Wirtschaftskunde im schulischen Lehrplan als zu gering an. Zudem

assoziiieren sie mit der Wirtschaftskunde eine handlungs- und schülerInnenorientierte ökonomische Bildung und eine Behandlung von wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich mehr als die Hälfte der Studierenden einer integrativen Betrachtungsweise anschließen, das heißt, dass der Geographie und der Wirtschaftskunde in einem Fachverbund eine gleichwertige Position zugeschrieben wird.

Studierende der Endphase schreiben aber tendenziell der Wirtschaftskunde einen höheren Stellenwert zu, als Studierende der StEOP. Ebenso schreiben Studierende, die eine AHS-Matura haben, der Wirtschaftskunde einen größeren Stellenwert zu, als AbsolventInnen einer HAK. Beide tendieren aber generell zu einer integrativen Betrachtungsweise.

8.3 Das persönliche Verhältnis zur Wirtschaft

Nachfolgend werden die Ergebnisse des 2. Themenbereichs vorgestellt, welche das persönliche Verhältnis der Befragten zur Wirtschaft behandeln. Dieser Themenbereich umfasst die Fragen fünfzehn bis neunzehn im Fragebogen.

Häufigkeitsverteilung

Frage 15 beschäftigt sich mit dem Verhältnis der Befragten zur Wirtschaft. Der Modalwert für die gesamte Stichprobe liegt bei 1, d.h. das Verhältnis wird als positiv bewertet, weil eine gesunde Wirtschaft die Basis zur Aufrechterhaltung der aktuellen sozialen und ökonomischen Standards ist.

Absolut gesehen sind das 63 Personen ($\hat{=} 31,5\%$), die sich dieser Meinung anschließen. Weitere 57 Personen ($\hat{=} 28,5$) entscheiden ihr Verhältnis von Fall zu Fall und 40 Personen ($\hat{=} 20\%$) bewerten ihr Verhältnis ebenfalls positiv, finden aber eine ökonomische Orientierung der Gesellschaft bedenklich. 40 Personen ($\hat{=} 20\%$) bewerten ihr Verhältnis als negativ, wobei 23 ($\hat{=} 11,5$) von ihnen der Meinung sind, dass die Wirtschaft keine Rücksicht auf ökologische und soziale Nachhaltigkeit nimmt. Die restlichen 17 ($\hat{=} 8,5\%$) von ihnen sind der Meinung, dass wirtschaftliches Handeln immer profitorientiert und somit unmenschlich ist.

In der unterhalb eingefügten Abbildung 20 sind die absoluten Häufigkeiten der Stichprobengesamtheit und der beiden Zielgruppen dargestellt.

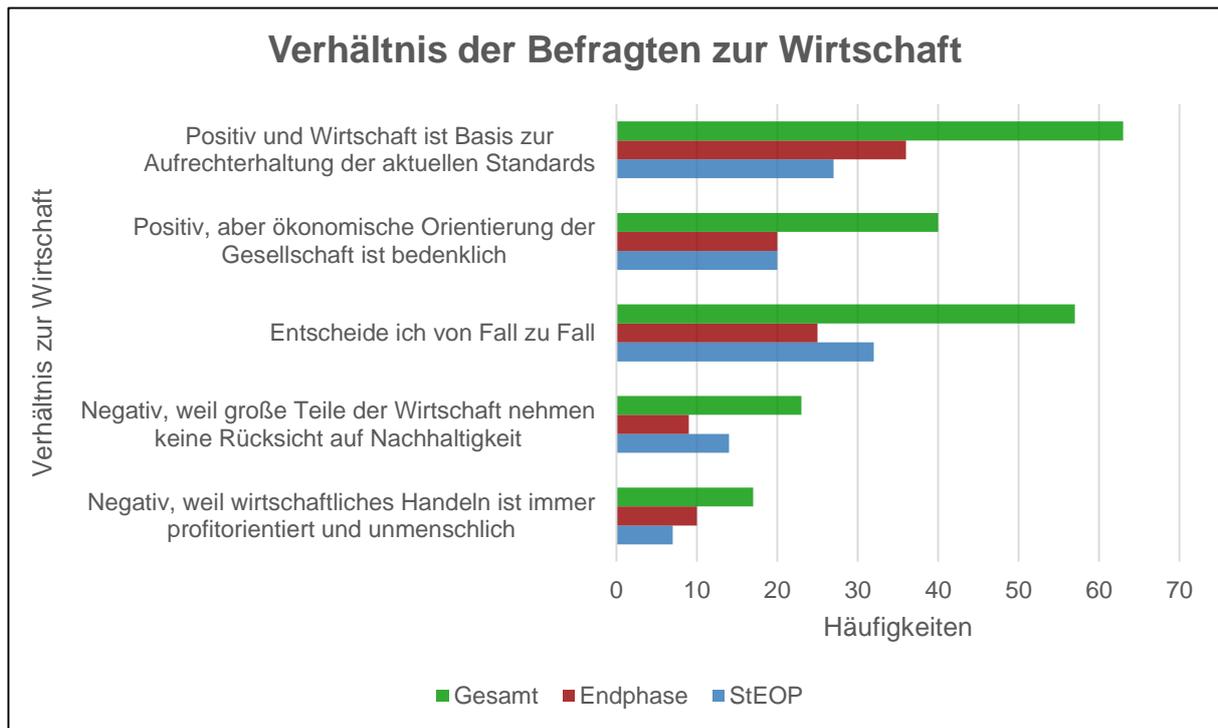


Abbildung 20: Verhältnis der Befragten zur Wirtschaft in Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Man erkennt, dass der meistgenannte Wert der Studierenden der StEOP sich vom Modalwert der gesamten Stichprobe unterscheidet. 32 Personen gaben hier an, ihr Verhältnis von Fall zu Fall zu entscheiden. 47 Personen der StEOP bewerten ihr Verhältnis als positiv (beide Kategorien zusammengefasst) und 21 als negativ (beide Kategorien zusammengefasst). Studierende der Endphase schließen sich der Tendenz der gesamten Stichprobe an, denn der meistgenannte Wert ist hier ebenfalls 1 (= positives Verhältnis, weil Basis zur Aufrechterhaltung der aktuellen Standards). 56 Personen der Endphase sehen ihr Verhältnis positiv, 25 entscheiden sich von Fall zu Fall und 19 Personen bewerten ihr Verhältnis als negativ. Die Einstellung zur Wirtschaft ist demnach bei den Studierenden der Endphase positiver, als jene der Studierenden der StEOP.

Frage 16 und 17 behandeln die Häufigkeit der Informationsbeschaffung.

Hinsichtlich der Informationsbeschaffung müssen die Befragten sowohl für das aktuelle Wirtschaftsgeschehen in Österreich, als auch weltweit Stellung beziehen.

Über das aktuelle Wirtschaftsgeschehen in Österreich liegt der Modalwert sowohl gesamt, als auch in den beiden Zielgruppen, bei 2. Das heißt, die meisten Studierenden geben an, sich 2-3-mal in der Woche zu informieren. In der nachfolgenden Abbildung 21 ist herauszulesen, dass sich insgesamt 33 Befragte ($\hat{=}$ 16,5%) täglich informieren, 90 Personen ($\hat{=}$ 45%) 2-3-mal in der Woche, 65 Personen

($\cong 32,5$) 2-3-mal im Monat und 12 ($\cong 6\%$) keine Informationen einholen. Hinsichtlich der Informationsbeschaffung gibt es in den beiden Zielgruppen keine großen Unterschiede, außer, dass sich mehr Studierende der Endphase täglich informieren, als Studierende der StEOP.

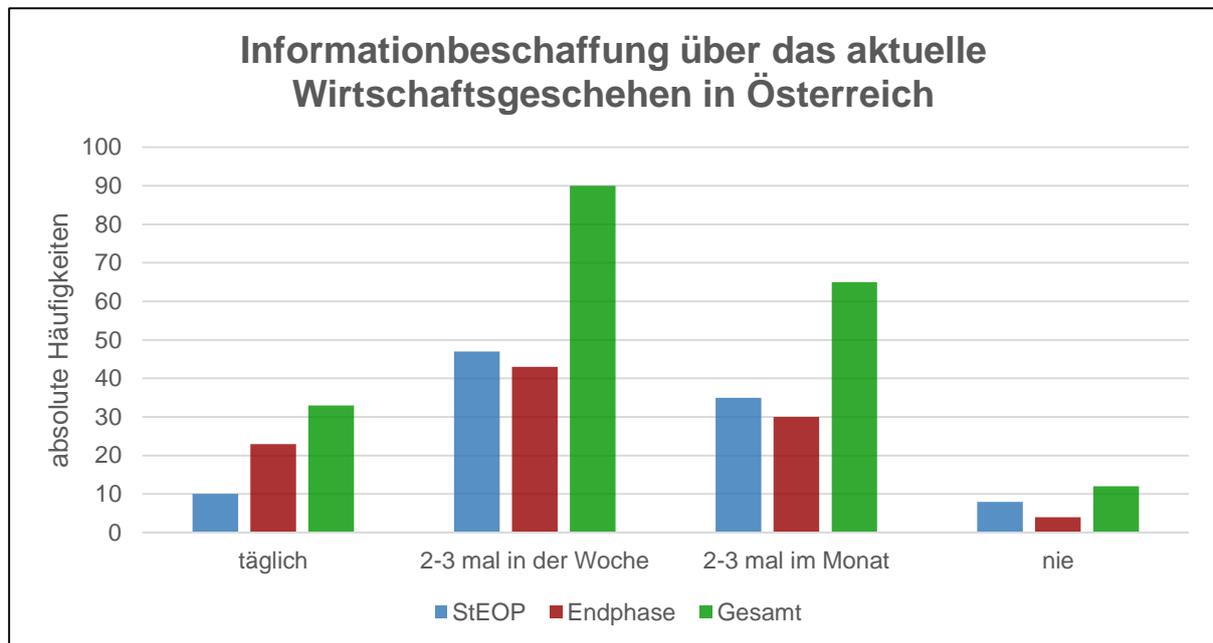


Abbildung 21: Informationsbeschaffung über das aktuelle Wirtschaftsgeschehen in Österreich in Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Für die Informationsbeschaffung weltweit liegt der Modalwert bei der gesamten Stichprobe und bei den Studierenden der Endphase bei 3, d.h. die meisten Befragten informieren sich 2-3-mal im Monat über das weltweite Wirtschaftsgeschehen. Der Modalwert der Studierenden der StEOP beträgt 2, das heißt, die meisten informieren sich 2-3-mal in der Woche über die weltweiten wirtschaftlichen Geschehnisse. Insgesamt informieren sich 87 Personen ($\cong 43,5\%$) 2-3-mal im Monat über das weltweite Wirtschaftsgeschehen, 73 Personen ($\cong 36,5\%$) 2-3-mal wöchentlich, 27 Personen ($\cong 13,5\%$) täglich und 13 Personen ($\cong 6,5\%$) nie.

Die absoluten Häufigkeiten der beiden Zielgruppen sind in den Kategorien „täglich“ und „nie“ sehr ähnlich, sie unterschieden sich einzig bei den Kategorien „2-3-mal in der Woche“, wo die Nennungen der Studierenden der StEOP größer sind und „2-3-mal im Monat“, wo die Studierenden der Endphase mehr Nennungen aufweisen.

In der nachfolgenden Tabelle 22 sind die absoluten Häufigkeiten graphisch zusammengefasst:

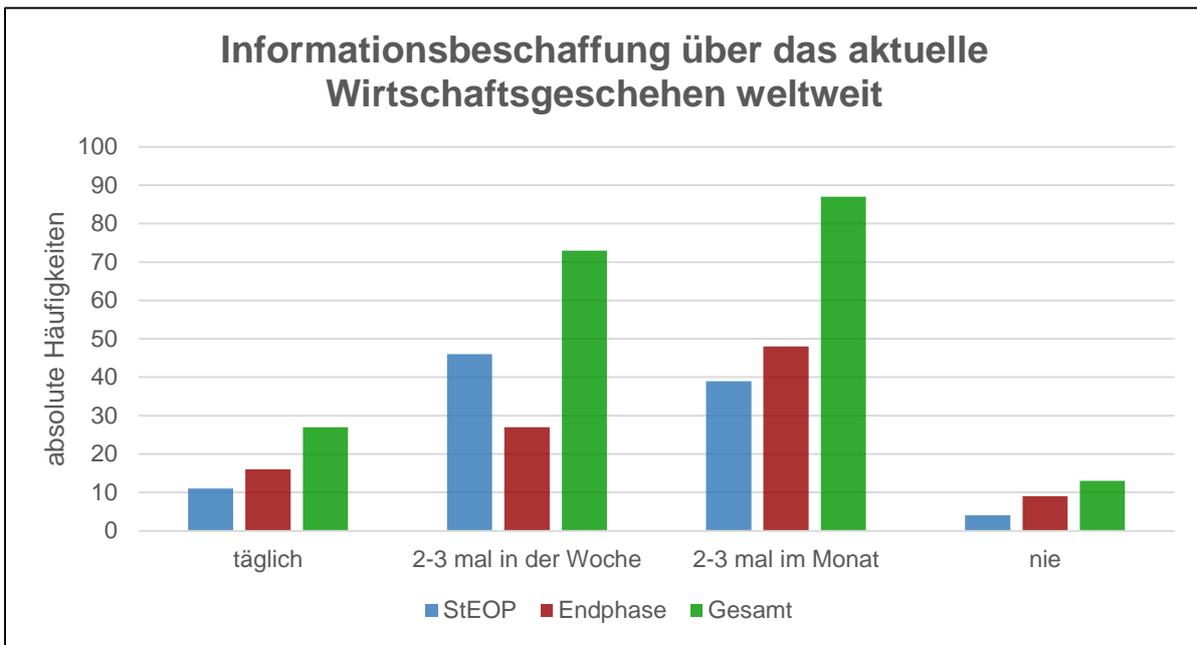


Abbildung 22: Informationsbeschaffung über das aktuelle Wirtschaftsgeschehen weltweit nach Zielgruppen und absoluten Häufigkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die am meisten genutzten Medien (Frage 18), um wirtschaftlich up-to-date zu bleiben, sind Tageszeitungen (Mittelwert 2,04), das Internet (Mittelwert 2,12) und das Fernsehen (Mittelwert 2,6). Der Wert 2 steht hier für die Nutzungskategorie „manchmal“.

Tageszeitungen und das Internet weisen zudem einen Modalwert von 1 auf, d.h. die meist genannte Kategorie war hier „täglich“. Alle anderen Medien weisen einen Modalwert von 4 bzw. einen Mittelwert auf, der zwischen 3 und 4 liegt. Der Wert 3 steht hier für „selten“ und 4 steht für „nie“.

Da es bezüglich der absoluten Nennungen und der Anteilswerte zwischen den beiden Zielgruppen keine erwähnenswerten Unterschiede gibt, werden im Anschluss die Anteilswerte der gesamten Stichprobe in den Kategorien „oft“ und „nie“ in den Abbildungen 23 und 24 zusammengefasst dargestellt.

Betrachtet man in Abbildung 23 die Anteilswerte der vier Kategorien, so kann festgehalten werden, dass in der Kategorie „oft“ Tageszeitungen, Internet und Fernsehen, mehr als zwei Drittel der Anteile einnehmen. Einigermaßen oft wird auch noch das Radio zur Informationsbeschaffung verwendet, Magazine und Zeitschriften, Vorträge oder sonstige Informationsmedien werden nur von wenigen Studierenden oft als Informationsmedien herangezogen.

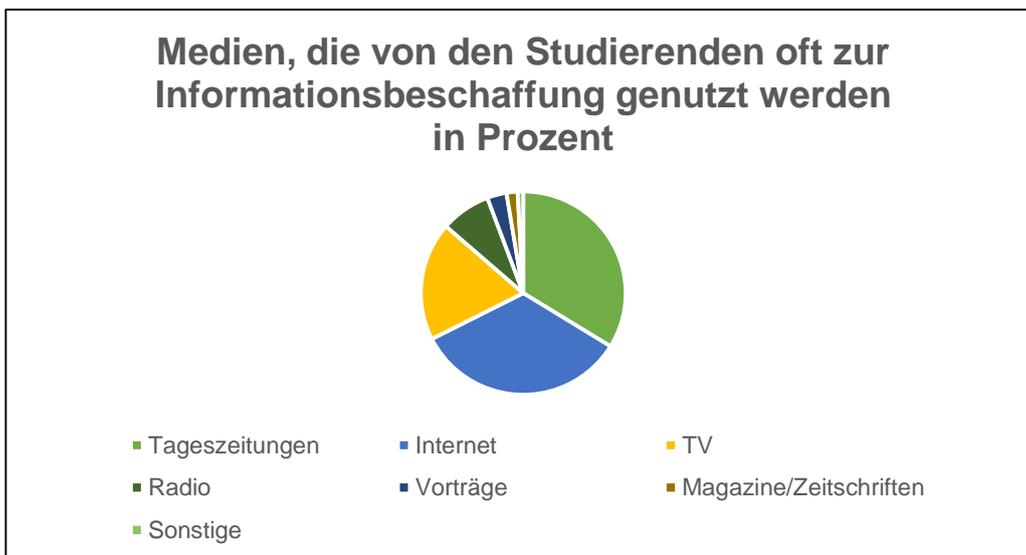


Abbildung 23: Medien, die von den Studierenden oft zur Informationsbeschaffung genutzt werden in Prozent. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die Kategorie „nie“ wird von den Studierenden vor allem in Bezug auf sonstige Informationsmedien, Vorträge, Magazine und Zeitschriften und das Radio angekreuzt. Auch wenn die Anteilswerte in der Kategorie „nie“ für Fernsehen, Internet und Tageszeitungen geringer sind als bei den anderen Kategorien, geben trotzdem 60 Personen an, das Fernsehen nicht zur Informationsbeschaffung zu nutzen, 38 Personen keine Informationen aus dem Internet beziehen und 25 Personen keine Tageszeitungen lesen.

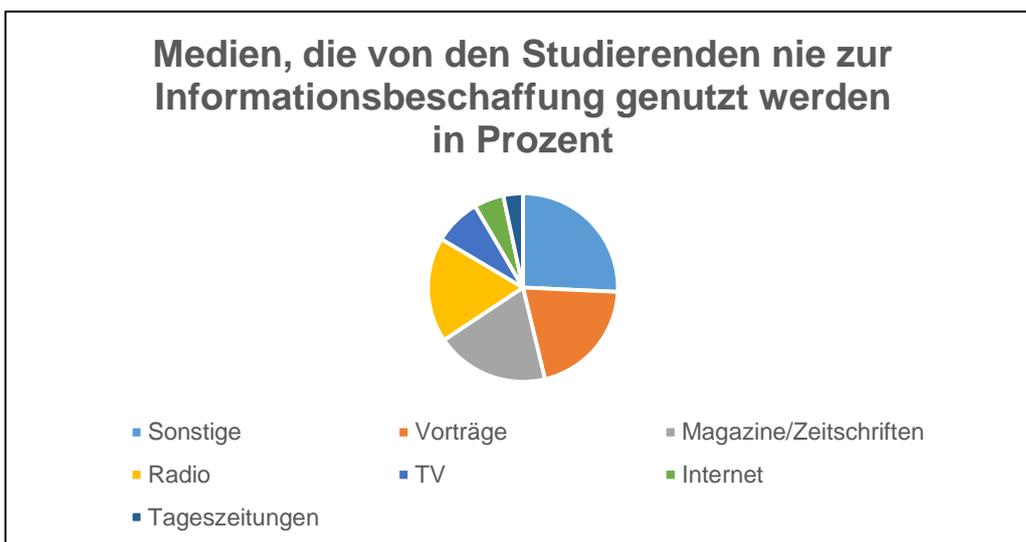


Abbildung 24: Medien, die von den Studierenden nie zur Informationsbeschaffung genutzt werden in Prozent. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die Befragten haben zusätzlich zur Angabe der Medienart auch die Möglichkeit, die konkret verwendeten Medien anzugeben. Hier sind Mehrfachnennungen möglich. 38% der Befragten nutzen diese Möglichkeit und in den nachfolgenden Tabellen 23 und 24 werden diese zusammengefasst dargestellt.

Bei den Tageszeitungen bekommt „Der Standard“ die meisten Nennungen, gefolgt von „Die Presse“ und „Kurier“. Ebenfalls noch einige Nennungen können die Zeitungen „Heute“, „Österreich“ und „Krone“ erhalten.

Tageszeitungen	
	Nennungen Gesamt
Der Standard	61
Die Presse	26
Kurier	22
Heute	20
Österreich	17
Krone	10
OÖN	4
Salzburger Nachrichten	2
Wirtschaftsblatt	2
Die Zeit	2
FAZ	1
The Guardian	1

Tabelle 23: Verwendete Tageszeitungen zur Informationsbeschaffung. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Bei der Kategorie Magazine und Zeitschriften werden „Profil“, „Falter“, „News“, „Newsweek“, „Economist“ und „Le monde diplomatique“ angeführt, jedoch nie mehr als fünfmal genannt. Aus diesem Grund wird auf die Darstellung in Tabellenform verzichtet.

Im Internet werden vorwiegend Online-Portale von Tageszeitungen, wie „Standard“, „Presse“, „Heute“, „Österreich“, „Krone“ etc. von den Befragten genutzt. An zweiter Stelle liegen Nachrichten-Portale wie „ORF“, „euronews“, „ARD“, etc., gefolgt von Online Portalen internationaler Zeitungen. Hier werden „Die Zeit“, „FAZ“, „TAZ“ und „NYT“ genannt.

Neben diesen drei großen Gruppen werden auch noch Social Media Portale, Online-Portale von Magazinen und Zeitschriften, das Bildungsportal für Politische Bildung und Youtube angeführt.

In der nachfolgenden Tabelle 24 sind diese Ergebnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt.

Internet	
	Nennungen Gesamt
Online-Portal Tageszeitungen (Standard, Presse, Kurier, SN, OÖN, WZ, heute, oe24...)	45
Nachrichtenportale (ORF, euronews, Nbc, ABC...)	24
Online-Portal von internationalen Zeitungen (Zeit, FAZ, TAZ, NYT...)	9
Social Media	4
Online Portal von Magazinen und Zeitschriften (Spiegel, Profil, News...)	3
Bildungsportal Politische Bildung	1
Youtube	1

Tabelle 24: Verwendete Internet-Portale zur Informationsbeschaffung. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

In der Kategorie Fernsehen nutzen die Befragten in erster Linie die ORF-Nachrichtensendung ZIB, um wirtschaftlich am neusten Stand zu bleiben. Ebenfalls genannt werden weitere Sendungen des ORF's wie „eco“, „Im Zentrum“, „Weltjournal“ oder „Thema“. Neben dem Österreichischen Rundfunk werden auch internationale Sender zur Informationsbeschaffung, wie ARTE oder ARD verwendet, jedoch nur von einem sehr kleinen Teil. Auch hier sind die Nennungen so gering, dass eine tabellarische Darstellung keinen Sinn machen würde.

Bei der Kategorie Radio, werden die drei österreichischen Radiosender Ö3, Ö1 und FM4 genannt, die zur Informationsbeschaffung Verwendung finden. Die Nennungen liegen aber auch hier unter 10, somit wird auf eine Zusammenfassung verzichtet.

In der Kategorie Vorträge werden von den Studierenden der StEOP ausschließlich Univorträge genannt, die im Zuge der Lehrveranstaltung „Grundbegriffe der Ökonomie“ stattgefunden haben. Studierende der Endphase nennen hier noch Vorträge des Wirtschaftsmuseums, der volkswirtschaftlichen Gesellschaft, der AK-Wien, der WU und des europäischen Finanzzentrums. Da auch hier die Nennungen unter dem Wert 5 liegen, wird auf eine zusammenfassende Darstellung verzichtet.

Sonstige Informationsmedien werden nur von zwei Personen angegeben und diese geben an, sich in Gesprächen mit Freunden über wirtschaftliche Themen auszutauschen.

Abschließend zum Themenblock, der das persönliche Verhältnis der Studierenden zur Wirtschaft untersucht, können die Befragten Eigenschaften auswählen, mit denen sie wirtschaftliche Fragestellungen beschreiben würden. Im Zuge von Frage 19 müssen sich die Befragten innerhalb eines gegensätzlichen Begriffspaares positionieren. Die Werteskala reicht von dem Wert -3 für den negativen Pol des Begriffspaares bis +3 für den positiven Pol des Begriffspaares. Wenn man nachfolgende Abbildung 25 betrachtet, erkennt man, dass sieben der acht Begriffspaare sowohl in den beiden Zielgruppen, als auch bezogen auf die gesamte Stichprobe, positive Mittelwerte aufweisen. Einzig das Begriffspaar konfliktbeladen-konfliktfrei weist negative Mittelwerte auf. Konkret heißt das, dass die Befragten wirtschaftliche Themen grundsätzlich eher positiv, spannend, verständlich, konfliktbeladen, vertraut, interessant, wichtig und nah empfinden.

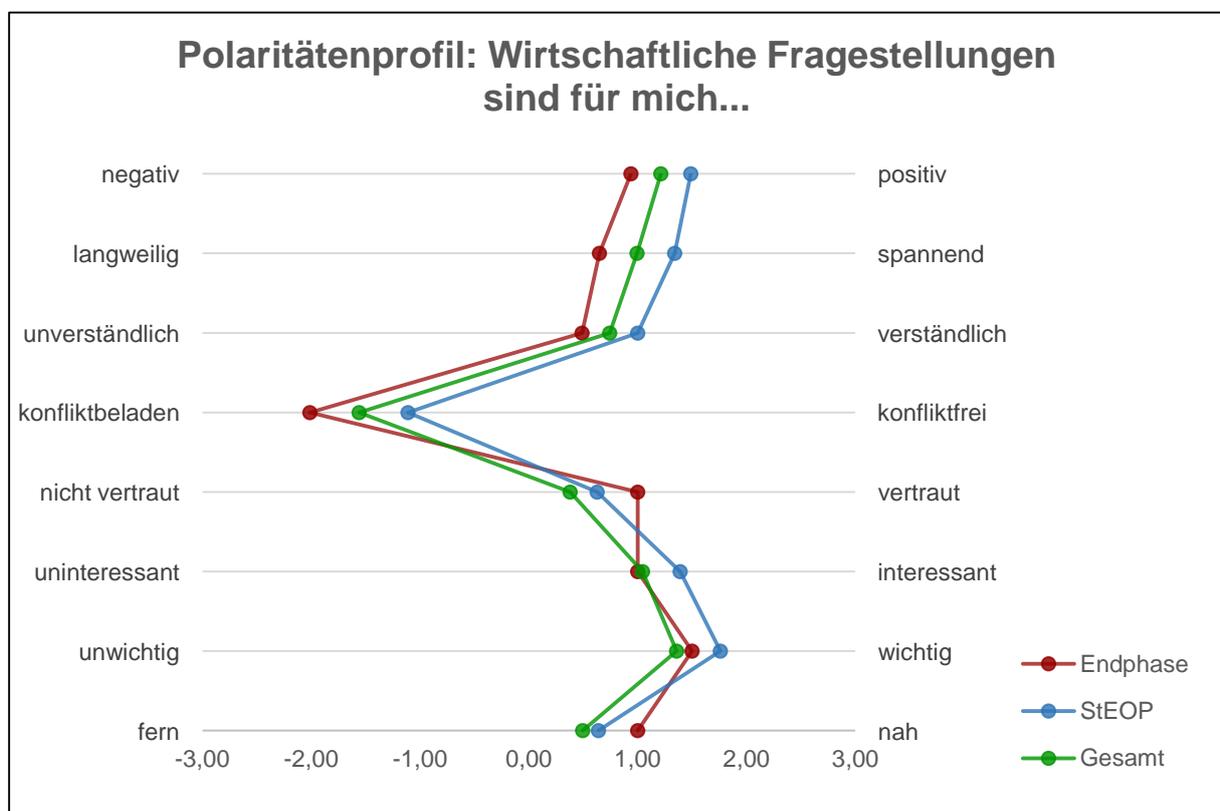


Abbildung 25: Polaritätenprofil: Wirtschaftliche Fragestellungen sind für mich... nach Zielgruppen. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Bei einem genaueren Blick auf Abbildung 25 erkennt man aber auch, dass sich die Profile zwischen den beiden Zielgruppen bei allen Begriffspaaren unterscheiden. Befragte der StEOP sehen demnach wirtschaftliche Themen positiver, spannender, verständlicher, interessanter, wichtiger, aber weniger konfliktbeladen, weniger vertraut und weniger nah als Befragte der Endphase. Auffallend ist außerdem, dass es in keiner Zielgruppe positive Mittelwerte gibt, die größer sind als der Wert 2. Folglich liegen die Mittelwerte zwischen dem Wert 0 und 1,7. Dieser Umstand führt zu dem Schluss, dass

sich die Befragten nicht eindeutig für eine Seite festlegen wollen, was auch durch die Modalwerte der einzelnen Begriffspaare bestätigt wird. Diese liegen hauptsächlich zwischen den Werten -1 und 1.

Interne Zusammenhänge

Um feststellen zu können, ob innerhalb des 2. Themenbereichs Zusammenhänge zwischen den Fragen auftreten oder nicht, werden statistische Tests durchgeführt.

Mit Hilfe des Chi Quadrat Tests nach Pearson können zwischen den Fragen 15 und 16 und 15 und 17 Zusammenhänge festgestellt werden. Im Zuge der Testdurchführung werden die sechs Merkmalsausprägungen, mit denen man das Verhältnis beschreiben kann, auf drei sinnvoll reduziert. Kategorie 1 beschreibt ein positives Verhältnis, Kategorie 2 geht von einem wechselnden Verhältnis aus und Kategorie 3 beschreibt ein negatives Verhältnis.

Als Nullhypothese wird angenommen, dass zwischen der Einstellung der Studierenden zur Wirtschaft und der Häufigkeit der Informationsbeschaffung über das österreichische bzw. das weltweite Wirtschaftsgeschehen kein signifikanter Zusammenhang besteht. Da aber die Signifikanz des Chi Quadrat Tests in beiden Fällen kleiner als 0,05 ist, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen werden. Diese besagt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Der Chi-Quadrat-Test kann zudem als gültig erachtet werden, da die Zellen mit einer erwarteten Häufigkeit unter 5 unter 20% liegen. Wenn Studierende ein positives Verhältnis zur Wirtschaft haben, dann informieren sie sich auch häufiger über das österreichweite bzw. weltweite Wirtschaftsgeschehen.

Der Wert für Lambda liegt für den Zusammenhang mit der Informationshäufigkeit bezüglich österreichweiten Themen bei 0,164, das heißt, dass man den Einschätzungsfehler um 16,4% verringern kann, wenn die Informationshäufigkeit über wirtschaftliche Themen in Österreich die abhängige Variable ist und man von der befragten Person das Verhältnis zur Wirtschaft kennt. Der Wert für Goodman-und-Kruskal Tau liegt bei 0,062, was heißt, dass sich der Prognosefehler um 6,2% verringert.

Für den Zusammenhang mit den weltweiten wirtschaftlichen Themen liegt der Wert für Lambda bei 0,05, das heißt, dass man den Einschätzungsfehler um 5% verringern kann, wenn die Informationshäufigkeit über wirtschaftliche Themen weltweit die

abhängige Variable ist und man von der befragten Person das Verhältnis zur Wirtschaft kennt. Der Wert für Goodman-und-Kruskal Tau liegt bei 0,036 was heißt, dass sich der Prognosefehler um 3,6% verringert.

Die beiden Zielgruppen folgen der Tendenz der gesamten Stichprobe, wobei festgehalten werden kann, dass der Zusammenhang sowohl bezüglich der österreichweiten, also auch der weltweiten Informationshäufigkeit bei den Studierenden in der Endphase ($\Phi = 0,419$ österreichweit und 0,399 weltweit) stärker ausgeprägt ist, als bei den Studierenden der StEOP (356 österreichweit und 0,246 weltweit).

Die Korrelation ist nach Spearman-Rho³ in beiden Fällen höchst signifikant ($p < 0,01$) und die Korrelation ist in beiden Fällen gering ausgeprägt ($r =$ zwischen 0,2 und 0,5).

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang kann zwischen der Häufigkeit der Informationsbeschaffung sowohl österreichweit, als auch weltweit mit den verwendeten Informationsmedien hergestellt werden. Als Nullhypothese wird angenommen, dass zwischen der Informationshäufigkeit österreichweit und weltweit und den verwendeten Informationsmedien kein signifikanter Zusammenhang besteht. Da aber die Signifikanz der Chi Quadrat Tests bei den Tageszeitungen, Magazinen und Zeitschriften, dem Internet, und dem Fernsehen kleiner als 0,05 ist, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen werden. Diese besagt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Der Chi-Quadrat-Test kann zudem als gültig erachtet werden, da die Zellen mit einer erwarteten Häufigkeit unter 5 unter 20% liegen. Wenn sich Studierende regelmäßig über das österreichweite oder weltweite Wirtschaftsgeschehen informieren, dann verwenden sie sehr häufig Tageszeitungen, Magazine und Zeitschriften, das Internet oder das Fernsehen. Wenn sie sich weniger oft informieren, dann verwenden sie die eben genannten Medien seltener oder nie. Dieser Zusammenhang wird durch den Korrelationstest nach Spearman-Rho verstärkt. In der nachfolgenden Tabelle 25 ist zu sehen, dass außer bei den Kategorien Radio und Vorträge alle Signifikanzwerte unter 0,01 liegen. Somit sind alle Koeffizienten höchst signifikant. Eine geringe Korrelation gibt es zwischen der österreichweiten Informationsbeschaffung und Tageszeitungen, Magazinen und

³ Nach Spearman Rho ist eine Korrelation dann höchst signifikant, wenn der Signifikanzwert $< 0,01$ ist und höchst signifikant wenn er unter 0,001 liegt. Die Stärke der Korrelation ist wie folgt zu interpretieren: r bis 0,2 = sehr geringe Korrelation; bis 0,5 = geringe Korrelation; bis 0,7 = mittlere Korrelation; bis 0,9 = hohe Korrelation und über 0,9 = sehr hohe Korrelation. (vgl. BÜHL 2014: 426)

Zeitschriften, Internet und Fernsehen. Eine sehr geringe Korrelation zwischen der österreichweiten Informationsbeschaffung und dem Radio bzw. mit Vorträgen. Bezüglich der weltweiten Informationsbeschaffung verhält es sich ähnlich. Hier gibt es geringe Korrelationen mit Tageszeitungen, Internet, Fernsehen und Radio und sehr geringe Korrelationen mit Magazinen und Zeitschriften bzw. Vorträgen.

		Korrelationen					
		Informationsbeschaffung via Tageszeitung	Informationsbeschaffung via Magazine oder Zeitschriften	Informationsbeschaffung via Internet	Informationsbeschaffung via TV	Informationsbeschaffung via Radio	Informationsbeschaffung via Vorträge
Spearman-Rho	Häufigkeit_info_A	,465	,273	,349	,261	,187	,076
		,000	,000	,000	,000	,008	,287
		200	200	200	200	200	200
	Häufigkeit_info_weltweit	,401	,168	,341	,359	,298	,178
		,000	,018	,000	,000	,000	,012
		200	200	200	200	200	200

Tabelle 25: Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der österreichweiten und weltweiten Informationsbeschaffung und den verwendeten Medien nach Spearman-Rho, wobei Häufigkeit_info_A = Häufigkeit der Informationsbeschaffung österreichweit und Häufigkeit_info_weltweit = Häufigkeit der Informationsbeschaffung weltweit. (Quelle: Befragungsdaten; Darstellung: SPSS)

Ein letzter Zusammenhang kann zwischen dem Verhältnis zur Wirtschaft und den zugeschriebenen Eigenschaften von wirtschaftlichen Fragestellungen hergestellt werden. Als Nullhypothese wird angenommen, dass zwischen dem Verhältnis der Studierenden zur Wirtschaft und den Eigenschaften, die sie wirtschaftlichen Themen und Fragestellungen zuschreiben, kein signifikanter Zusammenhang besteht. Da aber die Signifikanz der Chi Quadrat Tests bei den Eigenschaftspaaren positiv/negativ, spannend/langweilig, vertraut/nicht vertraut, interessant/uninteressant, wichtig/unwichtig und nah/fern kleiner als 0,05 ist, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen werden. Diese besagt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Der Chi-Quadrat-Test kann zudem als gültig erachtet werden, da die Zellen mit einer erwarteten Häufigkeit unter 5 unter 20% liegen. Wenn Studierende ein positives Verhältnis zur Wirtschaft haben, dann sehen sie wirtschaftliche Themen und Fragestellungen positiver, spannender, vertrauter, interessanter, wichtiger und näher als Studierende, die angeben, ein negatives Verhältnis zur Wirtschaft zu haben. Die Überprüfung der Zusammenhänge nach Spearman-Rho bestätigen die getätigten Annahmen. Alle Signifikanzwerte, außer jene der Begriffspaare verständlich/unverständlich und konfliktfrei/konfliktbeladen liegen unter 0,01. Somit sind die Koeffizienten höchst signifikant und die Korrelationen sind alle als gering einzustufen. Wenn man aber in Tabelle 26 die restlichen Korrelationen zwischen den einzelnen Begriffspaaren betrachtet, so erkennt man, dass es beispielsweise zwischen dem Begriffspaar positiv/negativ mit

interessant/uninteressant und wichtig/unwichtig eine mittlere Korrelation gibt. Ebenfalls eine mittlere Korrelation findet man zwischen spannend/langweilig mit vertraut/nicht vertraut und mit nah/fern, zwischen verständlich/nicht verständlich und vertraut/nicht vertraut und zwischen vertraut/nicht vertraut und interessant/uninteressant. Eine hohe Korrelation gibt es zwischen den Paaren spannend/langweilig mit interessant/uninteressant und mit wichtig/unwichtig und zwischen den Paaren interessant/uninteressant und wichtig/unwichtig. Heißt also zusammenfassend, dass je positiver das Verhältnis zur Wirtschaft ist, desto positiver, spannender, vertrauter, interessanter, wichtiger und näher werden wirtschaftliche Fragestellungen gesehen.

Es kann also bezüglich der internen Zusammenhänge des persönlichen Verhältnisses der Studierenden zur Wirtschaft festgehalten werden, dass wenn ihr Verhältnis positiv ist, sie sich öfter über das österreichweite und weltweite Wirtschaftsgeschehen informieren und generell wirtschaftliche Fragestellungen positiver, spannender, vertrauter, interessanter, wichtiger und näher betrachten, als Studierende, die ein negatives Verhältnis zur Wirtschaft haben. Diese informieren sich seltener über das Wirtschaftsgeschehen und sehen wirtschaftliche Themen negativer, langweiliger, weniger vertraut, weniger interessant, weniger wichtig und weniger nah.

Zusammenhänge mit soziodemographischen Daten

		Korrelationen								
		F15_um	F19a_um	F19b_um	F19c_um	F19d_um	F19e_um	F19f_um	F19g_um	F19h_um
Spearman-Rho	F15_um	1,000	,425	,259	,177	,079	,249	,285	,267	,283
			,000	,000	,012	,266	,000	,000	,000	,000
		200	200	200	200	200	200	200	200	200
	F19a_um			,602	,272	,025	,412	,576	,558	,399
				,000	,000	,724	,000	,000	,000	,000
				200	200	200	200	200	200	200
	F19b_um				,364	-,036	,524	,802	,700	,536
					,000	,610	,000	,000	,000	,000
					200	200	200	200	200	200
F19c_um					,109	,593	,332	,325	,406	
					,124	,000	,000	,000	,000	
					200	200	200	200	200	
F19d_um						,083	,019	,009	,006	
						,245	,789	,894	,937	
						200	200	200	200	
F19e_um							,505	,406	,447	
							,000	,000	,000	
							200	200	200	
F19f_um								,732	,517	
								,000	,000	
								200	200	
F19g_um									,471	
									,000	
									200	

Tabelle 26: Zusammenhänge zwischen dem Verhältnis zur Wirtschaft und der Bewertung von wirtschaftlichen Themen nach Spearman-Rho, wobei F15 = Verhältnis zur Wirtschaft, F19a = positiv/negativ, F19b = spannend/langweilig, F19c = verständlich/unverständlich, F19d = konfliktfrei/konfliktbeladen, F19e = vertraut/nicht vertraut, 19f = interessant/uninteressant, F19g = wichtig/unwichtig und F19h = nah/fern. (Quelle: Befragungsdaten; Darstellung: SPSS)

Um Zusammenhänge mit externen Faktoren herstellen zu können, wird auch für den 2. Themenbereich ein Index erstellt, der das persönliche Verhältnis der Studierenden zur Wirtschaft zusammenfassend darstellen soll. Da sich innerhalb der Fragen dieses Fragenblocks signifikante Zusammenhänge ergeben haben, wird aus diesen Faktoren ein Index erstellt. Basierend auf den Zusammenhängen zwischen den Frage 15, 16, 17 und 19, werden die Fragen in neue Indexkategorien zusammengefasst und umkodiert. Folgende Kategorien umfasst der neue Indexwert: 1 = positives Verhältnis, 2 = wechselndes Verhältnis und 3 = negatives Verhältnis.

Dem Index nach sind 29% der Studierenden der Wirtschaft gegenüber positiv eingestellt, 47% haben ein wechselndes Verhältnis und 23,5% weisen ein negatives Verhältnis auf. Hinsichtlich der Studienphase unterscheiden sich die Werte marginal: Die Anteile der Studierenden der Endphase sind bezüglich eines negativen Verhältnisses höher und die Anteile der Studierenden der StEOP sind in Bezug auf ein wechselndes Verhältnis leicht über jenen der Endphase.

Da der Index nicht normalverteilt ist, werden zur Überprüfung eines Zusammenhangs mit den Soziodemographischen Daten nicht-parametrische Tests durchgeführt.

Zwischen den soziodemographischen Daten und dem Index, der das Verhältnis der Studierenden zur Wirtschaft beschreibt, können keine Zusammenhänge festgestellt werden ebenso wie mit der Einzelfrage, die das Verhältnis zur Wirtschaft beschreibt und den soziodemographischen Daten. Hinsichtlich der Studienphase, des Schultyps, in dem die Matura absolviert wurde und der korrekten Fachbezeichnung GW, kann jedoch ein Zusammenhang mit der Bewertung von wirtschaftlichen Fragestellungen hergestellt werden.

Als Nullhypothese für den ersten Zusammenhang wird angenommen, dass sich die Bewertung von wirtschaftlichen Fragestellungen der Studierenden der StEOP und der Studierenden in der Endphase in der Grundgesamtheit nicht unterscheidet. Da der Signifikanzwert unter 0,05 liegt, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt werden und die Alternativhypothese angenommen werden. Studierende der StEOP sehen wirtschaftliche Fragestellungen positiver, spannender, verständlicher, interessanter, wichtiger und weniger konfliktbeladen als Studierende der Endphase.

Als Nullhypothese für den zweiten Zusammenhang wird angenommen, dass sich die Bewertung von wirtschaftlichen Fragestellungen der Studierenden, die eine HAK absolviert haben und eine AHS oder andere BHS besucht haben, in der

Grundgesamtheit nicht unterscheidet. Da der Signifikanzwert unter 0,05 liegt, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt werden und die Alternativhypothese angenommen werden. Studierende, die ihre Matura in einer HAK absolviert haben, sehen wirtschaftliche Themenstellungen negativer, langweiliger, unverständlicher, konfliktbeladener, weniger vertraut, uninteressanter, unwichtiger und weniger nah als Studierende, die ihre Matura in einer AHS oder anderen BHS ablegen konnten.

Als Nullhypothese für den dritten Zusammenhang wird angenommen, dass sich die Bewertung von wirtschaftlichen Fragestellungen der Studierenden, die das Fach GW richtig benennen können und jene, die es nicht richtig benennen können, in der Grundgesamtheit nicht unterscheidet. Da der Signifikanzwert unter 0,05 liegt, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt werden und die Alternativhypothese angenommen werden. Studierende, welche die korrekte Bezeichnung von GW nicht angeben, sehen wirtschaftliche Themenstellungen negativer, langweiliger, unverständlicher, konfliktbeladener, weniger vertraut, uninteressanter, unwichtiger und weniger nah als Studierende, die in der Lage sind, ihr Fach richtig zu benennen.

Zwischenfazit

Es kann also zu diesem Zeitpunkt behauptet werden, dass mehr als die Hälfte der Studierenden ein positives Verhältnis zur Wirtschaft hat.

Knapp weniger als die Hälfte, die ein positives Verhältnis aufweist, gibt an, dass sie zwar ein positives Verhältnis hat, aber eine ökonomische Orientierung der Gesellschaft bedenklich findet. Die restlichen Studierenden mit einem positiven Verhältnis sehen dies als rein positiv. Studierende der Endphase weisen marginal ein positiveres Verhältnis zur Wirtschaft auf, als Studierende der StEOP, da Letztere eher dazu tendieren ihr Verhältnis der aktuellen Situation anzupassen und es so von Fall zu Fall entscheiden.

Um wirtschaftlich auf dem Laufenden zu bleiben, informieren sich fast die Hälfte der Studierenden 2-3-mal in der Woche über das aktuelle österreichweite Wirtschaftsgeschehen. Zudem ist der Anteil der Studierenden der Endphase, die sich täglich informieren, höher als jener der Studierenden der StEOP.

Informationen für das Wirtschaftsgeschehen weltweit werden von der Hälfte der Studierenden 2-3-mal im Monat eingeholt. Auch hier ist der Anteil der Studierenden

der Endphase, die sich täglich informieren, größer als jener der Studierenden der StEOP. Für beide Informationsquellen gilt abschließend, dass es nur sehr wenige Studierende gibt, die sich täglich oder nie informieren.

Es kann zudem festgestellt werden, dass, wenn Studierende ein positives Verhältnis zur Wirtschaft aufweisen, sie sich häufiger über die österreichweiten und weltweiten Wirtschaftsgeschehnisse informieren, als Studierende, deren Verhältnis negativ ist. Dieser Zusammenhang ist bei den Studierenden der Endphase stärker ausgeprägt, als bei den Studierenden der StEOP.

Als Informationsmedium werden in zwei Drittel der Fälle Tageszeitungen, das Internet und das Fernsehen verwendet. Die restlichen Informationsquellen, wie Radio, Magazine oder Zeitschriften, Vorträge oder sonstige Medien, werden äußerst selten bzw. nie zur Informationsbeschaffung herangezogen. Interessant ist auch, dass, obwohl das Fernsehen, das Internet und Tageszeitung als Hauptbeschaffungsquelle angesehen werden, trotzdem eine beachtliche Anzahl an Studierenden angeben, diese Medien gar nicht als Informationsquelle zu nutzen.

Bei den Tageszeitungen dominieren qualitativ hochwertige Zeitungen wie „der Standard“ oder „die Presse“, aber auch weniger qualitative Zeitungen werden von den Studierenden als Informationsmedium herangezogen. Internationale Zeitungen spielen in diesem Zusammenhang keine große Rolle.

Im Internet werden vorwiegend Online-Portale von Tageszeitungen verwendet, aber auch Nachrichten-Portale, wie der ORF, werden gerne von den Studierenden benutzt. Auch hier spielen internationale Portale eher eine untergeordnete Rolle, genauso wie fachspezifische Portale, die bei den Studierenden keine Rolle spielen. Beim Fernsehen dominieren Informationssendungen des Österreichischen Rundfunks, aber auch Sendungen, wie „eco“, „im Zentrum“, oder „Weltjournal“, werden gerne als Informationsquellen genutzt. Internationale Sender wie BBC, ARTE oder andere deutschsprachige Sender spielen in diesem Zusammenhang keine große Rolle.

Da die Nennungen in den Kategorien Magazine/Zeitschriften, Radio und sonstige Medien so gering waren, wird hier nicht näher auf die Angaben eingegangen. Interessant sind hier jedoch die Nennungen in der Kategorie Vorträge. Studierende der StEOP assoziieren mit dieser Kategorie Vorträge, die sie im Zuge von universitären Lehrveranstaltungen besuchen mussten, Studierende der Endphase eher Vorträge, auf die in Lehrveranstaltungen hingewiesen wurde und die sie in ihrer

Freizeit besucht haben. Genannt werden Vorträge des Wirtschaftsmuseums, der volkswirtschaftlichen Gesellschaft, der AK-Wien und der WU.

Bezüglich der Informationsmedien kann zusätzlich ein Zusammenhang mit der Informationshäufigkeit hergestellt werden. Wenn sich Studierende regelmäßig über die aktuellen Wirtschaftsgeschehnisse österreichweit bzw. weltweit informieren, dann verwenden sie häufig Tageszeitungen, Magazine und Zeitschriften, das Internet oder das Fernsehen. Informieren sie sich weniger oft, dann werden diese Medien auch weniger häufig konsultiert.

Wenn es um die Bewertung von wirtschaftlichen Fragestellungen oder Themen geht, dann werden diese von den Studierenden als eher positiv, eher spannend, eher verständlich, eher konfliktbeladen, eher vertraut, eher interessant, eher wichtig und eher nah empfunden. Befragte der StEOP sehen wirtschaftliche Themen positiver, spannender, verständlicher, interessanter, wichtiger, aber weniger konfliktbeladen, weniger vertraut und weniger nah als Befragte der Endphase.

Studierende, die ihre Matura in einer HAK absolviert haben, sehen wirtschaftliche Themenstellungen negativer, langweiliger, unverständlicher, konfliktbeladener, weniger vertraut, uninteressanter, unwichtiger und weniger nah als Studierende, die ihre Matura in einer AHS oder anderen BHS ablegen konnten.

Darüber hinaus sehen auch Studierende, welche die korrekte Bezeichnung von GW nicht angeben, wirtschaftliche Themenstellungen negativer, langweiliger, unverständlicher, konfliktbeladener, weniger vertraute, uninteressanter, unwichtiger und weniger nah als Studierende, die in der Lage sind ihr Fach richtig zu benennen.

Wenn Studierende nun insgesamt ein wirtschaftliches Thema positiv bewerten, dann finden sie es gleichzeitig auch interessant und wichtig. Wenn ein Thema als spannend beurteilt wird, dann ist es den Studierenden meist auch vertraut und nah und wenn es vertraut ist, wird es auch als interessant und verständlich eingestuft. Spannende Themen sind meist auch interessant und wichtig. In die umgekehrte Richtung gilt natürlich das Gleiche: negativ bewertete Themen sind eher unwichtig und langweilige Themen sind den Studierenden weniger vertraut und fern. Weniger vertraute Themen werden als uninteressant und unverständlich eingestuft und langweilige Themen sind gleichzeitig uninteressant und unwichtig.

Auffallend ist außerdem, dass es insgesamt und auch in keiner Zielgruppe positive Mittelwerte gibt, die größer sind als der Wert 2. Folglich liegen die Mittelwerte zwischen

dem Wert 0 und 1,7. Dieser Umstand führt zu dem Schluss, dass sich die Befragten nicht eindeutig für eine Seite festlegen wollen. Die einzige Eigenschaft, die eindeutig einer Seite zugewiesen werden kann, ist „konfliktbeladen“.

Außerdem kann festgestellt werden, dass Studierende, die ihr Verhältnis zur Wirtschaft positiv bezeichnen, wirtschaftliche Themen auch positiver, spannender, vertrauter, interessanter, wichtiger und näher bewerten als Studierende, die angeben, ein negatives Verhältnis zur Wirtschaft zu haben. Auch hier kann mit den entgegengesetzten Polen der Begriffspaare der negative Zusammenhang gebildet werden.

Es kann also bezüglich des persönlichen Verhältnisses der Studierenden zur Wirtschaft festgehalten werden, dass, wenn ihr Verhältnis positiv ist, sie sich öfters über das österreichweite und weltweite Wirtschaftsgeschehen informieren und generell wirtschaftliche Fragestellungen positiver, spannender, vertrauter, interessanter, wichtiger und näher betrachten, als Studierende, die ein negatives Verhältnis zur Wirtschaft haben. Diese informieren sich seltener über das Wirtschaftsgeschehen und sehen wirtschaftliche Themen negativer, langweiliger, weniger vertraut, weniger interessant, weniger wichtig und weniger nah.

Ein positives Verhältnis, wie es hier gerade unter der Zusammenfassung der einzelnen Faktoren beschrieben wurde, weisen rund 30% der Studierenden auf, ein negatives rund 20%. Die restlichen 50% haben unter Berücksichtigung aller hier beschriebenen Faktoren ein wechselndes Verhältnis, bei dem die Häufigkeit der Informationsbeschaffung im mittleren Bereich (2-3-mal in der Woche) liegt und die Bewertung von wirtschaftlichen Themen keine signifikante Ausprägung in eine Richtung aufweist, sondern zwischen eher positiv/eher negativ usw. hin- und herschwankt.

8.4 Der Stellenwert der Wirtschaft in der universitären Ausbildung an der Universität Wien

Nachfolgend werden die Ergebnisse des 3. Themenbereichs vorgestellt, welche die universitäre Ausbildung im Bereich der Wirtschaft am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien behandeln. Dieser Themenbereich umfasst die Fragen zwanzig bis achtundzwanzig im Fragebogen. Die nachfolgenden Ergebnisse beziehen sich auf folgende Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaft:

- Grundbegriffe der Ökonomie (ferner Ökonomie)
- Einführung in die Betriebswirtschaftslehre (ferner BWL)
- Einführung in die Volkswirtschaftslehre (ferner VWL)
- Einführung in die Wirtschaftspolitik am Beispiel Österreich (ferner WIPOL)
- Spezialgebiete der Volkswirtschaftslehre
- Geld- und Finanzwesen
- Weltwirtschaft (ferner WEWI)
- Fachdidaktik der Wirtschaftskunde (ferner FD der WIKU)
- Wirtschaftskundliche Exkursion (ferner WIKU Exkursion)
- Seminar aus der Wirtschaftskunde (ferner Seminar aus der WIKU)

Häufigkeitsverteilung

Die Ziele einer Lehrveranstaltung sind für die Studierenden ein wichtiger Indikator, um zu wissen, welche Kompetenzen sie in den jeweiligen Kursen erwerben können. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die jeweiligen Ziele für die Einheiten klar deklariert werden. Wie oft die Ziele in den Lehrveranstaltungen besprochen werden, wird mit Frage 20 untersucht.

Die Mittelwerte der zehn Lehrveranstaltungen für die Frage, ob die Ziele angemessen mitgeteilt werden liegen zwischen 1,55 und 3,44. Die Lehrveranstaltungen „WIKU Exkursion“ und „FD der WIKU“ weisen Mittelwerte von unter zwei (1 = immer) auf. Der Kurs „Spezialgebiete der VWL“ als einziger einen Mittelwert von über drei (3 = manchmal) auf. Die restlichen Lehrveranstaltungen haben Mittelwerte zwischen den Werten zwei (2 = meistens) und drei.

Die Modalwerte, welche den Wert angeben, der am häufigsten genannt wird, liegen zwischen 1 und 4. In den zwei Lehrveranstaltungen („FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“) mit einem Modalwert von 1 sind die meisten Befragten der Meinung, dass die Ziele immer dargelegt werden. 70% der Lehrveranstaltungen weisen einen Modalwert von 2 auf, das heißt, die meisten sind der Meinung, dass die Ziele meistens klargelegt werden. „Spezialgebiete der VWL“ weist als einziger Kurs einen Modalwert von 4 auf, somit sind die meisten der Meinung, dass die Ziele dieser Lehrveranstaltung kaum deklariert werden.

In der nachfolgenden Tabelle 27 sind die Mittelwerte und Modalwerte sowie die prozentuelle Verteilung der einzelnen Kategorien zusammengefasst dargestellt.

Darlegung der Ziele in den Lehrveranstaltungen							
			%				
	Mittelwert	Modal	immer	meistens	manchmal	kaum	nie
Ökonomie	2,31	2	17	46	27	9	1
BWL	2,04	2	33	36	26	4	1
VWL	2,45	2	15	44	24	15	2
WIPOL	2,43	2	21	36	26	13	4
Spezialgebiete VWL	3,44	4	11	15	14	39	21
Geld- und Finanzwesen	2,41	2	11	48	32	7	2
WEWI	2,44	2	17	43	22	15	3
FD der WIKU	1,57	1	53	38	8	1	0
WIKU Exkursion	1,55	1	55	37	6	2	0
Seminar aus der WIKU	2,31	2	13	54	24	7	2

Tabelle 27: Darlegung der Ziele in den Lehrveranstaltungen. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die höchsten Prozentwerte der einzelnen Kategorien spiegeln auch den errechneten Modalwert wider. Zudem kann aus Tabelle 27 herausgelesen werden, dass 60% der Befragten der Meinung sind, dass die Ziele in allen Lehrveranstaltungen „immer“ oder „meistens“ dargelegt werden. Einzige Ausnahme sind die „Spezialgebiete der VWL“, hier sind nur 26% dieser Meinung. Die Lehrveranstaltungen „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ fallen in diesem Zusammenhang besonders auf, da über 90% der Befragten der Meinung sind, dass die Ziele „immer“ oder „meistens“ besprochen werden.

Inwiefern die zehn Lehrveranstaltungen einen Nutzen für eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung bei wirtschaftlichen Themen im GW-Unterricht haben, wird mit Frage 21 in Erfahrung gebracht. Die Befragten können zwischen fünf Kategorien wählen: 1 = sehr großer Nutzen, 2 = großer Nutzen, 3 = mäßiger Nutzen, 4 = geringer Nutzen und 5 = kein Nutzen.

Die errechneten Mittelwerte der zehn Lehrveranstaltungen liegen zwischen 1,53 und 4,46. Die Lehrveranstaltungen „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ weisen einen Mittelwert von unter zwei auf, „Ökonomie“ und „BWL“ einen zwischen zwei und drei. Der Mittelwert der „Spezialgebiete der VWL“ liegt bei über vier und die restlichen Kurse liegen zwischen den Werten drei und vier. Die Modalwerte von „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ liegen bei 1, somit sind die meisten der Befragten der Meinung, dass der Nutzen dieser Lehrveranstaltungen sehr groß ist. Die Kurse „Ökonomie“, „BWL“, „VWL“, „Geld- und Finanzwesen“, „WEWI“ und „Seminar aus der WIKU“ weisen einen

Modalwert von 3 auf, das heißt, die meisten Befragten glauben hier, dass der Nutzen für eine handlungs- und schülerInnenorientierte Umsetzung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht mäßig ist. Die schlechtesten Modalwerte werden für „WIPOL“ (Modalwert = 4) und „Spezialgebiete der VWL“ (Modalwert = 5) ausgegeben, die demnach für die meisten Befragten nur einen geringen bzw. keinen Nutzen haben. In der nachfolgenden Tabelle 28 sind die Mittelwerte und Modalwerte und die prozentuelle Verteilung der einzelnen Kategorien zusammengefasst dargestellt.

Nutzen der Lehrveranstaltung für eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht							
			%				
	Mittelwert	Modal	sehr groß	groß	mäßig	gering	kein Nutzen
Ökonomie	2,92	3	9	23	38	27	3
BWL	2,42	3	20	30	38	12	0
VWL	3,4	3	3	10	41	36	10
WIPOL	3,51	4	1	11	36	40	12
Spezialgebiete VWL	4,46	5	1	1	9	29	60
Geld- und Finanzwesen	3,26	3	0	16	47	32	5
WEWI	3,52	3	1	9	40	37	13
FD der WIKU	1,53	1	54	40	5	1	0
WIKU Exkursion	1,7	1	47	38	13	2	0
Seminar aus der WIKU	3,21	3	3	18	41	31	7

Tabelle 28: Nutzen der Lehrveranstaltungen für eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die höchsten Prozentwerte der einzelnen Kategorien spiegeln auch den errechneten Modalwert wider. Zudem kann aus Tabelle 28 herausgelesen werden, dass nur in drei Lehrveranstaltungen („FD der WIKU“, „WIKU Exkursion“ und „BWL“) mehr als 50% der Studierenden der Meinung sind, dass der Nutzen sehr groß oder groß ist. Den Kursen „WIPOL“, „WEWEI“ und „Spezialgebiete der VWL“ werden von mehr als 50% der Studierenden nur ein geringer oder gar kein Nutzen zugeschrieben. Die beiden Kurse „FD der WIKU“ und „WIKU EX“, stechen auch hier hervor, da ihnen von 94% bzw. 87% der Studierenden ein sehr großer oder großer Nutzen zugeschrieben wird.

Frage 23 beschäftigt sich mit der Vorstellung von Möglichkeiten einer didaktischen Umsetzung der besprochenen wirtschaftlichen Themen. Auch hier kann eine von fünf Kategorien gewählt werden: 1 = regelmäßig zu jedem Thema, 2 = häufig, 3 = manchmal, 4 = selten und 5 = nie.

Die errechneten Mittelwerte liegen zwischen 1,48 und 4,77, wobei auch hier die beiden Lehrveranstaltungen „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ die einzigen beiden Kurse sind, die einen Mittelwert von unter 2 aufweisen. „BWL“ liegt bezogen auf die Mittelwerte auf dem dritten Rang mit einem Wert von 3,57. Die restlichen Kurse haben alle einen Mittelwert, der größer ist als 4. Die Modalwerte spiegeln die Tendenz der Mittelwerte wider, denn auch der Modalwert der Kursen „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ weist einen Wert von 1 auf. Demnach sind die meisten Befragten der Meinung, dass regelmäßig und zu jedem Thema eine didaktische Umsetzungsmöglichkeit besprochen wird. Der Modalwert von „BWL“ liegt bei 4 und bei den restlichen Kursen bei 5, das heißt, dass die meisten Befragten der Meinung sind, dass nur selten bzw. nie didaktische Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert werden. In der nachfolgenden Tabelle 29 sind die Mittelwerte und Modalwerte und die prozentuelle Verteilung der einzelnen Kategorien zusammengefasst dargestellt.

Präsentation von Möglichkeiten einer didaktischen Umsetzung der besprochenen wirtschaftlichen Themen							
			%				
	Mittelwert	Modal	regelmäßig	häufig	manchmal	selten	nie
Ökonomie	4,04	5	2	6	18	34	40
BWL	3,57	4	2	18	25	31	24
VWL	4,53	5	0	1	6	32	61
WIPO	4,57	5	0	1	7	26	66
Spezialgebiete VWL	4,77	5	0	0	5	13	82
Geld- und Finanzwesen	4,23	5	0	3	16	36	45
WEWI	4,55	5	0	1	12	21	66
FD der WIKU	1,48	1	63	26	11	0	0
WIKU Exkursion	1,74	1	47	35	16	1	1
Seminar aus der WIKU	4,11	5	0	4	25	27	44

Tabelle 29: Präsentation von Möglichkeiten einer didaktischen Umsetzung der besprochenen wirtschaftlichen Themen. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die höchsten Prozentwerte der einzelnen Kategorien spiegeln auch den errechneten Modalwert wider. Zudem kann aus Tabelle 29 herausgelesen werden, dass 89% bzw. 82% der Befragten angeben, dass in den Kursen „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ regelmäßig zu jedem Thema oder häufig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten besprochen werden. Bezüglich der restlichen Kurse sind nur weniger als 10% der Studierenden der Meinung, dass regelmäßig oder häufig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert werden. Einzig „BWL“ schafft hier einen Anteilswert von 20%. Über 90% der Studierenden geben zudem an, dass in den Kursen „VWL“, „WIPO“ und „Spezialgebieten der VWL“ nur selten oder nie

Umsetzungsmöglichkeiten angeboten werden. Auch bei den restlichen Kursen, mit Ausnahme von „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“, gibt es hier sehr hohe Anteilswerte von über 50%. Den höchsten Anteilswert in der Kategorie „nie“ weisen die Spezialgebiete der VWL mit 82% auf.

Inwiefern „Wirtschaftskunde“ in den einzelnen Lehrveranstaltungen vermittelt wird, soll mit Frage 23 herausgefunden werden. Hier können die Befragten aus vier Grundkategorien wählen, jedoch sind Mehrfachnennungen möglich. Dadurch können theoretisch 15 unterschiedliche Kategorien konzipiert werden, die in den nachfolgenden beiden Tabellen dargestellt sind. Da hier der Mittelwert nicht aussagekräftig ist, werden nur die Modalwerte und Anteilswerte für die Analyse berücksichtigt.

Der Modalwert 1 (= Vermittlung als formale Wirtschaftslehre) wird für insgesamt sieben Lehrveranstaltungen errechnet. Die meisten der Befragten sind demnach der Meinung, dass in den Kursen „Ökonomie“, „VWL“, „WIPOL“, „Spezialgebiete VWL“, „Geld- und Finanzwesen“, „WEWI“ und „Seminar aus der WIKU“ die Wirtschaft als formale Wirtschaftskunde vermittelt wird.

In den Kursen „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ wird nach Ansicht der meisten Befragten Wirtschaft als fachdidaktische Problemstellung vermittelt, da hier ein Modalwert von 2 ausgewiesen wird.

Ein Modalwert von 6 wird für den Kurs „BWL“ ausgegeben, das heißt, dass hier die meisten Befragten der Meinung sind, dass Wirtschaft als formale Wirtschaftslehre, aber auch über konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben vermittelt wird.

In den nachfolgenden Tabellen 30 und 31 sind die Modalwerte und die prozentuelle Verteilung der einzelnen Kategorien zusammengefasst dargestellt.

In Tabelle 30 sind die vier Hauptkategorien zu finden und in Tabelle 31 jene Kombinationen, die sich aus der Kombination der Hauptkategorien ergeben und signifikante Ergebnisse darstellen. Es werden in dieser Tabelle aber nur jene kombinierten Kategorien berücksichtigt, welche auch tatsächlich durch die Mehrfachnennung der Studierenden entstanden sind. Die höchsten Prozentwerte der einzelnen Kategorien spiegeln auch den errechneten Modalwert wider.

Wirtschaft in der Lehrveranstaltung wird vermittelt...					
		%			
	Modal	als formale Wirtschaftslehre (1)	als fachdid. Problemstellung (2)	über Beispiele. aus dem Wirtschaftsleben (3)	über wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge (4)
Ökonomie	1	71	1	4	4
BWL	6	11	5	30	2
VWL	1	67	0	0	10
WIPOL	1	59	1	3	9
Spezialgebiete VWL	1	80	1	4	3
Geld- und Finanzwesen	1	60	1	5	5
WEWI	1	58	0	5	10
FD der WIKU	2	1	36	0	2
WIKU Exkursion	2	0	31	6	2
Seminar aus der WIKU	1	37	7	7	8

Tabelle 30: Wirtschaft in der Lehrveranstaltung wird vermittelt... Teil I. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

In Tabelle 31 wurden die interessantesten Anteilswerte farblich hervorgehoben.

Wirtschaft in der Lehrveranstaltung wird vermittelt...					
	%				
	6	7	12	13	14
Ökonomie	7	8	0	0	1
BWL	42	1	0	0	0
VWL	6	11	1	0	0
WIPOL	2	19	1	0	0
Spezialgebiete VWL	4	3	0	1	0
Geld- und Finanzwesen	15	8	0	0	0
WEWI	3	18	1	0	0
FD der WIKU	0	0	20	5	27
WIKU Exkursion	3	0	18	10	23
Seminar aus der WIKU	2	34	0	3	0

Tabelle 31: Wirtschaft in der Lehrveranstaltung wird vermittelt... Teil II, wobei 6 = 1+3, 7 = 1+4, 12 = 2+3, 13 = 2+4, 14 = 2+3+4. (Quelle: Befragungsdaten; eigen Darstellung)

42% der Befragten sind der Meinung, dass Wirtschaft in der Lehrveranstaltung „BWL“ sowohl als formale Wirtschaftslehre, als auch über konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben vermittelt wird. Vier weitere Kurse weisen auffällige Prozentwerte in der Kategorie 7 aus. Hier sind die Befragten der Meinung, dass Wirtschaft sowohl als formale Wirtschaftslehre als auch über wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge vermittelt wird. Bei „VWL“ sind dies 11%, bei „WIPOL“ 19%, bei „WEWI“ 18% und beim „Seminar aus der WIKU“ 34%. Kategorie 12 vereint die beiden

Vermittlungsmethoden „als fachdidaktische Problemstellung“ und „über konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben“. 20% der Befragten sind der Meinung, dass dies für „FD der WIKU“ zutrifft und 18% für die „WIKU Exkursion“. 10% der Befragten glauben zudem, dass die „WIKU Exkursion“ Wirtschaft als fachdidaktische Problemstellung und über wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge vermittelt. Wirtschaft vermittelt als fachdidaktische Problemstellung, über konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben und über wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge wird von 27% bzw. 23% der Befragten mit „FD der WIKU“ bzw. „WIKU Exkursion“ in Verbindung gebracht.

Das in den Lehrveranstaltungen erworbene schulrelevante Wirtschaftswissen wird im Zuge der Frage 24 beurteilt werden. Die Befragten können für ihre Beurteilung das Schulnotenformat von eins bis fünf verwenden.

Die Mittelwerte liegen hier zwischen 1,37 und 4,52, wobei nur die beiden Lehrveranstaltungen „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ einen Mittelwert von unter 2 erreichen können.

Einen Mittelwert zwischen 2 und 3 können die Kurse „BWL“, „Ökonomie“, „Geld und Finanzwesen“ und „Ökonomie“ aufweisen und einen Wert zwischen 3 und 4 erreichen die Kurse „Seminar aus der WIKU“, „WIPOL“ und „WEWI“. Die einzige Lehrveranstaltung, die einen Mittelwert von über 4,5 erreicht, ist „Spezialgebiete der VWL“ mit einem Wert von 4,52.

Einen Modalwert von 1 können die beiden Kurse „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ erzielen und einen Wert von 2 der Kurs „BWL“. Die restlichen Kurse erreichen einen Modalwert von 3, mit Ausnahme von den „Spezialgebieten der VWL“, für die ein Wert von 5 errechnet wird.

Der errechnete Modalwert ist hier ident mit der Schulnote, welche von den Befragten am häufigsten vergeben wird. Demnach beurteilen die meisten der Befragten zwei Lehrveranstaltungen mit „Sehr gut“, einen Kurs mit „Gut“, sechs mit „Befriedigend“ und einen Kurs mit „Nicht genügend“.

In der nachfolgenden Tabelle 32 sind die Mittelwerte und Modalwerte und die prozentuelle Verteilung der einzelnen Kategorien zusammengefasst dargestellt. Die höchsten Prozentwerte der einzelnen Kategorien spiegeln auch den errechneten Modalwert wider.

Benotung der Lehrveranstaltungen in Bezug auf das erworbene schulrelevante Wirtschaftswissen							
			%				
	Mittelwert	Modal	1	2	3	4	5
Ökonomie	2,49	3	14	32	46	7	1
BWL	2,02	2	27	50	18	4	1
VWL	2,92	3	2	32	42	20	4
WIPOL	3,22	3	3	14	47	28	8
Spezialgebiete VWL	4,52	5	1	1	6	29	63
Geld- und Finanzwesen	2,74	3	6	32	45	16	1
WEWI	3,29	3	2	11	48	34	5
FD der WIKU	1,37	1	65	33	2	0	0
WIKU Exkursion	1,54	1	53	41	5	1	0
Seminar aus der WIKU	3,05	3	5	12	62	15	6

Tabelle 32: Benotung der Lehrveranstaltungen in Bezug auf das erworbene schulrelevante Wirtschaftswissen, wobei 1 = Sehr gut, 2 = Gut, 3 = Befriedigend, 4 = Genügend und 5 = Nicht genügend. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Aus Tabelle 32 kann darüber hinaus herausgelesen werden, dass 98% bzw. 94% der Befragten die beiden Kurse „FD der WIKU“ und „WIKU EX“ mit „Sehr gut“ oder „Gut“ beurteilen. Die restlichen Kurse werden von weniger als 50% der Befragten mit „Sehr gut“ oder „Gut“ benotet, außer die Lehrveranstaltung „BWL“ (77%). Die geringsten Prozentwerte, bezogen auf eine Beurteilung mit „Sehr gut“ oder „Gut“, erhalten die beiden Kurse „Spezialgebiete der VWL“ mit 2% und „WEWI“ mit 13%. Am schlechtesten beurteilt wird mit Abstand der Kurs „Spezialgebiete der VWL“, denn dieser wird von 62% der Befragten mit „Nicht genügend“ beurteilt und von insgesamt 92% mit „Genügend“ oder „Nicht genügend“ benotet. Auffallend ist auch, dass „FD der WIKU“ kein einziges Mal mit „Genügend“ oder „Nicht genügend“ benotet wird. Die restlichen Kurse werden zum größten Teil mit „Befriedigend“ oder „Genügend“ bewertet. „WEWI“ wird von 82% der Befragten mit „Befriedigend“ oder „Genügend“ beurteilt, das „Seminar aus der WIKU“ mit 77%, „WIPOL“ mit 75%, „VWL“ mit 62%, „Geld- und Finanzwesen“ mit 61% und „Ökonomie“ mit 53%. Bei Frage 25 sollen die Befragten die Lehrveranstaltung schließlich nach ihrem Nutzen für die Schulpraxis in eine Rangreihenfolge bringen. Um aus den getätigten Reihungen eine Gesamtreihung vorzunehmen zu können, werden die Modalwerte der einzelnen Lehrveranstaltungen zur Analyse herangezogen und in eine neue Reihung gebracht. Der Modalwert zeigt nämlich an, welcher Rang am häufigsten der jeweiligen Lehrveranstaltung zugewiesen wird (vgl. BÜHL 2014: 157). Rang 1 steht in diesem Fall für die Lehrveranstaltung mit

dem größten Nutzen für die Schulpraxis und Rang 10 für jene mit dem geringsten Nutzen. Zusammenfassend kann man sagen, dass die Lehrveranstaltungen, welche auf den Rängen 1-5 gereiht sind den größten Nutzen für die Schulpraxis haben und jene auf den Ränge 6-10 nach Einschätzung der Befragten eher einen geringen Nutzen für die Schulpraxis nach sich ziehen. In der nachfolgenden Tabelle 33 sind die Ränge zusammengefasst dargestellt:

Rangreihung der Lehrveranstaltungen nach ihrem Nutzen für die Schulpraxis (wobei 1 = LV mit dem größten Nutzen)			
Rang	Lehrveranstaltung	Rang	Lehrveranstaltung
1	FD der WIKU	6	VWL
2	WIKU Exkursion	7	Seminar aus der WIKU
3	BWL	8	WIPOL
4	Ökonomie	9	WEWI
5	Geld- und Finanzwesen	10	Spezialgebiete VWL

Tabelle 33: Rangreihung der Lehrveranstaltungen nach ihrem Nutzen für die Schulpraxis, wobei 1 die Lehrveranstaltung mit dem größten Nutzen darstellt. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die Ränge 1 und 2 nehmen aufgrund der Ergebnisse der Fragen 20-24 wenig überraschend die beiden Kurse „FD der WIKU“ und „WIKU Exkursion“ ein. Ebenfalls Lehrveranstaltungen mit einem relativ großen Nutzen sind „BWL“ (Rang 3), „Ökonomie“ (Rang 4) und „Geld- und Finanzwesen“ (Rang 5). Als Lehrveranstaltungen mit einem eher geringen Nutzen werden „VWL“ auf Rang 6, das „Seminar aus der WIKU“ auf Rang 7 und „WIPOL“ auf Rang 8 eingereiht. Der geringste Nutzen wird den beiden Kursen „WEWI“ und „Spezialgebiete der VWL“ zugeschrieben, die auf den Rängen 9 und 10 positioniert sind. Die Lehrveranstaltung „FD der WIKU“ wird insgesamt 63-mal auf den 1. Rang gereiht und 84-mal auf die Ränge 1 oder 2 gereiht, gefolgt von „WIKU Exkursion“, welche den 1. Rang 19-mal erhält und bei den Rängen 1 oder 2 insgesamt 63 Nennungen aufweisen kann. „BWL“ wird insgesamt 16-mal auf die Ränge 1 oder 2 gereiht, „Ökonomie“ 15-mal und Geld- und Finanzwesen 12-mal. „VWL“ bringt es auf vier Nennungen, bezogen auf die Ränge 1 und 2, „WIPOL“ auf drei Nennungen, und „Spezialgebiete VWL“, „WEWI“ und „Seminar aus der WIKU“ auf je eine Nennung. Rang 10 wird 62-mal an „Spezialgebiete der VWL“ vergeben, 15-mal an „Seminar aus der WIKU“, 9-mal an „WEWI“ und 6-mal an „WIPOL“. Drei Nennungen gibt es bezüglich Rang 10 für „Geld- und Finanzwesen“, je zwei für „BWL“ und „VWL“, eine für „WIKU Exkursion“ und keine Nennungen für „Ökonomie“ und „FD der WIKU“.

Nachdem die Befragten anhand der Fragen 20 bis 25 die unterschiedlichen Lehrveranstaltungen hinsichtlich verschiedener Themen bewerten konnten, sollen sie bei Frage 26 ihre persönliche Wirtschaftskompetenz, die sie eben aufgrund dieser universitären Ausbildung erhalten haben, einschätzen. Für die Einschätzung stehen ihnen fünf Kategorien zur Verfügung, welche mit den Schulnoten gleichzusetzen sind: 1 = sehr kompetent, 2 = durchaus kompetent, 3 = partiell kompetent, 4 = wenig kompetent und 5 = nicht kompetent.

Die Mittelwerte liegen hier zwischen 2,83 und 3,12, wobei die beiden Mittelwerte, die unter dem Wert 3 liegen, volkswirtschaftliche und betriebswirtschaftliche Fragestellungen betreffen. Wirtschaftspolitische, weltwirtschaftliche und aktuelle wirtschaftliche Fragestellungen weisen Mittelwerte von knapp über 3 auf. Die gesamte Wirtschaftskompetenz betreffend, wird ein Mittelwert von 2,99 errechnet. Die Befragten schätzen sich demnach als durchaus kompetent ein, was wirtschaftliche Fragestellungen betrifft. In der nachfolgenden Tabelle 34 sind die Mittelwerte und Modalwerte und die prozentuelle Verteilung der einzelnen Kategorien zusammengefasst dargestellt.

Persönliche Wirtschaftskompetenz, die man aufgrund der Ausbildung erhalten hat							
			%				
	Mittelwert	Modal	sehr kompetent	durchaus kompetent	partiell kompetent	wenig kompetent	nicht kompetent
Volkswirtschaftliche Fragestellungen	2,94	3	4	25	46	23	2
Betriebswirtschaftliche Fragestellungen	2,83	3	4	35	36	24	1
Wirtschaftspolitische Fragestellungen	3,11	4	6	23	29	38	4
Weltwirtschaftliche Fragestellungen	3,12	3	5	18	43	28	6
aktuelle wirtschaftliche Fragestellungen	3,03	3	9	19	38	28	6
Wirtschaftskunde gesamt	2,99	3	1	20	38	21	0

Tabelle 34: Persönliche Wirtschaftskompetenz, die man aufgrund der Ausbildung erhalten hat. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Die höchsten Prozentwerte der einzelnen Kategorien spiegeln auch den errechneten Modalwert wider. Zudem kann aus Tabelle 34 herausgelesen werden, dass sich bezogen auf volkswirtschaftliche Fragestellungen 29% der Studierenden als sehr kompetent oder durchaus kompetent einschätzen, 46% als partiell kompetent und 25% als wenig oder nicht kompetent. Etwas kompetenter schätzen sich die Befragten bezüglich betriebswirtschaftlicher Fragestellungen ein, denn hier sind 39% der Meinung, sehr oder durchaus kompetent zu sein, 36% halten sich für partiell kompetent und 25% für wenig oder nicht kompetent. Betreffend wirtschaftspolitischer

Fragestellungen würden sich 29% der Befragten als sehr oder durchaus kompetent bezeichnen, ebenfalls 29% als partiell kompetent, 42% hingegen als wenig oder nicht kompetent. Für weltwirtschaftliche Fragestellungen sehen sich 23% als sehr oder durchaus kompetent, 43% als partiell kompetent und 34% als wenig oder nicht kompetent. Bezogen auf aktuelle wirtschaftliche Fragestellungen sehen sich 28% als sehr oder durchaus kompetent, 38% als partiell kompetent und 34% als wenig oder gar nicht kompetent. Insgesamt sehen sich 21% der Befragten durch die erhaltene wirtschaftliche Ausbildung an der Universität Wien als sehr kompetent für wirtschaftliche Fragestellung, 38% als durchaus kompetent und ebenfalls 21% als wenig oder gar nicht kompetent. Auffallend ist auch noch, dass sich nie mehr als 10%, bezogen auf die einzelnen Fragestellungen, als sehr kompetent bezeichnen, aber auch nie mehr als 10% als nicht kompetent einschätzen.

Mit Hilfe von Frage 27 solle festgestellt werden, wie die Befragten das Ausmaß der wirtschaftskundlichen Ausbildung in Hinblick auf die Schulpraxis bewerten. Zur Auswahl stehen fünf Kategorien: 1 = zu viel, 2 = passt genau, 3 = ausreichend, 4 = eher wenig, 5 = zu wenig.

Der Mittelwert beträgt hier 3,34, womit festgehalten werden kann, dass das Ausmaß der wirtschaftskundlichen Ausbildung als ausreichend eingestuft wird. Der Modalwert liegt hingegen bei 4, das heißt, dass die meisten Befragten angeben, das Ausmaß sei eher gering. Insgesamt sind 10% der Befragten der Meinung, das Ausmaß sei zu hoch, 11% geben an, es passe genau und 29% glauben, es ist ausreichend. 35% sind der Meinung, das Ausmaß sei eher gering und 15% gaben gar an, es sei zu wenig.

Bei der abschließenden Frage 28 wird den Befragten die Möglichkeit eröffnet, Wünsche zu formulieren, die in der wirtschaftlichen Ausbildung berücksichtigt werden sollen bzw. sie können angeben, wo in Zukunft Schwerpunkte gesetzt werden sollen. 57% der Befragten nehmen diese Chance wahr und geben Wünsche und Anregungen an. Diese wurden anschließend in inhaltliche Großgruppen zusammengefasst und sollen hier präsentiert werden. Die Formulierungen orientieren sich an den Angaben der Befragten, um sie so wenig wie möglich zu verzerren.

Kritisiert werden folgende Punkte

- zu viel Vermittlung von Theorie, formaler Wirtschaftskunde und Faktenwissen und zu wenig Bezug zur didaktischen Umsetzung und Praxis
- viel Wissen, welches in der Schule unbrauchbar ist. Zu viel ExpertInnenwissen und Spezialwissen und zu starke theoretische Vertiefung – Grundlagen fehlen

- Konzepte von WIPOL, WEWI überarbeiten, da immer die gleichen Fragen auswendig gelernt werden müssen. Lehrveranstaltungen aber sehr wichtig
- Spezialgebiete VWL sollte gestrichen werden, kein Mehrwert
- aktuell ist die Quantität der Kurse gut, aber die Qualität eher schlecht
- zu viele externe Vortragende
- zu wenig Bezug auf aktuelle Themen
- zu wenig FachdidaktikerInnen und GW-LehrerInnen in der Ausbildung
- Die Schwerpunktsetzung für die Zukunft soll auf folgendem Punkt liegen:
- Schwerpunkt mehr auf Didaktik der Wirtschaftskunde. Die aktuelle LV ist toll, aber zu wenig.

Folgende Wünsche und Verbesserungsvorschläge äußern die Befragten für die Zukunft:

- mehr Lehrveranstaltungen mit schulpraktischem Bezug, in denen Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert werden und eigenständige Portfolios zu aktuellen Themen mit Umsetzungsmöglichkeiten erstellt werden
- bessere Verknüpfung von Fachwissen und Fachdidaktik. Fachdidaktische Aspekte sollten in Wirtschaftskundelehrveranstaltungen eingebaut werden, Lehrplanbezüge hergestellt und schulrelevante Beispiele präsentieren werden
- wirtschaftliche Grundlagen verbessern und teildisziplinenübergreifende Zusammenhänge aufzeigen. WIKU-Ausbildung sollte ähnlich wie die FD-Ausbildung aufbauend und zusammenhängend sein
- Seminare mit schulrelevanten und aktuellen WIKU-Themen kombinieren und Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung aufzeigen. Einbau von alternativen Gesichtspunkten zu den klassischen Theorien und Zulassen von kritischen Perspektiven.
- persönlichen Weiterbildung und Besuch von Vorträgen soll im Zuge von Proseminaren und Seminaren verpflichtend eingefordert werden
- mehr Lehrveranstaltungen mit innovativen didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Spindler LV diesbezüglich top
- Kurse öfters evaluieren, denn die Qualität steht und fällt mit der Leitung

Interne Zusammenhänge

Um feststellen zu können, ob innerhalb des 3. Themenbereichs Zusammenhänge zwischen den Fragen auftreten oder nicht, werden statistische Tests durchgeführt.

Da dieser Frageblock die Beurteilung der wirtschaftlichen Ausbildung an der Universität Wien thematisiert, werden die betreffenden Lehrveranstaltungen hinsichtlich gewisser Faktoren überprüft. Das Abschneiden der einzelnen Kurse hinsichtlich dieser Faktoren wurde im Zuge der Häufigkeitsverteilung bereits ausführlich thematisiert. Hier soll nun versucht werden, Zusammenhänge zwischen den Faktoren herzustellen, um Aussagen über die gesamten Lehrveranstaltungen treffen zu können. Aus diesem Grund werden pro Faktor die Kurse aggregiert und zu einem Index zusammengefasst. Anhand der Gesamtbenotung der Kurse hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens wird überprüft, ob es zu den Faktoren „Darlegung der Ziele“, „handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen“ und „didaktische Umsetzungsmöglichkeiten“ einen Zusammenhang gibt.

Als Nullhypothese wird angenommen, dass zwischen der Gesamtbenotung der Lehrveranstaltungen hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens und der Darlegung der Ziele bzw. des handlungs- und schülerInnenorientierten Nutzens und den didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten kein signifikanter Zusammenhang besteht. Da aber die Signifikanz des Chi Quadrat Tests in beiden Fällen kleiner als 0,05 ist, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen werden. Diese besagt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Der Chi-Quadrat-Test kann zudem als gültig erachtet werden, da die Zellen mit einer erwarteten Häufigkeit unter 5 unter 20% liegen. Das heißt also, wenn Studierende die Lehrveranstaltungen hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens sehr positiv (Schulnote 1) bewerten, dann werden die Ziele immer dargelegt, dann wird der Nutzen in Hinblick auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht als sehr groß eingeschätzt und es werden regelmäßig zu jedem Thema didaktische Umsetzungsmöglichkeiten wirtschaftlicher Themen besprochen. Für eine negative Bewertung gilt Entgegengesetztes. Betrachtet man die Korrelationen nach Spearman-Rho so wird dieser Zusammenhang bestätigt. Alle Signifikanzen liegen unter 0,001, somit handelt es sich in allen Fällen um einen höchst signifikanten Zusammenhang. Zwischen der Gesamtbenotung hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens und der Häufigkeit der Darlegung der

Ziele bzw. dem handlungs- und schülerInnenorientierten Nutzen besteht eine geringe Korrelation und zwischen der Gesamtbenotung hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens und der Häufigkeit der didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten eine mittlere Korrelation.

Betrachtet man in Tabelle 35 die Korrelationen zwischen den drei Faktoren (Darlegung der Ziele, handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten) so erkennt man, dass auch hier die Signifikanzwerte unter 0,001 liegen.

Korrelationen					
			ziel_ges_um	hs_nutzen_ges_um	did_um_ges_um
Spearman-Rho	noten_ges_um	Korrelationskoeffizient	,417	,363	,579
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000
	ziel_ges_um	Korrelationskoeffizient		,463	,354
		Sig. (2-seitig)		,000	,000
	hs_nutzen_ges_um	Korrelationskoeffizient			,390
		Sig. (2-seitig)			,000

Tabelle 35: Zusammenhänge zwischen der Gesamtbenotung der Lehrveranstaltungen und den drei Faktoren "Darlegung der Ziele", "handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen" und "didaktische Umsetzungsmöglichkeiten" nach Spearman-Rho, wobei *noten_ges_um* = Gesamtbenotung der LV, *ziel_ges_um* = Darlegung der Ziele, *hs_nutzen_ges_um* = handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen und *did_um_ges_um* = didaktische Umsetzungsmöglichkeiten. (Quelle: Befragungsdaten; Darstellung: SPSS)

Es herrscht demnach auch zwischen diesen Faktoren ein höchst signifikanter Zusammenhang. Die Stärke der Korrelation ist in allen drei Fällen groß. Es kann also mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% behauptet werden, dass, je positiver eine Lehrveranstaltung hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens bewertet wird, desto häufiger werden die Ziele des Kurses dargelegt, desto größer ist der Nutzen in Hinblick auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht und desto häufiger werden Möglichkeiten einer didaktischen Umsetzung präsentiert.

Aufgrund des eben hergestellten Zusammenhangs wird in weiterer Folge für jede Lehrveranstaltung ein Index erstellt, der auf diesem Zusammenhang basiert und eine Gesamtbenotung der einzelnen Kurse darstellen soll. Es werden zuerst die Werte der vier Faktoren (Gesamtbenotung, Darlegung der Ziele, handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten) addiert und danach die Indexwerte wieder auf die fünfteilige Skala der Faktoren umkodiert. Die ausgewiesenen Zahlen entsprechen den Schulnoten und bedeuten Folgendes:

1 = Gesamtbenotung: Sehr gut, Darlegung der Ziele: immer, handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen: sehr groß, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten:

regelmäßig zu jedem Thema, erworbenes schulrelevantes Wirtschaftswissen: Sehr gut;

2 = Gesamtbenotung: Gut, Darlegung der Ziele: meistens, handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen: groß, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten: häufig
didaktische Umsetzungsmöglichkeiten: regelmäßig zu jedem Thema, erworbenes schulrelevantes Wirtschaftswissen: Gut;

3 = Gesamtbenotung: Befriedigend, Darlegung der Ziele: manchmal, handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen: mäßig, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten: manchmal, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten: regelmäßig zu jedem Thema, erworbenes schulrelevantes Wirtschaftswissen: Befriedigend;

4 = Gesamtbenotung: Genügend, Darlegung der Ziele: selten, handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen: gering, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten: selten, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten: regelmäßig zu jedem Thema, erworbenes schulrelevantes Wirtschaftswissen: Genügend;

5 = Gesamtbenotung: Nicht Genügend, Darlegung der Ziele: nie, handlungs- und schülerInnenorientierter Nutzen: kein Nutzen, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten: nie, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten: regelmäßig zu jedem Thema, erworbenes schulrelevantes Wirtschaftswissen: Nicht genügend;

Nachfolgend werden kurz die wichtigsten Ergebnisse der einzelnen Kurse nach ihrer Benotung absteigend zusammengefasst.

FD der WIKU, WIKU Exkursion

Den besten Durchschnitt kann der Kurs FD der WIKU erzielen. Im Durchschnitt wird die Note 1,25 vergeben und der am häufigsten genannte Wert ist die Note 1. Zwei Drittel geben demnach der Lehrveranstaltung ein Sehr gut und 25% ein Gut.

Eine ähnliche Bewertung weist der Kurs WIKU Exkursion auf, der mit 1,32 den zweitbesten Durchschnitt aufweist. Der Modalwert liegt auch hier bei 1. 71% der Studierenden vergibt hier ein Sehr gut, 27% vergeben ein Gut, und je 1% vergibt die Note 3 bzw. 4.

Heißt konkret: Die Lehrveranstaltung wird mit einem Sehr gut benotet. Die Ziele werden immer dargelegt, der Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht ist sehr groß, es werden regelmäßig zu jedem Thema didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und die Benotung hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens ist sehr gut.

BWL

Der Mittelwert liegt hier bei 2,12 und der Modalwert bei 2. 44% der Studierenden vergeben hier ein Gut, 31% ein Befriedigend, 23% ein Sehr gut und 2% ein Genügend.

Heißt konkret: Die Lehrveranstaltung wird mit einem Gut benotet. Die Ziele werden meistens dargelegt, der Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht ist groß, es werden häufig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und die Benotung hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens ist gut.

Ökonomie

Im Durchschnitt wird die Lehrveranstaltung mit 2,58 beurteilt und am häufigsten wird die Note 3 genannt – das entspricht 53%. Ein Drittel vergibt die Note 2, 8% die Note 1, 5% die Note 4 und 1% die Note 5.

Heißt konkret: Die Lehrveranstaltung wird von den Studierenden mit 2-3 bewertet. Die Ziele werden meistens dargelegt, der Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht ist mittel bis groß, es werden manchmal didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und die Benotung hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens ist sehr eher befriedigend.

Geld- und Finanzwesen, Seminar aus der WIKU, VWL, WIPOL, WEWI

Der Kurs Geld- und Finanzwesen weist einen Mittelwert von 2,8 und einen Modalwert von 3 auf. 65% vergeben an diesen Kurs ein Befriedigend, 25% ein Gut, 8% ein Genügend und 1% benoten ihn mit einem Sehr gut. 1% vergibt hier ein Sehr gut.

Das Seminar aus der WIKU wird durchschnittlich mit 2,82 bewertet und der Modalwert liegt auch hier bei 3. 60% vergeben an diesen Kurs ein Befriedigend, 28% ein Gut, 10% ein Genügend und je 1% bewerten diese Lehrveranstaltung mit der Note 1 bzw.5

Durchschnittlich wird der Kurs VWL mit 2,93 bewertet und am häufigsten wird die Note 3 vergeben – das entspricht 61%. 24% geben dem Kurs ein Gut, 13 % ein Genügend und 2% ein Nicht Genügend.

Der Mittelwert für den Kurs WIPOL liegt bei 3,05 und der Modalwert bei 3. 56% der Studierenden vergeben die Note 3, 21% die Note 4, 20% die Note 2 und 3% die Note 5.

Der Mittelwert der Lehrveranstaltung WEWI liegt bei 3,09 und der Modalwert bei 3. Hier vergeben 66% der Studierenden ein Befriedigend, 22% die Note 4, 11% die Note 2 und 1% vergab hier ein Sehr gut.

Heißt konkret: Die Lehrveranstaltungen werden mit einem Befriedigend beurteilt. Die Ziele werden manchmal dargelegt, der Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht ist mäßig, es werden manchmal didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und die Benotung hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens ist befriedigend.

Spezialgebiete der VWL

Dieser Kurs weist mit 3,93 den höchsten Mittelwert und mit 4 den höchsten Modalwert auf. 62% bewerten diesen Kurs mit Genügend, 20% mit Befriedigend, 16% mit Nicht Genügend und 2% mit Gut.

Heißt konkret: Die Lehrveranstaltung wird mit einem Genügend bewertet. Die Ziele werden selten dargelegt, der Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht ist gering, es werden selten didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und die Benotung hinsichtlich des erworbenen schulrelevanten Wirtschaftswissens ist genügend.

Betrachtet man nun noch einmal die Rangreihenfolge, welche von den Studierenden im Zuge der Frage 25 vorgenommen wird und welche in Tabelle 36 zusammengefasst ist, so spiegelt diese auch die eben dargebrachten Ergebnisse wider – einzig die Plätze 6 und 7 sind vertauscht.

Rangreihung der Lehrveranstaltungen nach ihrem Nutzen für die Schulpraxis (wobei 1 = LV mit dem größten Nutzen)			
Rang	Lehrveranstaltung	Rang	Lehrveranstaltung
1	FD der WIKU	6	VWL
2	WIKU Exkursion	7	Seminar aus der WIKU
3	BWL	8	WIPOL
4	Ökonomie	9	WEWI
5	Geld- und Finanzwesen	10	Spezialgebiete VWL

Tabelle 36: Rangreihung der Lehrveranstaltungen nach ihrem Nutzen für die Schulpraxis, wobei 1 die Lehrveranstaltung mit dem größten Nutzen darstellt. (Quelle: Befragungsdaten; eigene Darstellung)

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch noch, ob es zwischen dem Index der Gesamtbenotung und der persönlichen Wirtschaftskompetenz einen Zusammenhang gibt.

Als Nullhypothese wird angenommen, dass zwischen dem Index der Gesamtbenotung der Lehrveranstaltungen und der wirtschaftlichen Kompetenz der Studierenden kein signifikanter Zusammenhang besteht. Da aber die Signifikanz des Chi Quadrat Tests in beiden Fällen kleiner als 0,05 ist, muss die Nullhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% abgelehnt und die Alternativhypothese angenommen werden. Diese besagt, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt. Der Chi-Quadrat-Test kann als gültig erachtet werden, da die Zellen mit einer erwarteten Häufigkeit unter 5 unter 20% liegen. Heißt also, je positiver die Studierenden die Kurse bewerten, desto kompetenter betrachten sie sich bezüglich unterschiedlicher wirtschaftlicher Fragestellungen. Betrachtet man die Korrelation nach Spearman-Rho, so wird dieser Zusammenhang bestätigt. Der Signifikanzwert liegt unter 0,001, somit handelt es sich um einen höchst signifikanten Zusammenhang und da p bei 0,52 liegt, handelt sich um eine mittlere Korrelation.

Für die restlichen Fragen dieses Themenbereichs können keine weiteren sinnvollen Zusammenhänge hergestellt werden. Da hier weder Zusammenhänge mit soziodemographischen Daten noch mit den anderen beiden Themenbereichen sinnvoll sind, werden für den 3. Themenbereich keine externen Zusammenhänge errechnet.

Zwischenfazit

Generell kann gesagt werden, dass die Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaft eine durchschnittliche bis gute Bewertung erfahren. Der Großteil der Kurse – konkret Ökonomie VWL, WIPOL, Geld- und Finanzwesen und WEWI – wird im Durchschnitt mit der Note 3 beurteilt. Daraus kann geschlossen werden, dass die Ziele der Kurse den Studierenden manchmal präsentiert werden, dass der Nutzen in Hinblick auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht mäßig ist, dass manchmal didaktische Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert werden und der Gesamtnutzen befriedigend war. Im oberen Bereich der Notenskala befinden sich die Kurse FD der WIKU, WIKU Exkursion und BWL, wobei die beiden erstgenannten Kurse als einzige eine ausgezeichnete Beurteilung erfahren. Im unteren Bereich der Skala befindet sich der Kurs Spezialgebiete der VWL, der eher wenig zufriedenstellend bewertet wird.

Das heißt konkret, dass in nur sehr wenigen Kursen die Ziele immer oder meistens dargelegt werden, der Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung nur sehr selten sehr groß oder groß ist, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten nur sehr selten regelmäßig oder häufig präsentiert werden und der Gesamtnutzen in nur den genannten drei Fällen sehr gut oder gut ist. Die Rangreihung, die sich aufgrund der Bewertungen über die einzelnen Faktoren ergibt, spiegelt auch die Rangreihenfolge wider, welche von den Studierenden bezüglich des Gesamtnutzens der Kurse erstellt wurde.

Interessant ist auch der Zusammenhang zwischen der Art und Weise, wie die Wirtschaft in den einzelnen Kursen vermittelt wird und der Bewertung der einzelnen Kurse. Kurse, die durchschnittlich oder wenig zufriedenstellend bewertet werden, setzen auf eine Vermittlung der Wirtschaft als formale Wirtschaftslehre. In BWL wird die Wirtschaft hauptsächlich aus einer Kombination aus formaler Wirtschaftslehre und konkreten Beispielen aus dem Wirtschaftsleben vermittelt. Die Kurse FD der WIKU und WIKU Exkursion vermitteln Wirtschaft hauptsächlich als fachdidaktische Problemstellung oder als Kombination zwischen fachdidaktischer Problemstellung und konkreten Beispielen aus dem Wirtschaftsleben oder gemeinsam über wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge.

Hinsichtlich der persönlichen Kompetenz, welche die Studierenden aufgrund der Absolvierung der Lehrveranstaltung erlangen können, soll festgehalten werden, dass sie sich über alle Teildisziplinen hinweg, im Durchschnitt partiell kompetent fühlen, ebenso wie für aktuelle wirtschaftliche Fragestellungen. Ihre Gesamtkompetenz schätzen sie demnach wenig überraschend auch als partiell kompetent ein. In Hinblick auf die Gesamtbenotung der Lehrveranstaltung kann hier ein Zusammenhang sichtbar gemacht werden. Je positiver die Studierenden die Kurse bewerten, desto kompetenter betrachten sie sich bezüglich unterschiedlicher wirtschaftlicher Fragestellungen.

Die meisten Studierenden geben abschließend an, dass sie das Ausmaß der wirtschaftlichen Ausbildung als ausreichend oder zu gering erachten. Wenn man sich in diesem Zusammenhang die Wünsche und Anregungen ansieht, die von ihnen angegeben werden, dann erhält man eher den Eindruck, dass das Ausmaß ausreichend ist, der Schwerpunkt aber mehr auf die Didaktik der Wirtschaftskunde verschoben werden soll und ein größerer schulpraktischer Bezug zu den theoretischen Themen hergestellt werden soll. Auch wird häufig angemerkt, dass die Konzepte der

Lehrveranstaltungen neu gestaltet werden sollen und die Fachdidaktik in diesen Konzepten Eingang finden sollte.

Die hier präsentierten Ergebnisse werden im anschließenden Teil noch zusammengefasst und diskutiert.

IV Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Im abschließenden Teil IV dieser Arbeit werden die aufgestellten Hypothesen überprüft, die wichtigsten Untersuchungsergebnisse zusammengefasst, thematisch diskutiert und bei diagnostiziertem Bedarf Veränderungsvorschläge von Seiten der Autorin angeboten.

9. Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Diskussion der zusammengetragenen Ergebnisse. Neben der Überprüfung der in Kapitel 6.2 aufgestellten forschungsleitenden Fragen und Hypothesen soll das durch die Untersuchung neu gewonnene Wissen zusammengefasst werden und so es möglich ist, mit thematischen Überlegungen, die in Teil II dieser Arbeit besprochen wurden, verknüpft werden.

9.1 Überprüfung der forschungsleitenden Fragen und Hypothesen

Da diese Untersuchung der Feststellung der aktuellen Situation des historisch gewachsenen Stellenwerts der Wirtschaftskunde dient, ist für das Forschungsinteresse von besonderer Bedeutung, welchen Stellenwert die Wirtschaftskunde im heutigen Bewusstsein der GW-Studierenden einnimmt, wie die Studierenden selbst zur Wirtschaft stehen und ob die Integration der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung hinsichtlich einer schülerInnenorientierten und handlungsorientierten Umsetzung in der Schulpraxis einen effizienten Mehrwert liefert. Aus diesem Grund war für die Untersuchung folgende Ausgangsüberlegung maßgebend:

- *Obwohl die Wirtschaftskunde in der aktuellen universitären Ausbildung bereits gut integriert ist, wird auch über 50 Jahre nach der Einführung des Faches Geographie und Wirtschaftskunde der qualitative schulpraktische Mehrwert der Ausbildung als eher bescheiden und weiter ausbaufähig eingestuft und dem Stellenwert der Wirtschaftskunde im Fachverständnis der GW-Studierenden wird nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle zugeschrieben.*

Da die Bewertung der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltung zum größten Teil durchschnittlich (entspricht der Schulnote 3) ist und in den meisten Kursen nur wenig schulrelevantes Wirtschaftswissen erworben wird, kann der erste Teile der Hypothese bestätigt werden. Auch wenn es mit den Lehrveranstaltungen FD der WIKU und WIKU Exkursion zwei Paradebeispiele hinsichtlich eines qualitativ hohen schulpraktischen

Mehrwertes gibt, so wird bei den restlichen Kursen eher ein Mangel an Möglichkeiten einer didaktischen Umsetzung und handlungs- und schülerInnenorientierten Bearbeitung von den besprochenen wirtschaftlichen Inhalten festgestellt.

Der Stellenwert der Wirtschaft im Fachverständnis der GW-Studierenden hat sich entgegen der Annahmen überraschenderweise als relativ hoch herauskristallisiert und auch das Integrationsbewusstsein zwischen dem „G“ und dem „W“ ist bei den Studierenden stark ausgeprägt. Somit kann der zweite Teil der Ausgangsüberlegung aufgrund der Untersuchungsergebnisse nicht bestätigt werden.

Es kann somit schlussgefolgert werden, dass die Wirtschaftskunde in der aktuellen universitären Ausbildung bereits gut integriert ist, aber auch über 50 Jahre nach der Einführung des Faches Geographie und Wirtschaftskunde der qualitative schulpraktische Mehrwert der Ausbildung noch gering und ausbaufähig ist. Dem Stellenwert der Wirtschaftskunde im Fachverständnis der GW-Studierenden und der Integration der beiden Fachbereiche wird mittlerweile eine relativ hohe Rolle zugeschrieben.

Nachfolgend werden die einzelnen Hypothesen der drei untersuchten Themenbereiche nacheinander mit Hilfe der in Kapitel 8 gewonnenen Erkenntnisse überprüft.

Themenbereich 1: Der Stellenwert der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht

Forschungsleitende Frage 1: Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es bei Studierenden betreffend ihrer Einschätzung des Stellenwerts der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht?

Hypothese 1: Wenn Studierende die Fachbereiche „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ als autonom betrachten, dann weisen jene, die den Schwerpunkt des GW-Unterrichts an Schulen bei der Wirtschaftskunde sehen, der Wirtschaftskunde als Teildisziplin einen hohen Stellenwert zu und jene die der Wirtschaftskunde eine untergeordnete Rolle zuschreiben einen nur geringen Stellenwert. Studierende, die sich für ein integratives Verhältnis zwischen der Geographie und der Wirtschaftskunde entscheiden, weisen der Bedeutung der Wirtschaftskunde als Teildisziplin in der Schule eine mittlere Wichtigkeit zu.

Aufgrund der Ergebnisse der Untersuchung kann diese Hypothese bestätigt werden. Autonome Betrachtungsweisen mit Schwerpunkt auf der Wirtschaftskunde korrelieren mit einem hohen Stellenwert der Wirtschaftskunde als Teildisziplin und umgekehrt.

Eine integrative Sichtweise liefert einen signifikanten Zusammenhang mit einem mittleren Bedeutungsrand der Wirtschaftskunde als Teildisziplin in der Schule.

H1.1: Wenn sich Studierende des Studienzweiges GW-Lehramt in der Studienanfangsphase befinden, dann ist die Wirtschaftskunde als integrativer Bestandteil des Unterrichtsfaches GW in ihrem Bewusstsein weniger verankert, als in der Endphase, wobei auch bei Letztgenannten der Stellenwert der Wirtschaftskunde als integrativer Bestandteil von GW eher gering ist.

Das Integrationsbewusstsein ist in beiden Zielgruppen stark ausgeprägt und auch der Wirtschaftskunde wird in diesem Zusammenhang ein relativ hoher Stellenwert zugeschrieben. Die Untersuchung zeigt, dass zum einen das Integrationsbewusstsein der Studierenden der Endphase signifikant höher ist als jenes der Studierenden der StEOP und zum anderen Studierende der StEOP vielfach auch die Ansicht bevorzugen, es handle sich bei G und W um zwei Bereiche des Schulfaches, bei der die Wirtschaftskunde eine untergeordnete Rolle spielt. Aus den eben genannten Gründen kann diese Hypothese nur zum Teil bestätigt werden, da zwar das Integrationsbewusstsein in der Endphase signifikant höher ist, als in der StEOP, der Stellenwert der Wirtschaftskunde in der Endphase aber höher ist, als angenommen.

H1.2: Wenn sich Studierende des Studienzweiges GW-Lehramt am Anfang ihres Studiums befinden, dann sehen sie die Wirtschaftskunde und die Geographie eher als autonome Bereiche des Schulfaches GW an und schreiben geographischen Teildisziplinen einen höheren Stellenwert zu.

Dieser Hypothese muss teilweise widersprochen werden, da bereits knapp die Hälfte der Studierende der StEOP ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Integration der beiden Teilbereiche aufweist. Es gibt zwar noch eine große Gruppe von Studierenden, die sich einer autonomen Betrachtung anschließt, bei der die Wirtschaftskunde eine untergeordnete Rolle spielt, doch insgesamt schreiben die Studierenden der StEOP der Teildisziplin Wirtschaftskunde einen hohen Stellenwert zu, der sogar höher ist als jener der Studierenden der Endphase

H1.3: Wenn Studierende des Studienzweiges GW-Lehramt eine kaufmännische Schule besucht haben, dann sehen sie die Wirtschaftskunde eher als einen integrativen Bestandteil des Schulfaches GW und weisen der Wirtschaftskunde einen höheren Stellenwert zu, als AbsolventInnen anderer Schulen.

Sowohl Studierende, die eine kaufmännische Schule besucht haben, als auch AbsolventInnen aller anderen Schultypen schließen sich zu einem sehr großen Anteil einer integrativen Betrachtungsweise an. Es sind jedoch nicht die AbsolventInnen der HAK's, die der Wirtschaftskunde einen höheren Stellenwert zuweisen, sondern die AbsolventInnen aller anderen Schultypen. Auch hier kann die Hypothese nur partiell bestätigt werden, da die HAK-AbsolventInnen zwar zu einer integrativen Betrachtungsweise tendieren, diese der Wirtschaftskunde aber einen geringeren Stellenwert zuweisen als AbsolventInnen anderer Schultypen.

H1.4: Wenn Studierende den Studiengang GW-Lehramt als Erstfach inskribiert haben, dann sehen sie die Wirtschaftskunde eher als einen integrativen Bestandteil des Faches an und der Stellenwert der Wirtschaftskunde in ihrem Bewusstsein ist höher als bei jenen, die GW als Zweitfach inskribiert haben.

Es kann nicht nachgewiesen werden, dass die unterschiedlichen Studienphasen einen Einfluss auf das Integrationsbewusstsein bzw. auf den Stellenwert der Wirtschaftskunde haben. Aus diesem Grund kann diese Hypothese nicht bestätigt werden.

Hypothese 2: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt die Teildisziplinen des Faches GW nach ihrer Wichtigkeit bewerten, dann wird die Wirtschaftskunde, im Gegensatz zu den geographischen Teildisziplinen, als weniger bedeutsam bewertet.

Die Untersuchung zeigt, dass der Wirtschaftskunde als Teildisziplin bereits eine eher hohe Bedeutsamkeit zugeschrieben wird, obwohl es drei Teildisziplinen gibt, die als noch wichtiger angesehen werden. Da die Wirtschaftskunde aber in der oberen Hälfte der Teildisziplinen zu finden ist, und vier Disziplinen weniger Bedeutung zugesprochen wird, kann diese Hypothese nicht bestätigt werden.

H2.1: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt eine Rangordnung der Teildisziplinen des Faches GW erstellen, dann reihen sie Länderkunde und physische Geographie, zwei Fachsegmente die eigentlich nicht mehr in schulischen Lehrplänen vorgesehen sind, vor der Wirtschaftskunde.

Der Physischen Geographie wird eine größere Bedeutung zugesprochen, der Länderkunde oder Kartographie und Geoinformation, wie sie heute genannt wird, hingegen eine weit geringere als der Wirtschaftskunde. Die Hypothese kann demnach für die Physische Geographie bestätigt werden, sie gilt aber nicht für die Länderkunde.

H2.2: Je länger Studierende des Studienganges GW-Lehramt studieren, desto stärker gewinnt die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde für das Schulfach in ihrem Bewusstsein an Bedeutung.

Diese Hypothese kann durch die Untersuchung nicht bestätigt werden, da im Zuge der Rangverteilung Studierende der StEOP der Wirtschaftskunde eine höhere Bedeutung zuschreiben als Studierende der Endphase.

H2.3: Wenn Studierende eine kaufmännische Schule besucht haben, dann schreiben sie der Wirtschaftskunde, was die Bedeutung für das Schulfach betrifft, einen höheren Stellenwert zu, als AbsolventInnen anderer Schultypen.

Wie schon bei H1.2 erläutert, schreiben AbsolventInnen einer kaufmännischen Schule der Wirtschaftskunde eine geringere Bedeutung zu als AbsolventInnen anderer Schultypen. Aus diesem Grund muss diese Hypothese als widerlegt betrachtet werden.

Hypothese 3: Wenn sich Studierende des Studienganges GW-Lehramt gegen Ende ihres Studiums mit der Aufteilung geographischer und wirtschaftlicher Themen im schulischen Lehrplan auseinandersetzen, dann sind sie der Meinung, dass wirtschaftliche Themen ausreichend vertreten sind.

Diese Hypothese kann durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt werden, da Studierende der Endphase die Anteile der wirtschaftskundlichen Themen in den AHS-Lehrplänen als ausreichend einstufen.

H3.1: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt gegen Ende ihres Studiums nach wirtschaftskundlich relevanten Themen des Lehrplans gefragt werden, dann haben sie immer noch Schwierigkeiten solche zu nennen, da ihnen der Pool an wirtschaftlichen Themen nur wenig vertraut ist.

Aufgrund der Tatsache, dass nicht einmal die Hälfte der Studierenden überhaupt ein Thema angibt und bei den getätigten Angaben rund 20% nicht richtig sind, kann diese Hypothese bestätigt werden. Es muss aber festgehalten werden, dass aus der Untersuchung nicht klar hervorgeht, ob die Studierenden keine Themen wissen oder einfach keine Themen angeben wollen.

Hypothese 4: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt gefragt werden, was sie mit dem Begriff Wirtschaftskunde verbinden, dann folgen hauptsächlich Assoziationen im Zusammenhang mit formalem Faktenwissen.

Auch diese Hypothese kann bestätigt werden, da die meisten Studierenden mit dem Begriff Wirtschaftskunde eine formale Wirtschaftslehre mit einem Schwerpunkt auf kognitivem Faktenwissen assoziieren.

Hypothese 5: Wenn sich Studierende des Studienganges GW-Lehramt über die Angemessenheit von „Geographie und Wirtschaftskunde“ als Bezeichnung des Schulfaches zu befinden haben, dann wird diese von ihnen als passend erachtet.

Die Untersuchung zeigt, dass rund 40% der Studierenden mit der aktuellen Bezeichnung zufrieden sind, 40% aber auch die alternative Bezeichnung „Geographie und ökonomische Bildung“ bevorzugen. Aus diesem Grund kann diese Hypothese nur teilweise bestätigt werden. Ein großer Teil der Studierenden empfindet die aktuelle Bezeichnung als passend, aber ein genau gleich großer Teil würde eine andere Bezeichnung bevorzugen.

Themenbereich 2: Das persönliche Verhältnis zur Wirtschaft

Forschungsleitende Frage 2: Wie beurteilen die Studierenden ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft?

Hypothese 6: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft beurteilen, dann wird es eher positiv bewertet.

Da eruiert wurde, dass die meisten Studierenden ihr Verhältnis zur Wirtschaft als positiv bezeichnen, kann diese Hypothese angenommen werden.

H6.1: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft beurteilen, dann wird dies von StudienanfängerInnen und Studierenden in der Endphase unterschiedlich bewertet.

Im Zuge der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Studierenden der Endphase ihr Verhältnis zur Wirtschaft als positiv bewertet. Studierende der StEOP tendieren eher dazu ihr Verhältnis von Fall zu Fall zu entscheiden. Insgesamt gesehen bewerten Studierende der Endphase ihr Verhältnis zur Wirtschaft leicht positiver als Studierende der StEOP.

H6.2: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft beurteilen, dann wird dies von AbsolventInnen kaufmännischer Schulen positiver beurteilt als von AbsolventInnen anderer Schultypen.

Es kann nicht nachgewiesen werden, dass es hinsichtlich des Verhältnisses zur Wirtschaft Unterschiede in den Schultypen gibt, in denen die Matura absolviert wurde. Aus diesem Grund kann die Hypothese auch nicht bestätigt werden.

H6.3: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihr persönliches Verhältnis zur Wirtschaft beurteilen, dann werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich.

Es kann ebenfalls nicht bestätigt werden, dass es geschlechterspezifische Unterschiede bezüglich des Verhältnisses zur Wirtschaft gibt. Somit muss auch diese Hypothese abgelehnt werden.

H6.4: Wenn Studierende angeben ein positives Verhältnis zur Wirtschaft zu haben, dann bewerten sie wirtschaftliche Themen positiver, spannender, vertrauter, interessanter, wichtiger und wirklichkeitsnäher und sie informieren sich zudem häufiger über das laufende Wirtschaftsgeschehen als Studierende, die angeben, ein negatives Verhältnis zur Wirtschaft zu haben.

Diese Hypothese kann für alle Faktoren bestätigt werden.

Hypothese 7: Studierende des Studienganges GW-Lehramt informieren sich gegen Ende ihres Studiums öfter über das laufende Wirtschaftsgeschehen (Österreich und weltweit) als StudienanfängerInnen.

Hinsichtlich der österreichweiten Informationsbeschaffung kann zwischen den beiden Zielgruppen kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Im Durchschnitt informieren sich die Studierenden 2-3-mal in der Woche über aktuelle wirtschaftliche Themen in Österreich. Zu erwähnen ist einzig, dass sich Studierende der Endphase, die über längere Zeit für die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde sensibilisiert wurden, häufiger täglich Informationen einholen als Studierende der StEOP. Wenn es um die Informationsbeschaffung weltweit geht, dann informieren sich tendenziell Studierende der StEOP öfter als Studierende der Endphase. Die meisten Studierenden der Endphase informieren sich 2-3-mal im Monat, jene der StEOP 2-3-mal in der Woche. Aufgrund dieser Erkenntnisse muss diese Hypothese komplett verworfen werden, da sich zum einen beide Zielgruppen regelmäßig informieren und zum anderen österreichweit keine signifikanten Unterschiede zwischen den Zielgruppen festzustellen sind und weltweit die Studierenden der StEOP sogar häufiger Informationen einholen.

H7.1: Wenn sich Studierende des Studienganges GW-Lehramt über das aktuelle wirtschaftliche Geschehen informieren, um up-to-date zu bleiben, dann nutzen sie vor

allem das Internet und Tageszeitungen, wobei von „qualitativ hochwertigen Zeitungen“ eher selten Gebrauch gemacht wird.

Der erste Teil dieser Hypothese kann bestätigt werden, da die Studierenden vor allem Tageszeitungen, das Internet und auch noch das Fernsehen nutzen um auf dem Laufenden zu bleiben. Der zweite Teil der Annahme muss aber widerlegt werden, da die am häufigsten genutzten Zeitungen qualitativ hochwertig sind.

Hypothese 8: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt wirtschaftliche Themen charakterisieren, dann spannt sich der Bewertungsbogen von eher positiv, spannend, wichtig und wirklichkeitsnah, bis eher unverständlich, konfliktbeladen, wenig vertraut und uninteressant.

Studierende bewerten wirtschaftliche Themen als eher positiv, eher spannend, eher verständlich, eher vertraut, eher interessant, eher wichtig, eher nah und konfliktbeladen. Aus diesem Grund kann diese Hypothese nicht zu 100% bestätigt werden.

H8.1: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt mit wirtschaftlichen Themen konfrontiert werden, dann werden sie von den StudienanfängerInnen eher als uninteressant, unwichtig, fern und/oder schwer verständlich, von Studierenden in der Endphase eher als interessant, wichtig und nah, aber dennoch als schwer verständlich empfunden.

Die Befragung ergibt, dass Studierende der StEOP wirtschaftliche Themen positiver, spannender, verständlicher, interessanter und wichtiger, aber weniger konfliktbeladen, weniger vertraut und weniger nah empfinden als Studierende der Endphase. Die Hypothese kann nicht bestätigt werden, da sich genau gegenteilige Ergebnisse eingestellt haben.

H8.2: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt eine kaufmännische Schule absolviert haben, dann bewerten sie wirtschaftliche Themenstellungen positiver, als AbsolventInnen anderer Schultypen und sie sind ihnen vertrauter, näher und weniger schwer verständlich.

Es konnte eruiert werden, dass AbsolventInnen einer kaufmännischen Schule wirtschaftliche Themenstellungen negativer, langweiliger, unverständlicher, konfliktbeladener, weniger vertraut, uninteressanter, unwichtiger und ferner betrachten als Studierende, die ihre Matura in einer AHS oder anderen BHS ablegen konnten. Da

sich auch hier genau gegenteilige Ergebnisse eingestellt haben, muss die Hypothese verworfen werden.

H8.3: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt angeben, wie sie zu wirtschaftlichen Themen stehen, dann gibt es hinsichtlich ihrer Bewertung geschlechterspezifische Unterschiede.

Da keine geschlechterspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Bewertung von wirtschaftlichen Themen nachweisbar sind, kann diese Hypothese nicht bestätigt werden.

Themenbereich 3: Der Stellenwert der Wirtschaft in der universitären Ausbildung an der Universität Wien

Forschungsleitende Frage 3: In welchen Lehrveranstaltungen der universitären Ausbildung sehen die GW-Studierenden einen schulpraktischen Mehrwert in Hinblick auf eine fachdidaktisch fundierte, handlungsorientierte und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht?

Anmerkung: Die angesprochenen Lehrveranstaltungen beziehen sich auf das Lehrveranstaltungsangebot aus dem Bereich der Wirtschaft des Instituts für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

Hypothese 9: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt wirtschaftliche Lehrveranstaltungen besuchen, dann werden ihnen die Ziele in den meisten Lehrveranstaltungen klar und explizit dargelegt.

Diese Hypothese kann bestätigt werden.

Hypothese 10: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt Lehrveranstaltungen aus dem Bereich „Wirtschaft“ besuchen, dann erkennen sie in den meisten Fällen nur einen mäßigen bzw. geringen Mehrwert bezüglich einer handlungsorientierten und schülerInnenorientierten Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht.

Bis auf die Lehrveranstaltungen FD der WIKU und WIKU Exkursion, denen ein sehr großen Mehrwert bezüglich einer handlungs- und schülerInnenorientierten Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht zugeschrieben wird, weisen alle anderen Kurse nur einen mäßigen oder geringen Mehrwert auf. Die Hypothese kann somit mit Ausnahme der beiden genannten Kurse bestätigt werden.

Hypothese 11: Wenn es um die Didaktisierung der behandelten wirtschaftlichen Themen geht, dann werden in den Lehrveranstaltungen nur selten bis nie didaktische Umsetzungsmöglichkeiten für die Schulpraxis diskutiert.

In den Lehrveranstaltungen FD der WIKU und WIKU Exkursion werden regelmäßig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert, in allen anderen Kursen werden diese selten oder nie thematisiert. Die Hypothese kann demnach, mit Ausnahme der beiden angeführten Kurse, bestätigt werden.

H11.1: Wenn in Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaft praxisorientiert gearbeitet wird und regelmäßig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten wirtschaftlicher Themen besprochen werden, dann werden sie hinsichtlich ihres Nutzens für eine handlungsorientierte und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht von den Studierenden positiv beurteilt

Diese Hypothese kann bestätigt werden. In den beiden Lehrveranstaltungen, in denen laut Kursbeschreibung praxisorientiert gearbeitet wird, sind FD der WIKU und WIKU Exkursion. In beiden Fällen werden regelmäßig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten besprochen und ihr Nutzen für eine handlungsorientierte und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen wird als sehr groß.

Hypothese 12: Wenn in den Lehrveranstaltungen wirtschaftliche Inhalte vermittelt werden, dann werden diese vorwiegend als formale Wirtschaftslehre behandelt.

Bis auf drei Kurse (BWL, FD der WIKU und WIKU Exkursion) werden wirtschaftliche Themen vorwiegend als formale Wirtschaftslehre vermittelt. Für diese Kurse kann die Hypothese als gültig erachtet werden.

H12.1: Wenn Wirtschaft in den Lehrveranstaltungen als formale Wirtschaftslehre vermittelt wird, dann werden nur selten oder nie didaktische Umsetzungsmöglichkeiten der besprochenen wirtschaftlichen Themen in der Lehrveranstaltungen angeboten.

Dieser Zusammenhang kann im Zuge der Befragung nicht bestätigt werden. Die Hypothese ist damit abzulehnen.

H12.2: Wenn sich Lehrveranstaltungen mit wirtschaftlichen Fragestellungen beschäftigen, dann spielen fachdidaktische Problemstellungen, konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben und wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Zusammenhänge in den meisten Fällen eine untergeordnete Rolle oder werden gar nicht vermittelt.

Da nur in drei Kursen fachdidaktische Problemstellungen, konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben und wirtschaftliche und gesellschaftspolitische Zusammenhänge bei der Vermittlung eine Rolle spielen und in den restlichen Kursen einzig eine formale Wirtschaftslehre vermittelt wird, kann diese Hypothese für eben diese restlichen Kurse angenommen werden.

Hypothese 13: Wenn die Lehrveranstaltungen hinsichtlich der Vermittlung schulrelevanten Wirtschaftswissens beurteilt werden sollen, dann werden praxisorientierte Lehrveranstaltungen besser benotet und hinsichtlich ihres Gesamtnutzen für die Schulpraxis höher positioniert als jene, die primär formales Wirtschaftswissen vermitteln.

Diese Hypothese kann bestätigt werden. Die beiden praxisorientierten Kurse FD der WIKU und WIKU Exkursion bekommen eine sehr gute Beurteilung hinsichtlich des vermittelten schulrelevanten Wirtschaftswissens und sind hinsichtlich des Gesamtnutzens für die Schulpraxis an den ersten Rängen positioniert. Alle anderen Kurse sind durchschnittlich bewertet und sind nach den beiden anderen Kursen hinsichtlich des Gesamtnutzens positioniert.

H13.1: Wenn Lehrveranstaltungen hinsichtlich ihres schulrelevanten Wirtschaftswissens gut beurteilt wurden, dann wurden die Ziele regelmäßig dargelegt, der Nutzen hinsichtlich einer handlungs- und schülerInnenorientierten Bearbeitung war groß und es wurden regelmäßig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und umgekehrt.

Diese Hypothese kann im Zuge der Umfrage bestätigt werden.

Hypothese 14: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt ihre eigene im Studium erworbene Wirtschaftskompetenz beurteilen müssen, dann fühlen sie sich nur in sehr wenigen Teilbereichen als kompetent.

Es konnte eruiert werden, dass sich Studierende bezüglich der erworbenen Wirtschaftskompetenz in allen Teilbereichen und auch gesamt gesehen partiell kompetent fühlen. Die Hypothese muss also angenommen werden, da sie ihre Wirtschaftskompetenz nicht als kompetent, sondern nur partiell kompetent einschätzen.

Hypothese 15: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt das Ausmaß der wirtschaftskundlichen universitären Ausbildung beurteilen müssen, dann wird es von ihnen als ausreichend benotet.

Es konnte diesbezüglich herausgefunden werden, dass der größte Anteil der Studierenden das Ausmaß als zu gering einstuft, knapp vor jenen, die es als ausreichend empfinden. Diese Hypothese kann somit partiell bestätigt werden, da es zwischen den beiden Kategorien „ausreichend“ und „zu wenig“ nur geringe anteilmäßige Unterschiede gibt.

Hypothese 16: Wenn Studierende des Studienganges GW-Lehramt verändernd in ihre Ausbildung eingreifen könnten, dann würden sie eine größere Praxisorientierung und eine regelmäßige Verknüpfung der wirtschaftlichen Inhalte mit möglichen didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten forcieren.

Diese Hypothese kann bestätigt werden.

Nachfolgend werden die wichtigsten gewonnen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst und mit den thematischen Aspekten von Teil II verknüpft. Darüber hinaus werden die Ergebnisse mit den Ergebnissen der Studie von Karin GOETZ⁴ aus dem Jahr 1995 in Verbindung gebracht, die ebenfalls den Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des GW-Unterrichts in ihrer Arbeit analysierte. Es muss aber diesbezüglich festgehalten werden, dass die Stichprobe von GOETZ ausschließlich aktive AHS-LehrerInnen umfasst, in dieser Arbeit aber die GW-Studierenden die Stichprobe bilden. Da aber beide Arbeiten den Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde bzw. das persönliche Verhältnis zur Wirtschaft behandeln, können für diese Bereiche Vergleiche gezogen werden, da die Gemeinsamkeit der beiden Zielgruppen das Schulfach GW ist und der ausgeübte Beruf bzw. die Berufszintention ebenfalls ident sind.

9.2 Der Stellenwert und die Integration der Wirtschaftskunde

Das Integrationsbewusstsein zwischen den beiden Fachteilen „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ ist bei den Studierenden stark ausgeprägt und die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde als Teildisziplin in der Schule wird als relativ hoch angesehen. Vor allem Studierende der Endphase sind für die Integration von „G“ und „W“ und für die Wichtigkeit der Wirtschaftskunde offensichtlich im Laufe ihres Studiums stark sensibilisiert worden. Knapp die Hälfte der Studierenden der StEOP sprechen sich ebenfalls für ein integratives Verhältnis aus, ein fast genauso großer Teil sieht die

⁴ GOETZ K. (1995): Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. – Wien.

beiden Bereiche aber als autonom an und weist der Wirtschaftskunde als Teildisziplin eine untergeordnete Rolle zu. Die Autorin geht hier davon aus, dass Studierende der StEOP stark von dem selbst erlebten GW-Unterricht in der Schule geprägt sind und sich genau diese Erfahrung in der Angabe des Verhältnisses und im zugewiesenen Stellenwert der Wirtschaftskunde widerspiegelt. Der größte Teil der Studierenden, welcher sich für ein integratives Verhältnis ausspricht, weist der Wirtschaftskunde als Teildisziplin einen mittleren bis hohen Stellenwert zu, empfindet die wirtschaftskundlichen Anteile im Lehrplan als ausreichend und assoziiert mit der Wirtschaftskunde eine Behandlung von wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen. Jenes Drittel der Studierenden, welches die Wirtschaftskunde als autonom betrachtet, weist der Wirtschaftskunde als Teildisziplin in der Schule einen geringen bis gar keinen Stellenwert zu, empfindet die wirtschaftlichen Anteile im Lehrplan als zu hoch und assoziiert mit der Wirtschaftskunde eine formale Wirtschaftslehre, die auf eine Vermittlung von kognitivem Faktenwissen setzt.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit der Studie von GOETZ, so kann festgehalten werden, dass auch schon im Jahr 1995 der größte Teil der AHS-LehrerInnen von einer Integration überzeugt war und sie der Wirtschaftskunde eine mittlere Wichtigkeit zugeschrieben haben. Damals wurden der Physiogeographie und der Länderkunde ein weitaus höherer Stellenwert zugeschrieben, obwohl diese Themen schon damals nicht mehr im Lehrplan vorhanden waren. (vgl. GOETZ 1995: 56ff.) Dass die Länderkunde aktuell in GW nur mehr eine untergeordnete bis gar keine Rolle spielt, ist bei den Studierenden bereits angekommen, da sie von den meisten als Teildisziplin mit dem geringsten Stellenwert beurteilt wird. Die Physiogeographie ist nach wie vor im Fachbewusstsein fest verankert und ihr wird auch heute noch von den meisten Studierenden ein höherer Stellenwert zugeschrieben als der Wirtschaftskunde.

Ein weiterer Faktor, der den Stellenwert der Wirtschaftskunde als integrativen Bestandteil des Faches GW gut beschreibt, ist die Fachbezeichnung. Diesbezüglich führte VIELHABER vor einigen Jahren ein Experiment durch und das erschreckende Ergebnis war, dass keiner bzw. keine auf die Frage, welches Fach er/sie studiere, mit „Geographie und Wirtschaftskunde“ antwortete (vgl. VIELHABER 2002: 1). Auch HOFMANN-SCHNELLER kritisierte im Jahr 2005, dass im Schulalltag immer nur von „Geographie“ oder dem „Geographiebuch“ die Rede ist und die Wirtschaftskunde im Fachbewusstsein nicht wirklich verankert ist (HOFMANN-SCHNELLER 2005: 40). Auch aktuell gibt es diesbezüglich noch einen großen Aufholbedarf, da nicht einmal

die Hälfte der Studierenden in der Lage ist, ihr Fach richtig zu benennen. 46% richtige Nennungen sind zwar ein größerer Anteil als bei VIELHABER im Jahr 2002, aber es gibt hier definitiv noch Luft nach oben, denn gängige Bezeichnungen wie „Geo“ oder „Geographie“ verleugnen die Wirtschaftskunde und das integrative Verhältnis beider Fachbereiche. Aus diesem Grund muss hier in der Ausbildung noch mehr auf die richtige Bezeichnung hingewiesen und auf ihre richtige Verwendung bestanden werden, damit die Studierenden, die ja vom integrativen Verhältnis und dem hohen Stellenwert der Wirtschaftskunde überzeugt sind, auch nach außen diese Ansicht vertreten. Es darf nämlich nicht vergessen werden, dass wir es gerade der Wirtschaftskunde zu verdanken haben, dass das Fach GW keinen weiteren Stundenkürzungen zum Opfer gefallen ist (vgl. FORSTER 1986: 142). Ein möglicher Grund, warum Studierende so selten die richtige Fachbezeichnung verwenden, könnte auch daran liegen, dass sie sich mit der aktuellen Bezeichnung „GW“ nicht identifizieren können. Diese Vermutung wird durch die Untersuchungsergebnisse partiell unterstrichen, da zwar 40% an der aktuellen Bezeichnung nichts auszusetzen haben, 40% von ihnen aber auch der Meinung sind, dass die Bezeichnung „Geographie und ökonomische Bildung“ besser passen würde und zeitgerechter wäre. Da ein großer Teil der Studierenden mit Wirtschaftskunde eine formale Wirtschaftslehre assoziiert, sollte möglicherweise über eine Umbenennung nachgedacht werden, da eine formale Wirtschaftslehre, wie in Kapitel 5 ausführlich erläutert wird, nicht mehr den Anforderungen der heutigen Zeit entspricht. Vielmehr soll sie als handlungs- und schülerInnenorientierte ökonomische Bildung bzw. Erziehung unter Berücksichtigung der Politischen Bildung im Unterricht Eingang finden und auch anhand von wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen und konkreten Beispielen aus dem Wirtschaftsleben erfolgen. Die SchülerInnen sollen zu *„überlegt handelnden WirtschaftsbürgerInnen“* (SITTE W 2001b: 546) erzogen werden, was nur erfolgen kann, wenn sie nicht über Wirtschaft lernen, sondern selbst wirtschaften lernen und man ihre Alltagswelten als Ausgangspunkt betrachtet. (vgl. Kapitel 5). Will das Fach diesen Ansprüchen nachkommen, so ist die Autorin der Meinung, dass sich genau diese Ansprüche auch in der Fachbezeichnung widerspiegeln sollen und eine Bezeichnung „GW“ wahrscheinlich nicht mehr passend ist. Die Bezeichnung „Geographie und ökonomische Bildung“, die auch von 40% der Studierenden als passender angesehen wird, wäre hier wohl eine mögliche Alternative. GOETZ stellt im Zuge ihrer Untersuchung ebenfalls eine Frage zur Fachbezeichnung, doch hier sprach sich ein noch größerer Teil für die Beibehaltung

des Fachnamens „GW“ aus (vgl. GOETZ 1995: 111). Es kann also schlussgefolgert werden, dass die aktuellen Studierenden veränderungsfreudiger sind und eher hinter einer Umbenennung stehen, als noch vor 20 Jahren.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der historisch gewachsene Stellenwert der Wirtschaftskunde als integrativer Bestandteil des doppelteiligen Faches GW im Bewusstsein der Studierenden Eingang gefunden hat und dort nach einer starken Sensibilisierung im Laufe des Studiums auch gut verankert ist. Dass der Weg dahin nicht immer einfach war, zeigen die Ausführungen in Kapitel 3. Jahrzehnte hat es gedauert, bis die Wirtschaftskunde in den Lehrplänen und in der Ausbildung verankert war (vgl. Kapitel 3) und nach über 50 Jahren hat sie nun auch im Bewusstsein der GW-Studierenden einen festen Platz eingenommen. Wünschenswert wäre jedoch, wenn sie dieses offensichtlich stark vorhandene Bewusstsein auch in die Fachbezeichnung einfließen lassen würden, egal wie diese in Zukunft lauten wird. Dass sie überdacht werden sollte, haben die Ergebnisse dieser Befragung auf jeden Fall gezeigt.

9.3 Das persönliche Verhältnis zur Wirtschaft

Knapp mehr als die Hälfte der Studierenden bewertet ihr Verhältnis zur Wirtschaft positiv. 30% von ihnen sieht die Wirtschaft positiv, weil sie die Basis zur Aufrechterhaltung der aktuellen Standards darstellt und die restlichen 21% sehen ihr Verhältnis zwar positiv, finden aber eine ökonomische Orientierung der Gesellschaft bedenklich. 20% der Studierenden bewerten ihr Verhältnis negativ und 28,5% entscheiden ihr Verhältnis, der aktuellen Situation angepasst, von Fall zu Fall. Bei der Untersuchung von GOETZ wurde die gleiche Frage gestellt und hier zeigt sich ein völlig konträres Bild. Bei GOETZ bewerteten 95% der Befragten ihr Verhältnis positiv, wobei 50% davon eine ökonomische Orientierung bedenklich fanden und 44,5% die Wirtschaft als Basis für die Aufrechterhaltung der Standards sahen. Nur 2,5% bewerteten ihr Verhältnis negativ und weitere 2,5% gaben eine eigene Ansichtswiese an. (vgl. GOETZ 1995: 92f.) Für diese großen Unterschiede gibt es keine belegbare Erklärung, da die Studierenden keine genaueren Angaben machen mussten, warum sie sich welcher Bewertung anschließen. Aus den kurzen Zusatzangaben, welche die Bewertung kurz beschreiben, kann aber schlussgefolgert werden, dass die Studierenden von heute, die ihr Verhältnis positiv bewerten, dieses eher positiv finden, weil die Wirtschaft die Basis zur Aufrechterhaltung der aktuellen Standards darstellt und weniger Studierende eine ökonomische Orientierung bedenklich sehen. Im Vergleich zu den Ergebnissen von 1995 bewerten die Studierenden heute ihr

Verhältnis zur Wirtschaft signifikant schlechter. Ein größerer Anteil ist heute der Meinung, dass die Wirtschaft keine Rücksicht auf Nachhaltigkeit nimmt und dass wirtschaftliches Handeln immer profitorientiert und unmenschlich ist. Die Autorin geht diesbezüglich davon aus, dass die wirtschaftliche Situation der letzten Jahre die Studierenden stark geprägt hat und es somit erklärbar ist, dass sich die Hälfte der Studierenden nicht festlegen will bzw. ihr Verhältnis als negativ bewertet.

Studierende, die ihr Verhältnis positiv bewerten, tendieren auch dazu, wirtschaftliche Themen positiver, spannender, vertrauter, interessanter, eher konfliktbeladen, wichtiger und näher zu betrachten und informieren sich häufiger über das aktuelle österreichweite und weltweite Wirtschaftsgeschehen als Studierende, die ein negatives Verhältnis aufweisen. Insgesamt sehen die Studierenden wirtschaftliche Themenstellungen als eher positiv, eher spannend, eher vertraut, eher interessant, konfliktbeladen, eher wichtig und eher nah und informieren sich im Durchschnitt 2-3-mal in der Woche über das österreichweite und 2-3-mal im Monat über das weltweite Wirtschaftsgeschehen. Interessant ist hier noch, dass Studierende der StEOP wirtschaftliche Themen spannender, verständlicher, interessanter, wichtiger, aber weniger konfliktbeladen, weniger vertraut und weniger nah sehen als Studierende der Endphase. Selbiges gilt für AbsolventInnen einer AHS oder BHS (ohne HAK) im Vergleich mit AbsolventInnen einer HAK und für Studierende, die ihr Fach nicht richtig benennen können im Vergleich mit Studierenden, die ihr Fach richtig benennen können. GOETZ untersuchte in ihrer Studie ebenfalls, wie Studierende wirtschaftliche Themen bewerten, doch hier waren die Mittelwerte in allen Kategorien höher in Bezug auf den positiven Pol des Begriffspaars als bei der jetzigen Befragung (vgl. GOETZ 1995: 93ff.).

Da laut HOFMANN-SCHNELLER Informationsmedien im Unterricht, aber auch zur Vorbereitung, eine wesentliche Rolle spielen, soll abschließend noch kurz auf diese Ergebnisse eingegangen werden (vgl. HOFMANN-SCHNELLER 1996: 476ff). Da sich das Wirtschaftsgeschehen laufend ändert, ist es gerade für GW-LehrerInnen besonders wichtig, immer am neuesten Stand zu sein und wirtschaftliche Ereignisse bzw. Veränderungen im Unterricht zu thematisieren. Dies funktioniert nur, wenn man sich täglich oder mehrmals in der Woche über diverse Medien informiert. Bezogen auf österreichweite Themen werden die Studierenden diesem Anspruch partiell gerecht, da die meisten angeben, sich 2-3-mal in der Woche zu informieren. Auf das weltweite Wirtschaftsgeschehen bezogen, findet die durchschnittliche

Informationsbeschaffung nur 2-3-mal im Monat statt. Ziel sollte es laut Meinung der Autorin sein, dass Studierende täglich eine Tageszeitung lesen, den Wirtschaftsteil verstehen und darüber hinaus gelegentlich auch andere Informationsmedien, wie Fernsehen, Internet, aber auch Fachmagazine zur Informationsbeschaffung nützen. Tageszeitungen, das Internet oder das Fernsehen werden von den Studierenden durchschnittlich schon oft benutzt. Fachmagazine oder Vorträge werden eigentlich nie zur Informationsbeschaffung verwendet. Bei den Tageszeitungen werden vom größten Teil der Studierenden qualitativ-hochwertige Zeitungen verwendet, aber auch Gratis-Zeitungen wie „Österreich“ oder „Heute“ finden regen Anklang. Wenn die letztgenannten Zeitungen nicht der persönlichen Information dienen, sondern um sich ein Bild zu machen, was die SchülerInnen zu gewissen Themen wahrscheinlich gelesen haben, dann ist die Nutzung dieser Zeitungen durchaus positiv zu bewerten.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass das Verhältnis der Studierenden zur Wirtschaft durchaus positiv ist und wirtschaftliche Themenstellungen auch so gesehen werden. Wünschenswert wäre auf jeden Fall, dass GW-Studierende wirtschaftliche Themen als noch interessanter, spannender, wichtiger und vor allem verständlicher empfinden und sich ihre Bereitschaft, sich regelmäßig über das Wirtschaftsgeschehen am Laufenden zu halten, weiter steigert. Diesbezüglich könnte beispielsweise in den Lehrveranstaltungen noch nachdrücklicher hingewiesen werden bzw. man könnte diesen Defiziten in den Kursen aktiv entgegenwirken, indem man Besuche von Vorträgen einfordert bzw. das tägliche Wirtschaftsgeschehen zum Thema macht.

9.4 Der Stellenwert der Wirtschaft in der universitären Ausbildung an der Universität Wien

Der Stellenwert der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung wurde in Kapitel 4 dieser Arbeit thematisiert und es kann diesbezüglich festgehalten werden, dass der Wirtschaftskunde in der Ausbildung ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird, auch wenn weiterhin im Studienplan 2002 und im Curriculum 2014 eine große Anzahl an rein geographischen Prüfungsfächern bzw. Pflichtmodulen angeboten werden. Angebote, die gezielt auf eine Didaktisierung von wirtschaftlichen Inhalten abzielen und bei denen integrative Themenstellungen thematisiert werden, konnten aber im Zuge der quantitativen Analyse der Studienpläne nur wenige gefunden werden. Im Zuge der qualitativen Analyse konnte festgestellt werden, dass der Schwerpunkt der Vermittlung der Wirtschaftskunde auf einer formalen Wirtschaftslehre liegt.

Didaktische Problemstellungen und konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben spielen eine sehr untergeordnete Rolle. Die Wirtschaftskunde ist also theoretisch gut in der Ausbildung integriert, der praktische Mehrwert kann mit Hilfe der Ergebnisse der Befragung festgehalten werden.

Insgesamt gesehen, werden die zehn Lehrveranstaltungen, die dem Bereich der Wirtschaftskunde zuzuordnen sind, eher durchschnittlich bewertet. Es gibt zwei Ausreißer nach oben und einen Ausreißer nach unten. Die Kurse FD der WIKU und WIKU Exkursion erhalten eine ausgezeichnete Beurteilung. In den beiden Kursen werden die Ziele im Durchschnitt immer dargelegt, der Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im Unterricht ist sehr gut, es werden regelmäßig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und der Gesamtnutzen in Hinblick auf das erworbene schulrelevante Wissen ist ebenfalls sehr gut. Der Kurs Spezialgebiete der VWL wird eher wenig zufriedenstellend beurteilt, denn hier werden die Ziele selten bis nie dargelegt, es gibt nur einen geringen bis gar keinen Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung, es werden selten bis nie didaktische Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und der Gesamtnutzen wird mit einem Genügend beurteilt. Die restlichen Kurse befinden sich im Mittelfeld und werden mit einem Befriedigend beurteilt, mit Ausnahme von BWL, der zu einem Gut tendiert. Demnach werden die Ziele manchmal dargelegt, der Nutzen in Bezug auf eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung ist mäßig, es werden manchmal Umsetzungsmöglichkeiten präsentiert und der Gesamtnutzen ist ebenfalls befriedigend.

Das heißt konkret, dass praxisorientierte Kurse besser beurteilt werden, als Kurse, in denen eine theoretische und formale Wirtschaftslehre im Vordergrund steht. Es bestätigen sich demnach auch die Ergebnisse der formalen Analysen aus Kapitel 4, denn die Studierenden gaben an, dass in den meisten Kursen eine formale Wirtschaftslehre vermittelt wird und in nur drei Kursen Beispiele aus dem Wirtschaftsleben oder fachdidaktische Problemstellungen eine Rolle spielen.

Der Mehrwert der Ausbildung wird also insgesamt eher durchschnittlich bewertet, wenn man von den beiden Kursen FD der WIKU und WIKU-Exkursion absieht und die persönliche Kompetenz, welche die Studierenden durch die Absolvierung der Kurse erhalten, ist demnach auch nur mäßig. Der größte Teil der Studierenden fühlt sich partiell kompetent, was in Schulnoten ausgedrückt der Note 3 entsprechen würde. Je

positiver Kurse aber bewertet werden, desto größer schätzen die Studierenden auch ihre Kompetenz in diesem Fachgebiet ein.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang einige Ergebnisse der Studie von GOETZ so erkennt man deutlich, dass sich seit dem Jahr 1995 nicht sehr viel in Bezug auf die Art und Weise wie Wirtschaft vermittelt wird und auf die persönliche Kompetenz verändert hat. Schon damals gab der größte Teil an, dass die Vermittlung der Wirtschaftskunde über eine formale Wirtschaftslehre passierte und der größte Teil gab an sich für diese gelehrte formale Wirtschaftskunde nicht kompetent zu fühlen. Zudem äußerten die Befragten damals die Wünsche, dass Wirtschaft mehr über konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben und gesellschaftspolitische Zusammenhänge geschehen sollte und zudem auf methodische und fachdidaktische Fragen, wie das Gelernte in der Praxis umgesetzt werden kann, eingegangen werden müsste. (vgl. GOETZ 1995: 39-49) Dass diese Wünsche nur zu einem geringen Teil in Erfüllung gingen, zeigen die aktuellen Ergebnisse: Es gibt nur zwei Lehrveranstaltungen, die diesen Wünschen nachgekommen und von den Studierenden positiv beurteilt werden.

Die Wünsche von damals sind auch die Wünsche von heute, denn die Studierenden sehen hinsichtlich der universitären Ausbildung im Bereich der Wirtschaft viele Verbesserungsmöglichkeiten. Ihrer Meinung nach sollte der Schwerpunkt nicht auf der theoretischen Vermittlung einer formalen Wirtschaftslehre liegen, sondern auf der Didaktik der Wirtschaftskunde. Es soll zwar eine fundierte Basis geschaffen werden, aber anstatt der fachlichen Spezialisierung, die nichts mit der Wirtschaftskunde in der Schule zu tun hat, mehr auf die Umsetzungsmöglichkeiten der wirklich schulrelevanten Wirtschaftsthemen eingegangen werden. Aus diesem Grund wünschen sich die Studierenden, dass die Konzepte der Kurse neu überdacht werden und an die Bedürfnisse des Lehrplans besser angepasst werden.

Quantität in Ordnung, Qualität eher ausbaufähig kann als Resümee der Untersuchung hinsichtlich der universitären Ausbildung postuliert werden. Das quantitative Angebot reicht auf jeden Fall aus, um den Studierenden eine fundierte Ausbildung zu ermöglichen. Der Mehrwert der angebotenen Kurse für die Wirtschaftskunde in der Schule wird aber von den Studierenden nur eher durchschnittlich bewertet, mit Ausnahme der beiden Kurse FD der WIKU und WIKU Exkursion, die sich signifikant von den anderen Kursen abheben. Wenn die Ausbildung optimiert werden sollte, dann müsste auf jeden Fall der Nutzen der Kurse hinsichtlich einer handlungs- und schülerInnenorientierten Bearbeitung wirtschaftlicher Themen in den Kursen erhöht

werden und es müssten regelmäßiger didaktische Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert werden. Auch muss eine bessere Mischung zwischen Vermittlung von reiner formaler Wirtschaftslehre und didaktischen Elementen gefunden werden bzw. auch konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben und gesellschaftspolitische Zusammenhänge eine größere Rolle spielen. Nur so kann der Gesamtnutzen der Kurse aus universitärer Sicht hinsichtlich des zu erwerbenden Wirtschaftswissens für die Schule erhöht werden. Das neue Curriculum 2014 ist zum Zeitpunkt der Arbeit schon gültig und so liegt es nahe, kurz auf die Kurse einzugehen, die hier nicht mehr berücksichtigt wurden. Bedauernd ist hinsichtlich der Ergebnisse der Lehrveranstaltung WIKU Exkursion, dass dieser Kurs im Curriculum 2014 nicht mehr angeboten wird. Hingegen wurde mit der Nichtberücksichtigung des Kurses Spezialgebiete der VWL im neuen Curriculum, in Anbetracht der schlechten Beurteilung, ein Schritt in die richtige Richtung vollzogen. Wünschenswert wäre, wenn die Ergebnisse dieser Umfrage und die Anregungen, die von Seiten der Studierenden im Zuge dieser Umfrage artikuliert wurden, bei der Erstellung des Masterstudienplans Gehör fänden, um so den Mehrwert der Ausbildung weiter zu erhöhen. Diesbezüglich wird es nach Meinung der Autorin nötig sein, die Schnittstelle zwischen der Fachdidaktik und der Wirtschaft stärker zu forcieren bzw. auszubauen, da hier die größten Defizite festgestellt werden konnten. Für die Studierenden ist es nach ihren Angaben besonders wichtig zu wissen, wie sie die wirtschaftlichen Themen, die der Lehrplan vorgibt, in der Schule umsetzen können. Es würde sich daher anbieten, in den Einführungskursen, welche eine fundierte Basis an Wirtschaftswissen aufbauen sollen, Lehrplanbezüge zu den besprochenen Themen herzustellen, da so auch die Kenntnis des Lehrplans sehr früh gefördert wird und die Studierenden mit dem Gelernten einen konkreten Schulbezug herstellen können. Aber auch die Studierenden müssen ihren Beitrag dazu leisten. Sie müssen das Angebot wahrnehmen und auch Kurse besuchen, die nicht zur regelmäßigen Anwesenheit verpflichten. Darüber hinaus müssen sie sich auch selbst über wirtschaftliche Themen informieren, um auf dem Laufenden bleiben zu können und auch in der Freizeit Angebote wie Vorträge wahrnehmen. Portfolios in weiterführenden Lehrveranstaltungen zu aktuellen wirtschaftlichen Themen würden vielleicht die Informationshäufigkeit der Studierenden steigern.

10. Zusammenfassung

Über 50 Jahre nach der Einführung des Faches Geographie und Wirtschaftskunde ist der Stellenwert der Wirtschaftskunde als integrativer Teil des doppelteiligen Faches nicht nur in den Lehrplänen und in der universitären Ausbildung angekommen und etabliert, sondern auch im Bewusstsein der GW-Studierenden gut verankert. Der schulpraktische Mehrwert der Ausbildung an der Universität Wien wird jedoch als eher gering und ausbaufähig eingeschätzt, obwohl, was die Semesterwochenstundenzahl betrifft das Lehrangebot als sehr gut bezeichnet werden kann..

Aussagen, wie „ich studiere Geographie“, sind nach wie vor keine Seltenheit, das Fachbewusstsein der meisten Studierenden hat sich aber in den letzten Jahren hin zu einer integrativen Position von G und W entwickelt, bei der der Wirtschaftskunde von vielen Studierenden bereits der Stellenwert zugesprochen wird, den sie aufgrund ihres gesellschaftlichen Anspruchs auch verdient. Die Sensibilisierung für das „W“, die im Zuge der Ausbildung stark forciert wird, kann endlich die Früchte ihres Erfolges ernten, denn die Wirtschaftskunde hat dadurch definitiv einen Aufschwung erlebt. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass es noch immer eine kleine Gruppe gibt, die sich der Meinung der Mehrheit nicht anschließt. Ziel muss es sein, dass sich auch der letzte Rest der „Geographen“ der Wirtschaftskunde annähert, damit der Fächerverbund gut funktionieren kann.

Wie die Studierenden persönlich zur Wirtschaft oder zu wirtschaftlichen Themen stehen, hat keinen Einfluss darauf, welchen Stellenwert sie der Wirtschaftskunde als Teil des Faches GW zuweisen. Man könnte aber vermuten, dass eine positive Einstellung auch eine positive Vermittlung von Wirtschaftskundethemen in der Schule fördert und die persönliche Begeisterung für die Teildisziplin authentischer ist und eher auf die SchülerInnen übertragen werden kann, als wenn Lehrende eine negative Haltung einnehmen. Wichtig ist auf jeden Fall, dass sich GW-Studierende ihrer Pflicht, sich regelmäßig über das aktuelle Wirtschaftsgeschehen zu informieren, damit sie es im Unterricht kompetent vermitteln können, bewusst sind und dieser auch nachkommen. Diesbezüglich konnte ein Aufholbedarf festgestellt werden, der aber schlussendlich nur von den Studierenden selbst behoben werden kann. Auch wenn in der Ausbildung auf die Wichtigkeit der persönlichen Einstellung und regelmäßigen Informationsbeschaffung hingewiesen wird, liegt es bei jedem selbst, ob er/sie der Anforderung nachkommt oder nicht.

Bei der universitären Ausbildung selbst können die größten Defizite und der größte Aufholbedarf verortet werden. Die aktuelle Ausbildung nimmt zum größten Teil auf die Anforderungen (siehe Kapitel 5), die von gesellschafts- und schulpolitischer Seite an die Wirtschaftskunde oder besser ökonomische Bildung in der Schule des 21. Jahrhunderts gestellt werden, wenig bis keine Rücksicht.

In der Schule wird es zusehends wichtiger, dass SchülerInnen nicht über die Wirtschaft lernen, sondern wirtschaften lernen. Dies funktioniert aber nur, wenn die Lebenswelten der SchülerInnen die Ausgangspunkte der Themenbehandlung darstellen und mit handlungssteuernden Elementen gearbeitet wird. Es bedarf demnach einer ökonomischen Bildung unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung, welche die Lebenssituationen der SchülerInnen berücksichtigt und die sie zu „überlegt handelnden WirtschaftsbürgerInnen“ (vgl. SITTE W. 2001b:546) erzieht, die fundierte ökonomische Entscheidungen treffen können. (vgl. ebd. 545ff. und FRIDRICH 2012: 21f.) Genau auf das sollten die angehenden GW-LehrerInnen vorbereitet werden.

Die universitäre Ausbildung nimmt auf diese Anforderungen, die an die GW-LehrerInnen der Zukunft gestellt werden, nur partiell und meistens gar keine Rücksicht. In nur zwei Kursen werden regelmäßig didaktische Umsetzungsmöglichkeiten thematisiert und die gleichen Kurse sind die einzigen, die hinsichtlich des Nutzens für eine handlungs- und schülerInnenorientierte Bearbeitung von wirtschaftlichen Themen und hinsichtlich des erworbenen Wirtschaftswissens eine sehr gute Benotung erfahren konnten. Die restlichen Kurse werden durchschnittlich benotet. Wirtschaft als didaktische Problemstellung spielt in der Mehrheit der Kurse ebenso wenig eine Rolle, wie eine Vermittlung von gesellschaftspolitischen Zusammenhängen oder konkreten Beispielen aus dem Wirtschaftsleben. Darüber hinaus wird der Gesamtnutzen von mehr als der Hälfte der Kurse als durchschnittlich angesehen und die Studierenden fühlen sich nach ihrer Absolvierung in den Teildisziplinen der Wirtschaftskunde nicht wirklich kompetent.

Kann der Anspruch einer universitären Ausbildung sein, die AbsolventInnen nur durchschnittlich auf das Berufsleben vorzubereiten? Der Anspruch sollte eher lauten, Studierende fachlich bestmöglich auf das Leben nach der Universität vorzubereiten. Auf die Ausbildung im Bereich der Wirtschaftskunde trifft das, abgesehen von den Kursen FD der WIKU und WIKU Exkursion, eher nicht zu, denn die Studierenden fühlen sich nach der Absolvierung der Lehrveranstaltungen nur partiell kompetent,

obwohl sie in den meisten Kursen mit Wissen aus dem Bereich der formalen Wirtschaftslehre überflutete werden.

So ist es wenig überraschend, dass der Mehrwert für die Schulpraxis als durchschnittlich bis schlecht bewertet wird. Warum das so ist, kann leicht erklärt werden: Der Schwerpunkt der aktuellen Ausbildung im Bereich der Wirtschaft liegt auf der Vermittlung einer formalen Wirtschaftslehre, die den Studierenden mit Sicherheit eine gute theoretische Basis bezüglich eines fundierten Wirtschaftswissens liefert. Der Schwerpunkt, der von den Studierenden als wünschenswert erachtet wird, ist einer, der auf der Fachdidaktik der Wirtschaftskunde liegt. So ist es wenig überraschend, dass die Bewertung der Kurse hinsichtlich eines schulpraktischen Mehrwerts eher durchschnittlich bis negativ ausfallen. Die Forderung nach einer besseren Schnittstelle zwischen der Fachdidaktik und der Wirtschaftskunde wird von den Studierenden explizit gefordert und es wäre wünschenswert, wenn ihr zumindest partiell nachgekommen werden könnte.

Obwohl auch schon im Zuge der Studie von GOETZ im Jahr 1995 Defizite festgestellt werden konnten und Wünsche artikuliert wurden (vgl. GOETZ 1995), kam es kaum zu nachhaltigen Veränderungen. Bleibt die Hoffnung, dass der Zeitpunkt der aktuellen Erfassung besser ist und die Ergebnisse bei der Erstellung des neuen Masterstudienplans in die Diskussion mit eingebracht werden können. Es wäre auf jeden Fall wünschenswert und mit Sicherheit ein Mehrwert für die GW-Studierenden, wenn stärker an einer Schnittstelle zwischen Fachdidaktik und Wirtschaftskunde gearbeitet werden könnte.

Ob die Ergebnisse Auswirkungen auf die zukünftige Ausbildung von GW-LehrerInnen haben, kann wahrscheinlich erst in einigen Jahren festgestellt werden, wenn sich die neuen Curricula etabliert haben.

V Literaturverzeichnis

- AFF J. (2013): Ökonomische Bildung kontroversiell – oder: von Fehlkonstruktionen, Geröllhalden, Führerscheinen und Multiperspektivität. – In: GW-Unterricht 132, 41-48.
- ANTONI W. (1986): „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Schulversuch Integrative Gesamtschule. – In: SITTE C. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre. Festschrift Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. – Wien. (= GW-Unterricht 23, Sonderband), 11-18.
- ATTESLANDER P. (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. – Berlin.
- BÜHL A. (2014): SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse. – Hallbergmoos.
- DACHS H., DIENDORFER G. und FASSMANN H. (2005): Politische Bildung. Schulbuch Plus. – Wien
- ERHARD A. (1991): Integration der Wirtschaftskunde in den Geographieunterricht. Eine empirische Studie 29 Jahre nach dem Unterrichtsgesetz von 1962 in Tirol als Diplomarbeit von Margit Drexel am Institut für Geographie der Universität Innsbruck. – In: GW-Unterricht 43, 6-28.
- FAMULLA G.E. (2011): „Weil sich die Lebenswelt ökonomisiert...“ Ökonomische Bildung aus der Sicht der Wirtschaftsverbände. – In: iböb (Initiative für eine bessere ökonomische Bildung) (Hrsg.) working paper no. 2. – Bielefeld.
- FASSMANN H. (2006): Wie politisch ist die Geographie – Zum Verhältnis GW und PB. - In: GW-Unterricht 101, 5-9.
- FISCHER W. und PIETSCH M. (2008): Was interessiert Schülerinnen und Schüler am GW-Unterricht? – Graz.
- FORSTER F. (1986): Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Lehrerfortbildung in „Geographie und Wirtschaftskunde“ durch die „Arbeitsgemeinschaften“. – In: GW-Unterricht 23, 142-151.
- FRIDRICH C. (2012): Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder ein Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I. – In: GW-Unterricht 125, 21-41.

GOLZ H.G. (2011): Ökonomische Bildung. - In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12. (= Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“), 2.

GOETZ K. (1995): Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. – Wien.

HEDTKE R. (2012): Warum sozio-ökonomische Bildung Teil des Kanons sein sollte. – In: ERDSIEK-RAVE U. und JOHN OHNESORG M. (Hrsg.): Bildungskanon heute. – Berlin, 86-91.

HOFMANN-SCHNELLER M. (1996): Textauswertung. In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 476-481.

HOFMANN-SCHNELLER M. (2005): Immer noch „Geographie“? 43 Jahre „Geographie und Wirtschaftskunde“ als Unterrichtsgegenstand – eine subjektive Betrachtung. – In: GW-Unterricht 100, 40-44.

KATSCHNIG T. (2004): Wirtschaftswissen von MaturantInnen im internationalen Vergleich. Österreich-Deutschland-Tschechien-Ungarn. – Wien.

KLAFKI W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. – Weinheim.

KOLLMANN K. (2011): Welches Wirtschaftswissen brauchen wir? Eine moderne, im Lebensalltag brauchbare ökonomische Bildung. – Wien.

KRAMER G. (1986): Auf dem Weg zu einer Erneuerung des Lehrplans für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Die Arbeit der Projektgruppe „Geographie und Wirtschaftskunde“. – In: SITTE C. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre. Festschrift Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. – Wien. (= GW-Unterricht 23, Sonderband), 46-51.

LEHRPLANSERVICE (1985): GW (HS und AHS). Kommentarheft 1. – Wien.

MALCIK W. (1986): Wirtschaftskunde im Rahmen der Schulgeographie. Chancen und Probleme einer österreichischen Entwicklung aus schulrealer Sicht. – In: HUSA K., VIELHABER C. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der

Geographie. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag. Band 2. – Wien (= Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung 1), 159-174.

MAY H. (2011): Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. – In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12. (= Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“), 3-15.

MUMMENDEY H.D. und GRAU I. (2008) Die Fragebogen-Methode. – Göttingen u.a..

PICHLER H. und KELLER L. (2013): Machen Bildungsstandards einen neuen Lehrplan? – In: GW-Unterricht 130, 72-73.

PISKATY G. (1986): Von „Geographie“ zu „Geographie und Wirtschaftskunde“ – oder der schwierige Weg zur Öffnung der allgemeinbildenden Schulen gegenüber der Wirtschaft. – In: GW-Unterricht 23, 86-88.

POPP H. (2003): Kulturwelten, Kulturerdteile, Kulturkreise – Zur Beschäftigung der Geographie mit einer Gliederung der Erde auf kultureller Grundlage. Ein Weg in die Krise? – In: POPP H. (Hrsg.): Das Konzept der Kulturerdteile in der Diskussion – das Beispiel Afrikas. – Bayreuth, 19– 42.

RAITHEL J. (2008): Quantitative Forschung: ein Praxiskurs. – Wiesbaden.

ROBINSON S.B. (1972): Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung. – Neuwied am Rhein und Berlin.

SITTE C. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945. – Dissertation, Universität Wien, Wien.

SITTE C. (2001a): Lehrpläne II. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 223-247.

SITTE C. (2001b): Lehrpläne III. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 248-270.

SITTE C. (2004): Ein neuer LP GWK für die AHS-Oberstufe 2004. – In: Wissenschaftliche Nachrichten 125, 45-50.

SITTE W. (1982): Das Schulfach Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich. – In: HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographische Erziehung im internationalen Blickfeld. Ziele, Inhalte und aktuelle Entwicklungen des Geographieunterrichts in 30 Ländern

von 5 Kontinenten. – Braunschweig (= Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts 32), 180-193.

SITTE W. (2001a): Geographie und Wirtschaftskunde (GW)- Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 157-169.

SITTE W. (2001b): Wirtschaftserziehung. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. – Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 545-552.

VIELHABER C. und WOHLSCHLÄGL H. (1986): Ziellose Orientierung? – Ein Bericht zum Stand der Fachdidaktik des Schulfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ in Österreich. – In: HUSA K., VIELHABER C. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag. Band 2. – Wien (= Abhandlungen zur Geographie und Regionalforschung 1), 129-158.

VIELHABER C. (1989): Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht. Beiträge zu einem unbewältigten Problem der Schulgeographie. Wien. (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 3).

VIELHABER C. (1994): Die Schulgeographie zwischen Reform und Routine. Eine partielle Bestandsaufnahme der aktuellen Situation aus universitärer Sicht. – In: GW-Unterricht 55, 25-30.

VIELHABER C. (2002): Wirtschaftskompetenz als Bildungsauftrag. Das Plenumstreffen am Haimingerberg im Zeichen einer Neupositionierung der Wirtschaftskunde. – In: GW-Unterricht 85, 1-7.

WEBER E. (1986): Wirtschaftliche Lehrerfortbildung in Wien seit dem Schulgesetz 1962. – In: SITTE C. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre. Festschrift Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. – Wien. (= GW-Unterricht 23, Sonderband), 100-108.

Lehrpläne

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (o.J.): Unterrichtsprinzip Wirtschaftserziehung und VerbraucherInnenbildung, auch online unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/wirtschaftserziehung.html> (01.02.2015).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (1985). Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde 1985 (AHS-Unterstufe), BGBl. Nr.88/1985.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (1989). Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde 1989 (AHS-Oberstufe), BGBl. Nr.63/1989.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2000). Lehrpläne der AHS- Unterstufe, BGBl. II Nr. 133/2000; auch online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?4dzgm2 (01.02.2015).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2003). Verordnung zur Änderung der Lehrpläne AHS vom 13.Juni 2003 (Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003), BGBl. II Nr. 283/2003; auch online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/VO_LP_AHS03_9431.pdf?4dzi3h (01.02.2015).

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2004). Lehrpläne der AHS- Oberstufe, BGBl. II Nr.277/2004; auch online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2 (01.02.2015).

Gesetztestexte

BGBl. Nr. 326/1971

BGBl. Nr. 562/1974

BGBl. Nr. 332/1981

BGBl. Nr. 226/1987

BGBl. I Nr. 124/2013

Studienpläne

UNIVERSITÄT WIEN (1996): Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“. – Wien.

UNIVERSITÄT WIEN (2002): Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“. – Wien.

UNIVERSITÄT WIEN (2004): Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“. – Wien.

UNIVERSITÄT WIEN (2014a): Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien; auch online unter: http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Konsolidierte_Curricula/Bachelors/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (01.02.2015).

UNIVERSITÄT WIEN (2014b): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien; auch online unter: http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/senat/Curricula_Entw_rfe/2014/16_140310_Teilcurriculum_GeographieWirtschaftskunde.pdf (01.02.2015).

UNIVERSITÄT WIEN (2004-2014): Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien; auch online unter (alle 01.02.2015):

(2003/04 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=612&semester=W2003>

(2004 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=612&semester=S2004>

(2004/05 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2901&semester=W2004>

(2005 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2901&semester=S2005>

(2005/06 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2901&semester=W2005>

(2006 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2901&semester=S2006>

(2006/07 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2901&semester=W2006>

(2007 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2901&semester=S2007>

(2007/08 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2902&semester=W2007>

(2008 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2902&semester=S2008>

(2008/09 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2903&semester=W2008>

(2009 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2904&semester=S2009>

(2009/10 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2904&semester=W2009>

(2010 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2904&semester=S2010>

(2010/11 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2904&semester=W2010>

(2011 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2904&semester=S2011>

(2011/12 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2905&semester=W2011>

(2012 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2905&semester=S2012>

(2012/13 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2905&semester=W2012>

(2013 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2905&semester=S2013>

(2013/14 WS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2905&semester=W2013>

(2014 SS): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2905&semester=S2014>

(2014/15 WSa): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2904&semester=W2014>

(2014/15 WSb): <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2905&semester=W2014>

VI Anhang

I Fragebogen

Im Rahmen meiner Diplomarbeit an der Universität Wien soll mit Hilfe einer Umfrage die wirtschaftliche Ausbildung und das Wirtschaftsverständnis der GW-Studierenden der Universität Wien untersucht werden. Es würde mir sehr helfen, wenn du dich an dieser Umfrage beteiligst, da die Ergebnisse auch zu einer Verbesserung der Lehre beitragen sollen. **Die Befragung richtet sich einerseits an Studierende der Studieneingangs- und Orientierungsphase und andererseits an jene des 2. Abschnitts. Letztgenannte sollten alle Lehrveranstaltungen aus dem Bereich der Wirtschaftskunde bereits absolviert haben.** Die Daten werden ausschließlich zu Analysezwecken im Rahmen meiner Diplomarbeit eingesetzt. Da es sich um eine anonyme Umfrage handelt, werden Einzeldaten nicht ausdifferenziert. Herzlichen Dank für deine Unterstützung!

Antonia Schenkenfelder

A. Angaben zur Person

Teile mir bitte nachfolgend einige Informationen zu deiner Person mit. Deine Angaben werden streng vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

1. In welcher Phase des GWK-Studiums befindest du dich zurzeit?

- Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) 2. Abschnitt

2. Du bist:

- weiblich männlich x

3. In welchem Bundesland bzw. Bezirk hast du deine Matura/Studienberechtigungsprüfung absolviert?

- | | | | |
|---|---|-------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Burgenland | <input type="checkbox"/> Oberösterreich | <input type="checkbox"/> Tirol | <input type="checkbox"/> Ausland: |
| <input type="checkbox"/> Kärnten | <input type="checkbox"/> Salzburg | <input type="checkbox"/> Vorarlberg | |
| <input type="checkbox"/> Niederösterreich | <input type="checkbox"/> Steiermark | <input type="checkbox"/> Wien | |

Bezirk (PLZ reicht):

4. In welcher Schule/Bildungsstätte hast du deine Matura/Studienberechtigungsprüfung absolviert?

- | | | |
|---|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> AHS | <input type="checkbox"/> HTL | <input type="checkbox"/> Abendmatura |
| <input type="checkbox"/> Wirtschaftsgymnasium | <input type="checkbox"/> HLW | <input type="checkbox"/> Andere: |
| <input type="checkbox"/> HAK | <input type="checkbox"/> Studienberechtigungsprüfung | |

5. Nenne bitte deine Studienfächer in der inskribierten Reihenfolge (Keine Abkürzungen und exakte Differenzierung zwischen 1. und 2. Fach)

1. Fach:

2. Fach:

12. Welches wirtschaftskundliche Thema, das du in der Oberstufe unterrichten willst, ist deiner Meinung nach besonders schwierig in der schulpraktischen Umsetzung?

13. Mit welcher der nachfolgenden Aussagen assoziiert du den Begriff „Wirtschaftskunde“ am ehesten? Bitte entscheide dich für eine Antwortmöglichkeit!

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Eine formale Wirtschaftslehre mit Schwerpunkt auf kognitivem Faktenwissen |
| <input type="checkbox"/> | Eine handlungs- und schülerInnenorientierte ökonomische Bildung |
| <input type="checkbox"/> | Eine Behandlung wirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Zusammenhänge |
| <input type="checkbox"/> | Eine beispielhafte Vermittlung von konkreten Problemstellungen aus dem Wirtschaftsleben |

14. Welche Bezeichnung würdest du für das Fach GW am geeignetsten finden? Bitte entscheide dich für eine Antwortmöglichkeit!

- | | | | |
|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Geographie und Wirtschaftskunde | <input type="checkbox"/> | Geographie und Wirtschaft |
| <input type="checkbox"/> | Geographie und Wirtschaftserziehung | <input type="checkbox"/> | Geographie und ökonomische Bildung |
| <input type="checkbox"/> | Wirtschaftsgeographie | <input type="checkbox"/> | sonstige:..... |

C. Persönliches Verhältnis zur Wirtschaft

Im nachfolgenden Teil wirst du gebeten, Fragen zu beantworten, die dein persönliches Verhältnis zur Wirtschaft betreffen.

15. Wie würdest du derzeit dein Verhältnis zur Wirtschaft oder zum Begriff Wirtschaft beschreiben? Bitte entscheide dich für eine Aussage.

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Mein Verhältnis zur Wirtschaft ist grundsätzlich positiv, und ich bin der Meinung, dass eine gesunde Wirtschaft die Basis zur Aufrechterhaltung unserer aktuellen sozialen und ökonomischen Standards ist. |
| <input type="checkbox"/> | Grundsätzlich positiv, eine zu ökonomische Orientierung der Gesellschaft finde ich jedoch bedenklich. |
| <input type="checkbox"/> | Mein Verhältnis zur Wirtschaft entscheide ich von Fall zu Fall. |
| <input type="checkbox"/> | Eher negativ, denn große Teile der Wirtschaft nehmen keine Rücksicht auf ökologische und soziale Nachhaltigkeit. |
| <input type="checkbox"/> | Mein Verhältnis ist negativ, weil ich denke, dass wirtschaftliches Handeln immer profitorientiert und daher letzten Endes immer unmenschlich ist. |
| <input type="checkbox"/> | Ich kann mich mit keiner dieser Aussagen identifizieren, mein Verhältnis zur Wirtschaft sieht folgendermaßen aus:
..... |

16. Wie oft hast du dich im letzten Monat über das laufende Wirtschaftsgeschehen in Österreich informiert?

- täglich | 2-3 mal in der Woche | 2-3 mal im Monat | nie

17. Wie oft hast du dich im letzten Monat über das laufende weltweite Wirtschaftsgeschehen informiert?

- täglich | 2-3 mal in der Woche | 2-3 mal im Monat | nie

18. Welche Medien hast du im letzten Monat wie oft genutzt, um wirtschaftlich up-to-date zu bleiben? (Mehrfachnennung möglich und wenn möglich Angabe verwendeter Medien)

Medium	oft	manchmal	selten	nie
<input type="checkbox"/> Tageszeitung:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Magazine/Zeitschriften:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Internet:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> TV-Sendungen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Radiosendungen:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Vorträge:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Sonstige::	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Wirtschaftliche Themen und Fragestellungen sind für mich...

	3	2	1	-1	-2	-3	
positiv	<input type="radio"/>	negativ					
spannend	<input type="radio"/>	langweilig					
verständlich	<input type="radio"/>	unverständlich					
konfliktfrei	<input type="radio"/>	konfliktbeladen					
vertraut	<input type="radio"/>	nicht vertraut					
interessant	<input type="radio"/>	uninteressant					
wichtig	<input type="radio"/>	unwichtig					
nah	<input type="radio"/>	fern					

D. Universitäre Ausbildung im Bereich der Wirtschaft

Der letzte Teil behandelt die universitäre Ausbildung im Bereich der Wirtschaft. Nachfolgend werden die einzelnen wirtschaftsbezogenen Lehrveranstaltungen angeführt, die im Rahmen der universitären Ausbildung zu absolvieren sind. Beurteile bitte nur jene, die du bereits abgeschlossen hast.

20. Wurden die Ziele dieser Lehrveranstaltungen für dich in den einzelnen Einheiten immer klar dargelegt?

	immer	meistens	manchmal	kaum	nie
Grundbegriffe der Ökonomie	<input type="radio"/>				
Einführung in die BWL	<input type="radio"/>				
Einführung in die VWL	<input type="radio"/>				
Wirtschaftspolitik	<input type="radio"/>				
Spezialgebiete VWL	<input type="radio"/>				
Geld- und Finanzwesen	<input type="radio"/>				
Weltwirtschaft	<input type="radio"/>				
Fachdidaktik der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>				
Wirtschaftskundliche Exkursion	<input type="radio"/>				
SE aus der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>				

21. Wie groß ist deiner Ansicht nach der Nutzen dieser LV in Bezug auf eine handlungsorientierte und schülerInnenorientierte Bearbeitung wirtschaftlicher Themen im GW-Unterricht?

	sehr groß	groß	mäßig	gering	kein Nutzen
Grundbegriffe der Ökonomie	<input type="radio"/>				
Einführung in die BWL	<input type="radio"/>				
Einführung in die VWL	<input type="radio"/>				
Wirtschaftspolitik	<input type="radio"/>				
Spezialgebiete VWL	<input type="radio"/>				
Geld- und Finanzwesen	<input type="radio"/>				
Weltwirtschaft	<input type="radio"/>				
Fachdidaktik der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>				
Wirtschaftskundliche Exkursion	<input type="radio"/>				
SE aus der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>				

22. Wie oft wurden in der Lehrveranstaltung Möglichkeiten einer didaktischen Umsetzung der besprochenen wirtschaftlichen Themen vorgestellt?

	regelmäßig zu jedem Thema	häufig	manchmal	selten	nie
Grundbegriffe der Ökonomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einführung in die BWL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einführung in die VWL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wirtschaftspolitik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spezialgebiete VWL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geld- und Finanzwesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weltwirtschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wirtschaftskundliche Exkursion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SE aus der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Wirtschaft wird in dieser LV überwiegend vermittelt... (Mehrfachnennung möglich)

	als formale Wirtschafts- lehre	als fachdidaktische Problem- stellung	über konkrete Bsp. aus dem Wirtschafts- leben	über wirtschafts- und gesellschafts- politische Zusammen- hänge
Grundbegriffe der Ökonomie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einführung in die BWL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einführung in die VWL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wirtschaftspolitik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spezialgebiete VWL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geld- und Finanzwesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weltwirtschaft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fachdidaktik der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wirtschaftskundliche Exkursion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SE aus der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Wie würdest du die LV in Bezug auf das von dir erworbene schulrelevante Wirtschaftswissen insgesamt benoten? (1-5, wobei 1 = Sehr gut und 5 = Nicht genügend)

	1	2	3	4	5
Grundbegriffe der Ökonomie	<input type="radio"/>				
Einführung in die BWL	<input type="radio"/>				
Einführung in die VWL	<input type="radio"/>				
Wirtschaftspolitik	<input type="radio"/>				
Spezialgebiete VWL	<input type="radio"/>				
Geld- und Finanzwesen	<input type="radio"/>				
Weltwirtschaft	<input type="radio"/>				
Fachdidaktik der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>				
Wirtschaftskundliche Exkursion	<input type="radio"/>				
SE aus der Wirtschaftskunde	<input type="radio"/>				

25. Reihe nachfolgend die Lehrveranstaltungen nach ihrem Nutzen für die Schulpraxis. (1-10, wobei 1 = größter Nutzen, 10 = geringster Nutzen)

<input type="checkbox"/>	Grundbegriffe der Ökonomie	<input type="checkbox"/>	Geld- und Finanzwesen
<input type="checkbox"/>	Einführung in die BWL	<input type="checkbox"/>	Weltwirtschaft
<input type="checkbox"/>	Einführung in die VWL	<input type="checkbox"/>	Fachdidaktik der Wirtschaftskunde
<input type="checkbox"/>	Wirtschaftspolitik	<input type="checkbox"/>	Wirtschaftskundliche EX
<input type="checkbox"/>	Spezialgebiete VWL	<input type="checkbox"/>	Seminar aus der WIKU

26. Wie kompetent fühlst du dich aufgrund deiner bisher erhaltenen Ausbildung in Bezug auf folgende Fragestellungen?

	sehr kompetent	durchaus kompetent	partiell kompetent	wenig kompetent	nicht kompetent
Volkswirtschaftliche Fragestellungen	<input type="radio"/>				
Betriebswirtschaftliche Fragestellungen	<input type="radio"/>				
Wirtschaftspolitische Fragestellungen	<input type="radio"/>				
Weltwirtschaftliche Fragestellungen	<input type="radio"/>				
aktuellen wirtschaftliche Fragestellungen	<input type="radio"/>				
Wirtschaftskunde gesamt	<input type="radio"/>				

27. Wie würdest du das Ausmaß der wirtschaftskundlichen universitären Ausbildung in Hinblick auf die Schulpraxis bewerten?

| zu viel | | passt genau | | ausreichend | | eher wenig | | zu wenig

28. Was wünschst du dir von der wirtschaftlichen Ausbildung an der Universität und wo sollten deiner Meinung nach Schwerpunkte gesetzt werden

29. Hier kannst du noch Anmerkungen und Ergänzungen zu den vorherigen Fragen notieren:

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

II Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit thematisiert zum einen den Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-Studierenden und zum anderen die Integration der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung an der Universität Wien. Die Etablierung der Wirtschaftskunde im Doppelfach Geographie und Wirtschaftskunde, welches seit dem Jahr 1962 einen Fächerbund im österreichischen Schulfächerkanon darstellt, war jahrzehntelang sowohl in der Schulpraxis, bezogen auf die Lehrplanentwicklung und die Überzeugung der LehrerInnenschaft, als auch in der universitären Ausbildung ein schwieriges Unterfangen. Auch wenn beide Fachbereiche heute in den schulischen Lehrplänen und in der universitären Ausbildung nahezu gleichwertig Eingang gefunden haben, ist leider eine integrative Betrachtungsweise von G und W bei den Studierenden noch nicht selbstverständlich. Ob und wie weit die Sensibilisierung der GW-Studierenden hinsichtlich der Integrität von G und W und der Wichtigkeit der Wirtschaftskunde für das Fach in den letzten Jahren erfolgreich war und welchen Beitrag die universitäre Ausbildung diesbezüglich geleistet hat, konnte im Zuge dieser Arbeit mit Hilfe einer empirischen Untersuchung herausgefunden werden. Durch die Umstellung des Lehramtsstudiums auf Bachelor/Master im Wintersemester 2014/15 kam es bereits zu radikalen Einschnitten im Studienplan. Da der Umstellungsprozess aber noch immer im Gange ist und die Masterstudienpläne im Entstehen begriffen sind, bleibt zu hoffen, dass die Erkenntnisnisse dieser Arbeit in die Diskussion mit eingebracht werden, damit die gute Arbeit der letzten Jahrzehnte weiter Früchte trägt und sich möglicherweise eine stärkere Schnittstelle zwischen Fachdidaktik und Wirtschaftskunde entwickeln kann. Somit könnte mit Sicherheit ein noch größerer Mehrwert der universitären Ausbildung für die GW-Studierenden geschaffen werden, die Qualität der Ausbildung weiter erhöht werden und auch eine integrative Betrachtungsweise von G und W in den Köpfen der angehenden GW-LehrerInnen stärker manifestiert werden.

III Curriculum Vitae

ANTONIA SCHENKENFELDER

Holzheimerstraße 69/1
4060 Leonding

☎ 0650 394 339 3

✉ antonia.schenkenfelder@live.at



LEBENS LAUF

PERSÖNLICHE DATEN

Name: Antonia Schenkenfelder

Geburtsdatum: 01. April 1989

Geburtsort: Linz (Austria)

Familienstand: ledig

Nationalität: österreichisch

Religionszugehörigkeit: römisch-katholisch

Eltern: Alfred und Annemarie Schenkenfelder, NMS-LehrerIn

Bruder: Valentin (1991), Student

AUSBILDUNG

2015 – 2009: Lehramtsstudium in den Fächern Geographie und Wirtschaftskunde und Italienisch an der Universität Wien mit Diplomarbeit zum Thema "Wirtschaftskrise oder Aufschwung in der gemeinsamen Union GW". Eine empirische Untersuchung über den Stellenwert der Wirtschaftskunde im Bewusstsein der GW-StudentInnen und ihrer Integration in der universitären Ausbildung der Universität Wien

2008 – 2003: Adalbert Stifter Gymnasium der Diözese Linz im Schultyp Musikgymnasium, Matura am 17.06.2008 mit gutem Erfolg

2006 – 2003: Künstlerisches Basisstudium an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz in Blockflöte und Klavier

2003 – 1999: Musikhauptschule Freistadt (Oberösterreich)

1999 – 1995: Volksschule Freistadt (Oberösterreich)

PRIVATE FORTBILDUNG

Cambridge First Certificate Level B2

Sprachkurs an der Romanica (Accademia italiana di lingua e cultura)

Sprachkurs an der Società Dante Alighieri in Rom auf dem Level C2

Fachdidaktiknacht am Institut für Geographie und Regionalforschung

Lehrgang zur Berufsorientierungskoordinatorin an der Universität Wien

Erste-Hilfe-Kurs (16-stündig)

BERUFLICHE ERFAHRUNG

- 01.10.2011 – 31.01.2014:** Tutorin am Institut für Geographie und Regionalforschung (Universität Wien) für die Lehrveranstaltungen „Einführung in die statistische Datenanalyse“, „Geomorphologie“ und „Fachdidaktik“
- 01.09.2012 – 14.11.2012:** Ausrichtung und Organisation der 2. Fachdidaktiknacht am FDZ des Instituts für Geographie und Regionalforschung
- 09.07.2012 – 10.08.2012:** Buffetleiterin bei den Opernfestspielen in St. Margarethen bei Kulinarik Gastronomie und Frischküche GmbH
- 04.08.2011 – 25.08.2011:** Urlaubsvertretung der Vizerektorin des Österreichischen Hospiz in Jerusalem im Bereich „Hospitality Management“
- Sep. 2009 – Aug. 2011:** Aushilfskraft im Ausschank und Service bei Kulinarik Gastronomie und Frischküche GmbH in der Stadthalle (Chilinos, Ö3-Hitcafe), im Stadion und Hofburgbällen
- 19.07.2010 – 31.08.2010:** Urlaubsvertretung der Vizerektorin des österreichischen Hospiz in Jerusalem im Bereich „Hospitality Management“
- Sept. 2003 – Sept. 2009:** Jugendleiterin für Jungschar und Ministranten in der Pfarre Freistadt

SPRACHKENNTNISSE

Italienisch: C2, Englisch: B2, Latein: B2, Spanisch: A2

AUSLANDSAUFENTHALTE

- 01.02.2012 – 30.06.2012:** Studienaufenthalt in Rom mit Sprachkursen an der „Società Dante Aligheri“
- 13.03.2009 – 14.07.2009:** Au Pair in Siena
- 01.09.2008 – 06.03.2009:** Volontariat im österreichischen Hospiz in Jerusalem. Tätigkeiten in den Bereichen, Service, Küche, Wäscherei, Cafeteria und Rezeption

FÄHIGKEITEN UND INTERESSEN

Software/EDV: Windows XP, Windows Vista, Windows 8, Microsoft Office (Word, Excel, PP), Adobe Photoshop, GIMP, Moviemaker, Internet, SPSS, ArcGis, moodle, Hotel Management System Al Ghasa und Fidelio V8

Führerschein: B (Mobilität gegeben)

Interessen: Musik, fremde Kulturen, Reisen, Sport, Kochen, Sprachen, Journalismus, Konzerte, Fotografie, Bergsteigen

Leonding, März 2015

