

Schriftenreihe Band 1436

Andreas Fischer / Bettina Zurstrassen (Hrsg.)

# Sozioökonomische Bildung

# Inhalt

Bonn 2014

© Bundeszentrale für politische Bildung  
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Projektleitung und Redaktion: Hans-Georg Lambertz  
Mitarbeit: Cosima Wernecke, Julia Schulz

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen trägt der Autor die Verantwortung.

Umschlaggestaltung: Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design, Düsseldorf  
Umschlaggrafik: Anne Gerß  
Satzherstellung: Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design, Düsseldorf  
Druck: CPI books GmbH, Leck

ISBN: 978-3-8389-0436-8

[www.bpb.de](http://www.bpb.de)

ANDREAS FISCHER / BETTINA ZURSTRASSEN Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung	7
SIMON NIKLAS HELLMICH Was ist Sozioökonomie? – Eine Annäherung	32
GÜNTER KUTSCHA Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung	63
REINHOLD HEDTKE Was ist sozio-ökonomische Bildung?	81
BIRGIT WEBER Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung	128
TIM ENGARTNER / BALASUNDARAM KRISANTHAN Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung – oder: Welchen Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen?	155
SILJA GRAUPE Der kühle Gleichmut des Ökonomen	177
MORITZ PETER HAARMANN Sozioökonomische Bildung – ökonomische Bildung unter der Zielperspektive der gesellschaftlichen Mündigkeit	206
MICHAEL-BURKHARD PIORKOWSKY Produktive Konsumenten sind basale Akteure in der realen Ökonomie. Argumente für einen Paradigmenwechsel in der ökonomischen und sozioökonomischen Analyse und Bildung	223

WERNER FRIEDRICH »Realfiktionen« der Ökonomie als Gegenstand sozioökonomischer Bildung	243
CHRISTOPH SCHANK UND ALEXANDER LORCH Der Wirtschaftsbürger als Subjekt einer sozioökonomischen Bildung	266
GEORG TAFNER Sozioökonomische Bildung = ökonomische Bildung + Moralerziehung + x Sozioökonomische Bildung $\subset$ Wirtschaftspädagogik	285
DIETMAR KAHSNITZ Ökonomische Bildung maskiert als Sozioökonomische Bildung	307
CAROLIN KÖLZER UND VOLKER SCHWIER Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht	325
UDO HAGEDÖRN Wer produziert das Selbst?	354
CHRISTINA GERICKE UND ANDREA LIESNER Geben und Nehmen auf Augenhöhe? Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft als Herausforderung der sozio-ökonomischen Bildung	368
GERD-E. FAMULLA Sozio-ökonomische versus ökonomistische Bildung	390
Autorinnen und Autoren	411

Carolin Kölzer und Volker Schwier

## Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht

### Einleitung

»Einkaufen will gelernt sein« – heißt es in einem aktuellen Sachunterrichtsband für die dritten und vierten Klassen in Nordrhein-Westfalen im Abschnitt »Wünsche und Bedürfnisse« (Mobile 3/4 2011, 97). Weil (oder obwohl?) »uns« die Werbung »bei unseren Wünschen und unseren Einkäufen lenken« (ebd.; eig. Hervorh.) will, werden individuelle Konsumententscheidungen zum Anlass und Ziel für Reflexionsprozesse im Sachunterricht vorgeschlagen: »Überlege genau, bevor du etwas kaufst: Brauchst du es wirklich? Ist der Preis angemessen? Ist die Qualität gut? Auf was sollte man noch achten?« (ebd.). Ergänzt werden die Fragen auf der Buchseite um zwei farbige Comic-Zeichnungen auf denen Menschen mit Sprechblasen in typischen Konsumszenen dargestellt sind. Es geht dabei um individuelle Kosten-Nutzen-Kalküle. Die Darstellungen eröffnen – zumindest für Grundschul Kinder mit ausreichendem Einkommens- bzw. Vermögenshintergrund – vielfältige Anknüpfungs-, Identifikations- und Empathiemöglichkeiten für eigene Erfahrungen.

Wirtschaftliche bzw. wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme gehören zur Lebenswelt von Kindern; dabei vermittelt sich ihnen die Welt der Wirtschaft auf verschiedene und unterschiedlich intensive Weise. Entziehen können sie sich ihr nicht. Mehr noch (inter-)agieren Kinder und Jugendliche wie selbstverständlich als ökonomische Akteure, ohne die Voraussetzungen, Alternativen und Folgen ihrer Entscheidungen immer hinreichend zu überblicken. Obgleich sie sich darin nicht grundsätzlich von den meisten Erwachsenen unterscheiden, wird ihnen ein Bildungsbedarf attestiert, dem insbesondere ein Sachunterricht nachkommen soll, der auf zunehmende Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit ausgerichtet ist. Es geht darum, die Lernenden dabei zu unterstützen, sich auch die wirtschaftlichen Aspekte ihrer Lebenswelt zu erschließen und sie dazu zu befähigen, »in gegenwärtigen und zukünftigen [wirtschaftlich gepräg-

ten; Anm. Verfasser] Lebenssituationen zunehmend kompetent zu handeln« (Köhnlein 2007, 91). Anders gesagt ist Sachunterricht dem Anspruch nach immer dann erfolgreich, wenn es gelingt, den Grundschülerinnen und -schülern u. a. auch Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in ökonomisch relevanten Zusammenhängen zu eröffnen.

Über diese Absicht hinaus bedarf es dazu allerdings auch geeigneter Konzepte, Lehr-/Lernarrangements und Materialien. An diesem Punkt setzt die Kritik ein, denn vieles dessen, was dazu an Vorschlägen und Materialien entwickelt wurde, erscheint wenig geeignet, um »die engen Grenzen subjektiver Erfahrung zu überschreiten und in kulturelle Bereiche einzuführen, die direkter Erfahrung nicht zugänglich sind« (Duncker/Popp 2004, 21). Schon das eingangs geschilderte Beispiel illustriert die Vermutung, dass zahlreiche der einschlägigen Materialien wirtschaftlich bedeutsame Phänomene oft auf individuelles und zumeist affirmatives Entscheidungshandeln reduzieren. Stattdessen aber – so die hier von Duncker postulierte Erwartung an Sachunterricht – »bedarf [es] der ausdrücklichen Distanzierung vom Alltag und der Einnahme einer Haltung, in der Abstand vom Gewohnten genommen wird, um so das Bild der Welt reflektieren, korrigieren und konstruieren zu können« (Duncker 2004, 34).

Nachdem zunächst einleitend kurz der Stellenwert ökonomischer Bildung innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik nachgezeichnet wird, werden ausgehend von dem Anspruch sozioökonomischer Bildung die Beobachtungen an Curricula, exemplarischen Unterrichtsmaterialien und fachdidaktischen Diskursbeiträgen weiter illustriert, um in einem folgenden Schritt die Ausweitung und Fundierung ökonomischer hin zu sozioökonomischer Bildung vorzuschlagen. So lassen sich die ausgewiesenen Defizite nur dann überwinden, wenn sich Sachunterricht bzw. Sachunterrichtsdidaktik durchgängig als *sozioökonomische Bildung* verstehen und entwickeln, weil wirtschaftliche Phänomene nie unabhängig von ihren gesellschaftlichen Kontexten hinreichend verstanden werden können. Dabei bietet die Sachunterrichtsdidaktik vielfältige Potenziale für eine konsequent sozioökonomische Ausrichtung. Erste Vorschläge zu einem »sozioökonomischen Sachunterricht« und die Ausweisung von Forschungsdesideraten und Entwicklungsperspektiven beschließen somit den Beitrag.

## Schlaglichter der historischen Entwicklungen im Sachunterricht

Obwohl von SachunterrichtsdidaktikerInnen wiederholt a) die randständige Stellung wirtschaftlicher Inhalte im Sachunterricht und b) entsprechende Desiderate der sachunterrichtsdidaktischen Forschung ausgewiesen wurden (vgl. z. B. Gläser 2002, 2004, 2007 oder Richter 2002, 2004, 2005), ist seitdem keine substantielle Besserung der Situation eingetreten.

Während in den einschlägigen fachdidaktischen Debatten mit Blick auf die Situation in den Sekundarstufen die (gestiegene) Relevanz ökonomischer Phänomene diskutiert wird, enthält sich die Sachunterrichtsdidaktik auch gegenwärtig weitgehend sowohl der Reflexion sozioökonomischer Bildung als auch einer didaktischen Aufbereitung wirtschaftlicher Inhalte. Insgesamt – so der Eindruck – leiden viele der Vorschläge unter einer fragwürdigen Simplifizierung komplexer sozioökonomischer Verhältnisse zugunsten vermeintlicher Eindeutigkeiten der daraus abgeleiteten, individualistisch verkürzten Handlungsempfehlungen an die Schülerinnen und Schüler (SuS).

Über die Gründe der benannten »blinden Flecken« in der Sachunterrichtsdidaktik soll hier nicht spekuliert werden. Charakterisieren lässt sich die gegenwärtige Situation jedoch als »sozioökonomische Selbstvergessenheit der Sachunterrichtsdidaktik«, denn vielfältige Anknüpfungspunkte sind offensichtlich: In der historischen Entwicklung der Sachunterrichtsdidaktik bieten etwa die Konzeption des »Mehrperspektivischen Unterrichts« als auch das bis in die Gegenwart gültige und orientierende Paradigma der »Lebensweltorientierung« sehr ergiebige Potenziale für eine »sozioökonomische Selbstvergewisserung der Sachunterrichtsdidaktik«.

So steht hinter dem »Mehrperspektivischen Unterricht« (MPU) der Versuch, »die durch Wissenschaft, Technik und Politik überdeckte« Alltagswirklichkeit des Kindes freizulegen (zu »rekonstruieren«), um den in dieser Alltagswirklichkeit Handelnden zum selbstbestimmten Umgang mit dieser Wirklichkeit zu befähigen« (Ragaller 2001, 93). Ohne an dieser Stelle auf die Voraussetzungen, Prinzipien und die Wirkungsgeschichte des MPU einzugehen (vgl. dazu z. B. Giel 2001, Richter 2002, Feige 2004, Meiers 2004, Köhnlein 2012), lässt sich gleichwohl feststellen, dass die Geschichte der sachunterrichtsdidaktischen Konzeptionen sehr umfassend ausgearbeitete Empfehlungen für den Bereich der sozioökonomischen Erfahrungsfelder einschließt. Aus dem Umstand, dass diese in starkem Maße den bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskussionen ihrer Zeit verhaftet und in ihrer orientierenden Wirkung auf den Sachunterricht

als eher begrenzt einzuschätzen sind, ergibt sich allerdings keine Rechtfertigung dafür, gegenwärtig auf die sachunterrichtsdidaktische Reflexion mutmaßlich komplexer sozioökonomischer Zusammenhänge zu verzichten. Zu Recht bescheinigt Richter dem MPU einen »Vorbildcharakter«, wenn es um, »didaktisch aufgeklärten Unterricht [geht], der sich bemüht, heutige Erkenntnisse und Reflexionen der Bezugswissenschaften zur Grundlage zu machen und davon theoretisch begründbare Ziele abzuleiten und anspruchsvolle Inhalte zu entwickeln, die Lernende herausfordern« (Richter 2001, 9f.).

Anders als die mit der Konzeption des MPU verbundenen Ziele, wird der didaktische Anspruch, dass der Sachunterricht den Lernenden vornehmlich Hilfen zum Erschließen ihrer »Lebenswelt« eröffnen solle, gegenwärtig weithin geteilt. Entsprechende Ausführungen dazu finden sich nicht nur in einschlägigen sachunterrichtsdidaktischen Veröffentlichungen (z. B. Richter 2002, Kahlert 2004, Köhnlein 2012), sondern auch viele der gegenwärtig gültigen sachunterrichtlichen Curricula der Bundesländer nehmen darauf (direkt) Bezug (vgl. Kahlert 2004, 32 und 2009, 19–23). Entsprechend bedeutsam erweist sich der Terminus »Lebenswelt« resp. »Lebenswirklichkeit« in der Didaktik des Sachunterrichts, auch wenn er dort unterschiedlich konnotiert wird (vgl. Schwier/Jablonski 2002, 128ff.; Richter 2002, 76ff.; Kahlert 2009, 11–35 & 217ff.). Jedoch bei aller Differenz, die im Einzelnen mit dem Anspruch verbunden sein mag, geht es auch hier immer darum, die heterogenen Vorerfahrungen, Interessen und Motive der Lernenden mit aufklärerischen Einsichten zu verknüpfen. So konstatiert Kahlert, dass »der Bezug auf die Lebenswelt eine doppelte Bedeutung [hat], und zwar zum einen diagnostisch, zum anderen didaktisch im engeren Sinne« (Kahlert 2004, 34). Der Lebensweltbezug ist für den modernen Sachunterricht unhintergebar, denn – so Kahlert weiter – »Sachunterricht, der die lebensweltlich induzierten Alltagsvorstellungen der Kinder zu wenig oder gar nicht beachtet, läuft Gefahr, an den Vorstellungen der Kinder vorbei zu unterrichten. Die Schülerinnen und Schüler lernen dann vielleicht auswendig, wie es »richtig« ist. Aber ohne Auseinandersetzung mit den bisherigen Vorstellungen und ohne einsichtige Korrektur dieser Vorstellungen kann das neue Wissen nicht verstanden werden« (ebd., 35). Auch Köhnlein (2012, 66) definiert Lebenswelt u. a. als »Rahmen der Lebenssituationen der Lernenden« sowie als »ein Bezugsfeld für einen kindgemäßen Unterricht«. Doch vor allem müsse Lebenswelt selbst in Bezug auf Bildungsprozesse »nach vorne gedacht werden, d. h. im Sinne (wünschenswerter) gesellschaftlicher Entwicklungen« (Köhnlein 2012, 66). Appelliert wird insofern an einen Sachunterricht, der sich auch

der Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Kinder annimmt. Die Aufgabe des Sachunterrichts besteht somit nicht nur darin, Kindern einen vielperspektivischen Zugang zur Welt zu eröffnen (vgl. Götz et al. 2007, 16), sie für Lebenssituationen zu qualifizieren und ihnen Orientierungshilfen zu geben, damit sie ihre Lebenswelt verstehen lernen (vgl. Kaiser 2011, 260). Er muss die Lernenden ebenso dazu befähigen, diese immer auch Chancen und Gefahren aufweisende Lebenswelt (vgl. Richter 2002, 2) aktiv im Sinne eines »guten Lebens« mitgestalten und verändern zu können. Dass hierbei gerade auch Probleme wie Arbeitslosigkeit, Armut, soziale Ungleichheit, Phänomene wie Konsum, Geld, Globalisierung, Arbeit und Fragen der Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Solidarität usw. in den Fokus geraten, liegt auf der Hand. Was diese Probleme bzw. Phänomene eint ist, dass es sich hierbei mit Bezug auf Steinmanns Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatz (LSQ-Ansatz) um eine Auswahl an ökonomisch geprägten Lebenssituationen handelt. Ökonomisch geprägt heißt jedoch nicht, dass diese Lebenssituationen nur bzw. ausschließlich für die Wirtschaft von Konsequenz und Relevanz sind und infolgedessen auch nur mithilfe der Ökonomik verstehbar und erklärbar werden. Im Gegenteil sind ihre Relevanz und Konsequenzen insbesondere für Politik und Gesellschaft nicht zu leugnen. So sieht beispielsweise Köhnlein (2012, 383) durch Wirtschaft nicht nur die eigene Lebensführung beeinflusst, sondern erkennt auch wesentliche Verknüpfungen mit gesellschaftlichen Interessen und staatlichem Handeln. Dies erfordere Grundkenntnisse, welche »Alternativen wirtschaftlicher Entwicklung verständlich machen und eine Urteilsfähigkeit über gesamtwirtschaftliche Komponenten ermöglichen« (Köhnlein 2012, 383). Köhnlein sieht den Sachunterricht deshalb dazu verpflichtet, Kinder auf ökonomische Einsichten vorzubereiten und sie so auszustatten, dass sie ökonomiebezogene Lebenssituationen in ihrer Gesamtheit bewältigen können.

Der an anderer Stelle entwickelte Vorschlag einer »mehrdimensionalen Lebensweltorientierung« (Schwier/Jablonski 2002, 132f.) kann auch gegenwärtig und erst recht angesichts der hier eingeforderten sozioökonomischen Fundierung des Sachunterrichts und seiner Didaktik als Programm zu deren weiterer Ausgestaltung gelesen werden. Der Vorschlag bezieht sich in integrierender Absicht auf die schon im ersten Perspektivrahmen (GDSU 2002) aufgeführten Spannungsfelder, Qualifikationen, Inhalte und Verfahren: Entsprechend wird dazu »Lebenswelt« als *Modus der Vermittlung* zwischen den [...] jeweils ausgewiesenen kindlichen Erfahrungen einerseits und den Deutungsangeboten aus fachlicher Perspektive andererseits« (Schwier/Jablonski 2002, 132f.) konzipiert.

Der potenzielle, und vordergründig einleuchtende Vorwurf einer möglichen Überforderung der Grundschul Kinder der diesen – zugegeben ambitionierten – Ansprüchen entgegen gehalten werden könnte, spräche dennoch nicht gegen den Vorschlag selbst. Vielmehr ist zu betonen, dass hier ein maßgeblicher Anspruch der Sachunterrichtsdidaktik für den Bereich sozioökonomischer Bildung konkretisiert wird. Wer also mit Weber für den Aufbau einer wirtschaftspolitischen Urteils- und Handlungskompetenz plädiert, »die die Lernenden befähigt, unterschiedliche Interessen zu identifizieren, ökologische und soziale Probleme in ihren Auswirkungen ethisch zu beurteilen, einseitige Schuld- und Lösungszuschreibungen zu differenzieren, die Bedeutung gemeinsamer Regeln und öffentlicher Güter sowie ihre Voraussetzungen zu erkennen« (Weber 2008, 31 f.), kommt nicht umhin, entsprechend anspruchsvolle Lehr-/Lernarrangements zu entwickeln. Dass diese umsichtig und situationsangemessen sowohl die Perspektive der Lernenden (mit ihren Vorerfahrungen, Lernvoraussetzungen, Erkenntnis- und Handlungsinteressen) aufgreifen und einbeziehen müssen, als auch die gegenwärtigen Einsichten der sozioökonomischen Bezugswissenschaften, sollte einsichtig sein.

Im Folgenden wird das Konzept sozioökonomischer Bildung von Hedtke und Weber (2012; vergleiche auch die Beiträge der beiden AutorInnen in diesem Band) vorgestellt, um auf dieser Basis zu prüfen, welche sachunterrichtsdidaktischen und sachunterrichtlichen Beiträge anschlussfähig sein können.

## Die aktuelle Situation einer sozioökonomischen Bildung im Sachunterricht

*»Kinder sind in ihrer Entwicklung nicht nur stark von sozio-ökonomischen Bedingungen beeinflusst, sie entwickeln schon im Vorschulalter Vorstellungen über Wirtschaft und Gesellschaft, die zu einer Thematisierung und Erörterung herausfordern« (Kiper 1996, 110).*

Dieser Herausforderung nimmt sich die »Initiative für eine bessere ökonomische Bildung« (IBÖB) mit ihrer Forderung nach einer sozioökonomischen Bildung als Teil einer umfassenderen sozialwissenschaftlichen Bildung an:

*»Sozio-ökonomische Bildung ist in erster Linie person- oder subjektorientiert, in zweiter Linie problem- oder lebenssituationsorientiert, in dritter Linie wissenschaftsorientiert und erst in vierter Linie fachdisziplinorientiert« (Hedtke/Weber 2012, 4).*

Die beiden Attribute »sozio« bzw. »sozial« und »ökonomisch« sind dabei als zwei verschiedene Perspektiven auf die gleichen Gegenstände wie etwa Erwerbsarbeit zu verstehen (vgl. SOFI o. J.).

Sozioökonomische Bildung, als eine auf Wirtschaft fokussierte sozialwissenschaftliche Bildung, orientiert sich mit einer paradigmatischen Offenheit und einem pragmatischen Pluralismus an den Subjekten und der Diversität der Lebenswelten und thematisiert das Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft (vgl. Hedtke/Weber 2012). Unter Wirtschaft und Wirtschaften versteht sie dabei das Produzieren, Verteilen und Konsumieren von Gütern und Dienstleistungen in einer Gesellschaft (vgl. ebd., 2). Im Wirtschaftlichen identifiziert die sozioökonomische Bildung ein breites Spektrum des Sozialen und nimmt an, »dass die wirtschaftlichen Lebenssituationen der lernenden Subjekte durch Gesellschaft geprägt sowie auf Sozialität hin orientiert sind« (ebd., 1). Auch interpretiert sie wirtschaftliches Handeln als sozial vorgeformtes und eingebettetes, kreatives, »sinnhaft-subjektives Handeln« (ebd.) und akzeptiert deshalb, wie bzw. womit/wodurch Subjekte ihr Handeln begründen. Doch werden diese subjektiven Sinngebungen (selbst-)kritisch im Hinblick auf Werte, Realisierbarkeit, Konsequenzen und Nebenfolgen für Unbeteiligte beleuchtet, da die sozioökonomische Bildung sich auch als eine kritische (politische) Bildung versteht (vgl. ebd.).

Bezogen auf dieses Konzept einer sozioökonomischen Bildung stellt sich die Frage, ob das, was hier zwar als genereller Anspruch an sozialwissenschaftliche Bildung, aber mit starker Akzentuierung für den Unterricht der Sekundarstufen eingefordert wird, tatsächlich auch für den Sachunterricht der Primarstufe gelten kann. Dazu soll zuvor aber geprüft werden, ob die Forderung der IBÖB nach einer sozioökonomischen Bildung, die sich mit wirtschaftlichen, wirtschaftlich bedingten und wirtschaftlich relevanten Phänomenen und Problemen beschäftigt und diese in ihrem gesellschaftlichen Kontext analysiert (vgl. ebd., 2f.), auch im gegenwärtigen Sachunterricht eingelöst wird. Werden bereits Grundschülerinnen und -schüler über relevante strukturelle Zusammenhänge von Wirtschaft und Gesellschaft aufgeklärt? Thematisiert der Sachunterricht, wie Personen und Organisationen in sozialen Kontexten wirtschaftlich denken, entscheiden und handeln? Und wenn ja, wie werden »Wirtschaft« oder wirtschaftliche Inhalte im Unterricht thematisiert?

Zur Illustration der aktuellen Situation sozioökonomischer Bildung im Sachunterricht werden im Folgenden ihre curriculare Verankerung sowie ihre mögliche Verbindung zur sachunterrichtsdidaktischen Diskussion analysiert und schließlich unterrichtsbezogene Materialien aus sachunterrichts- und grundschuldidaktischen Zeitschriftenbeiträgen im Hinblick auf die Einlösung einer sozioökonomischen Bildung begutachtet.

### Curriculare Verankerung sozioökonomischer Bildung im Sachunterricht

Dem Anspruch nach stellt der aktualisierte Perspektivrahmen Sachunterricht eine Orientierungshilfe für die neuen Sachunterrichtslehrpläne dar. Demnach besteht der Bildungsanspruch des Sachunterrichts u. a. darin, »Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen« (GDSU 2013, 9). Im Hinblick auf sozioökonomische Bildung zählen hierzu auch wirtschaftliche und wirtschaftlich relevante Probleme. Formal platziert sind sie einerseits in der technischen Perspektive *Technik – Arbeit*, insbesondere jedoch in der sozialwissenschaftlichen Perspektive *Politik – Wirtschaft – Gesellschaft*.

In der sozialwissenschaftlichen Perspektive werden wirtschaftliche und wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme vor allem dem Teilbereich *Wirtschaft* zugeordnet. Sie finden sich insbesondere in den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen »Ökonomische Entscheidungen begründen« sowie in den perspektivenbezogenen Themenbereichen »Kinder als aktive Konsumenten« und »Arbeit«, aber auch in »Das Gemeinwohl«. Von sozioökonomischer Bildung kann dabei insofern die Rede sein, als die Kinder z. B. »ökologische und soziale Folgen des Konsums analysieren sowie Tauschgeschäfte nach Kriterien der Gerechtigkeit bewerten (z. B. die Bedeutung von Umwelt- und Sozialsiegel an Beispielen wie Schokolade prüfen« (ebd., 36) oder »die Bedeutung des Ehrenamtes für eine Gemeinschaft erklären« (ebd.), »verschiedene Gründe für das Entstehen von Arbeitslosigkeit in der Gesellschaft und mögliche Auswirkungen von Arbeitslosigkeit nennen« (ebd.) sowie »die Verteilung von Arbeit in einer Familie nach Kriterien der Gerechtigkeit und Solidarität bewerten« (ebd., 37) können sollen. Problematisch ist allerdings die Unterscheidung in Politik, Wirtschaft und Soziales innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. ebd., 27 ff.). Formal wird hiermit der strukturelle Zusammenhang von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft aufgelöst und in gewisser Weise das »breite[.] Spektrum des Sozialen im Wirtschaftlichen« (Hedtkc/

Weber 2012, 2) gelegnet. Während der Perspektivrahmen insgesamt gesehen vielperspektivisch angelegt ist und dazu anregt, wirtschaftliche bzw. wirtschaftlich relevante Themen in unterschiedliche Zusammenhänge zu setzen, aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und die Verknüpfung von Perspektiven anstrebt, werden innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektive wirtschaftliche Probleme von politischen und sozialen Fragen formal eher getrennt. Obwohl »der sozialwissenschaftliche Sachunterricht keine gesonderte Aufgliederung in verschiedene Unterrichtsfächer kennt und die Möglichkeit zur Integration verschiedener sozialwissenschaftlicher Fachwissenschaften somit prinzipiell besteht« (Gläser 2004, 179), erfolgen bezogen auf wirtschaftliche Probleme keine Hinweise auf Verknüpfung o. Ä. Zurückgeführt werden kann dieses Defizit wohl darauf, dass – wie Richter vermutet – »Fachdidaktiker/-in[nen] des Sachunterrichts, biographisch gesehen in der Regel ursprünglich aus anderen Fachdidaktiken kommen [.]« (Richter 2001, 2) und deshalb »immer schon in Fächern [denken], bevor der Versuch einer Integration beginnt. Das, was angeblich in der Welt »naturgemäß« zusammengehört, ist schon längst auseinander dividiert, bevor mühsam wieder vernetzt werden soll« (ebd.).

### Sozioökonomische Bildung in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion

Die künstliche Trennung bzw. Isolation der Wirtschaft von Politik und Sozialem ist allerdings keineswegs ein Spezifikum des Perspektivrahmens. Sie wird auch in anderen fachdidaktischen Verbänden, etwa der DeGÖB, und teilweise eben auch in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion vollzogen. So unterscheiden beispielsweise Kahlert und Richter (2011, 518) in ihrem Überblick über den sozialwissenschaftlichen Lernbereich des Sachunterrichts soziales und gesellschaftliches Lernen, wobei sie unter gesellschaftlichem Lernen u. a. politisches und ökonomisches Lernen subsumieren. Sie begründen diese Unterscheidung mit dem Verweis auf empirische Studien, die zeigen, dass soziales und gesellschaftliches Lernen unabhängig voneinander stattfinden. Mit Bezug auf Massing (2008) und in Anlehnung an Systemtheorien nennen Kahlert und Richter außerdem Wirtschaft, Politik, Recht, Kultur und Gemeinschaft als fünf Teilsysteme der Gesellschaft, welche Grundfunktionen der Gesellschaft beschreiben, »die von den Menschen jeweils unterschiedliche Typen gesellschaftlichen Handelns erfordern« (Kahlert/Richter 2011, 518). Ökonomisches Lernen als Teil des gesellschaftlichen Lernens »knüpft an die Erfahrung an, dass Mittel zur Befriedigung von Wünschen und Bedürfnissen knapp sind,

Kosten bei der Nutzung verursachen und über Tauschprozesse (Geld) zu erlangen sind« (ebd., 521). Hiervon grenzen die Autoren politisches, soziologisches und kulturelles Lernen ab. Sozioökonomische Bildung findet hingegen keine Berücksichtigung. Aus dem Teilsystem »Wirtschaft« leitet Richter außerdem die Aufgabe bzw. Kompetenz ab, »den Menschen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse Mittel und Güter zur Verfügung zu stellen, ihren Tausch sowie Arbeit zu ihrem Erwerb zu organisieren und zu koordinieren« (Richter 2009, 8). Die sozialen Aspekte im Wirtschaftlichen kommen hier ebenfalls nicht zum Ausdruck bzw. werden ignoriert.

Gläser (2004, 178) hingegen begrüßt nicht nur die gesellschaftliche Position von Beck, Aust und Hilligen (1972), welche ökonomisches Lernen in politische Bildung integrierten. Bezogen auf den Wandel von Arbeitswelt spricht sich Gläser auch dagegen aus, diese Thematik »innerhalb einer einschränkenden Wirtschaftskunde konzeptionell« (Gläser 2004, 179) zu verorten. Stattdessen appelliert sie dafür, diese, »um die gesamtgesellschaftlichen Bezüge zu integrieren«, in ein »Ökonomisch-politisches Lernen« einzubetten.

Zwar unterscheidet auch Köhnlein (1996, 50) in seinen acht wissenschaftsbezogenen Dimensionen des Sachunterrichts, welche jeweils von einer lebensweltlichen Dimension<sup>1</sup> tangiert werden, zwischen einer ökonomischen und einer gesellschaftlichen Dimension<sup>2</sup>. Jedoch gehören ihm zufolge diese Dimensionen, ebenso wie die übrigen, eng zusammen und fusionieren in den Sachunterrichtsthemen ganz unterschiedlich zu einer Einheit. Für ihn sind alle Dimensionen außerdem »bipolar strukturiert in ihrer Affinität zu wissenschaftlichen Domänen und zu lebensweltlichen Bedürfnissen« (Köhnlein 2012, 340f.). Allerdings merkt er auch an, dass es wichtig sei, »die unterschiedlichen Akzentuierungen der einzelnen Dimensionen und mit diesen ihre Leistung für das Erreichen von Bildungszielen und für das Gewinnen von Kompetenzen hervorzuheben« (ebd., 380). So sei eine »alles vereinnahmende ›Ganzheitlichkeit‹« (ebd.) oft unscharf und übersehe ihre eigenen Defizite. Auch seien »domänenspezifische Wissensstrukturen oftmals von entscheidender Bedeutung für Lernprozesse« (ebd., 341) seien.

Gleichzeitig begreift er »die wirtschaftliche Verfasstheit [als] ein dominantes Merkmal eines gesellschaftlichen Systems mit tiefgreifenden Folgen für die Lebenswelt« (ebd., 394f.) und plädiert mit Bezug auf Ackermann (1976) dafür, dass Kinder durch die Thematisierung ökonomischer Sachverhalte und Probleme auch erkennen, »daß die Art, wie wir arbeiten und unsere Güter tauschen, Bedingungen schafft, die das Leben in

unserer Gesellschaft mitprägen« (Ackermann 1976, 64; zit. nach Köhnlein 2012, 391). Doch obwohl Köhnlein auf den Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Gesellschaft nachdrücklich verweist und ihn als bildungsrelevant klassifiziert, spricht er sich gegen eine Subsumierung des ökonomischen Bezugs unter einen allgemein gesellschaftlichen aus (vgl. Köhnlein 2012, 387). Denn hierbei bestehe die Gefahr, dass »domänenspezifische Kategorien, funktionale Zusammenhänge und Regeln (Umgang mit Knappheit und Bedarf, Tausch und Geld, Nutzen und Gewinn), die für ein ökonomisches Grundverständnis erforderlich sind, gegenüber Problemen der sozialen Ordnung in den Hintergrund« (ebd., 388) geraten.

Eine solche Subsumierung strebt eine sozioökonomische Bildung, welche sich als eine auf Wirtschaft fokussierte sozialwissenschaftliche Bildung versteht, auch gar nicht an. Vielmehr geht es ihr in Anlehnung an Hippe (2012) darum, zur Erklärung, Analyse und Beurteilung von wirtschaftlichen bzw. wirtschaftlich relevanten Unterrichtsthemen bzw. Problemen neben der Ökonomik auch Erkenntnisse anderer (sozial-)wissenschaftlich Disziplinen, wie z.B. Erkenntnisse der Soziologie und Psychologie zu berücksichtigen. Denn nur auf diese Weise ist ein wirkliches Verstehen möglich, da es de facto kein Phänomen gibt, das ausschließlich als ein wirtschaftliches gedeutet werden kann. Arbeitslosigkeit ist beispielsweise nicht nur ein ökonomisches Problem, das mit einem Verzicht auf Produktion und Einkommen einhergeht und hohe fiskalische Kosten verursacht (vgl. Franz 2009, 347), sondern ebenso ein »sozialstrukturelles Problem« (Mikl-Horke 1991, 226). Trotz der Möglichkeit Themen vielperspektivisch zu betrachten, um sie (besser) zu verstehen, und der Erkenntnis, dass kein Phänomen sich eindeutig und ausschließlich nur einer Disziplin zuordnen lässt, soll jedoch nicht bestritten werden, dass Themen wie Arbeitslosigkeit zunächst einen vor allem ökonomischen Bezug haben und deshalb als wirtschaftlich relevant zu charakterisieren sind. Bezogen auf den Sachunterricht und die dafür entwickelten Materialien stellt sich daher zunächst die Frage, inwiefern wirtschaftliche bzw. wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme vorkommen und thematisiert werden.

### Einlösung einer sozioökonomischen Bildung in unterrichtsbezogenen Materialien

Zur Illustration der aktuellen Situationen sozioökonomischer Bildung im Sachunterricht werden im Folgenden unterrichtsbezogene Materialien aus sachunterrichts- und grundschuldidaktischen Zeitschriftenbeiträgen begutachtet. Diese werden zunächst daraufhin analysiert, inwiefern

sie überhaupt auf Wirtschaft bzw. wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme fokussiert sind (= quantitatives Vorgehen)<sup>3</sup>:

Studiert man die Jahresinhaltsverzeichnisse sachunterrichtsrelevanter Zeitschriften wie *Weltwissen Sachunterricht*, *Sache Wort Zahl*, *Praxis Sachunterricht*, *Grundschule Sachunterricht*, *Praxis Grundschule*, *Grundschulunterricht*, *Die Grundschule*, *Die Grundschulzeitschrift* und das *Grundschulmagazin*, so fällt schnell auf, dass der gesellschaftliche Bereich des Sachunterrichts, vor allem die sozialwissenschaftliche Perspektive und hier insbesondere der ökonomische Schwerpunkt kaum vertreten sind. Im Gegensatz zur ökonomischen Bildung findet sich noch vergleichsweise häufig die politische Bildung als Teil der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts.

Den in quantitativer Hinsicht eher marginal vertretenen ökonomischen Themen und Schwerpunkten stehen zahlreiche Themen und Schwerpunkte des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts, der geografischen und technischen Perspektive gegenüber. Auch die historische Perspektive sowie das Politische innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektive werden im Vergleich zu wirtschaftlichen Themen vergleichsweise oft behandelt.

Trotz der festzustellenden Marginalität der ökonomischen Bildung widmen sich teilweise aber ganze Hefte wirtschaftlichen Themen (kleine Auswahl in alphabetischer Reihenfolge):

Zeitschrift	Jahr	Hefennummer	Titel- bzw. Hefithema
<i>Die Grundschule</i>	2001	1	Kinderarmut
<i>Die Grundschulzeitschrift</i>	2007	201	Kinderarmut
<i>Grundschule Sachunterricht</i>	2001	10	Arbeit
<i>Grundschule Sachunterricht</i>	2002	13	Geld
<i>Grundschule Sachunterricht</i>	2009	42	Spielzeug und Konsum
<i>Grundschulunterricht</i>	2008	1	Arbeit und Berufe
<i>Grundschulunterricht</i>	2008	4	Praktisches Lernen und ökonomische Bildung
<i>Praxis Sachunterricht</i>	2011	24	Kaufen und Verbrauchen
<i>Sache Wort Zahl</i>	2007	89	Markt und Märkte
<i>Weltwissen Sachunterricht</i>	2007	1	Arbeit: Was ist das?

Ebenso finden sich in einzelnen Heften unterrichtsbezogene Materialien mit ökonomischem Bezug, wie beispielsweise *Kefßner, Anne (2009): Woher kommt die Schokolade? Ein Produkt- und Geldkreislauf um die Welt. In: Grundschulunterricht Sachunterricht. H. 3, S. 28–30.*

Dementsprechend weisen einschlägige Zeitschriften durchaus wirtschaftsbezogene Inhalte zu den Themenfeldern Konsum/Werbung, Geld, Arbeit/Berufe und Armut/Reichtum auf. Diesbezüglich muss auch ein Ergebnis von Richter (2002, 157), dass ökonomisches Lernen im Sachunterricht auf Verbraucher- bzw. Konsumentenerziehung beschränkt und eine Vernachlässigung der Arbeitswelthematik und Berufsarbeit zu beklagen sei, bezogen auf aktuelle unterrichtsbezogene Materialien in den Zeitschriften relativiert werden. So finden sich heute verstärkt Themen wie Arbeit und Berufe, auch wenn in diesem Zusammenhang nach wie vor eher selten auf Probleme wie Arbeitslosigkeit oder soziale Ungleichheit eingegangen wird (siehe hierzu auch z. B. Gläser 2004)

Doch wie ist es um die Qualität dieser unterrichtsbezogenen Materialien bestellt? Zu dieser Beurteilung werden folgende, an das Konzept von Hedtke und Weber (2012) angelehnte Kriterien bzw. Prinzipien herangezogen, denen das Material mindestens genügen muss, um einen vielperspektivischen und kritischen Zugang zu wirtschaftlichen bzw. wirtschaftlich relevanten Phänomenen zu ermöglichen: Subjekt-, Problem-, Wissenschafts- und Fachdisziplinorientierung sowie pragmatischer bzw. exemplarischer Pluralismus. Darüber hinaus müssen sich mithilfe des Materials die im Perspektivrahmen Sachunterricht genannten Kompetenzen fördern lassen.

Hinsichtlich der ökonomischen Schwerpunkte und Themen, denen sich die Materialien annehmen, ist zudem danach zu fragen, inwiefern es sich hierbei um eine sozioökonomische Herangehensweise handelt bzw. inwieweit das sozioökonomische Potenzial dieser Themen ausgeschöpft wird. Diesbezüglich kann festgestellt werden, dass es zwar durchaus geeignete Materialien gibt, doch finden sich in der Tendenz eher triviale und verkürzende Materialien, die einer sozioökonomischen Bildung überhaupt nicht gerecht werden.

Zur Veranschaulichung dieser Problematik werden im Folgenden Unzulänglichkeiten, Defizite, Trivialisierungen und Verkürzungen an zwei exemplarisch ausgewählten Materialien bzw. Unterrichtsentwürfen verdeutlicht.<sup>4</sup> Beide Materialien bzw. Unterrichtsentwürfe behandeln wirtschaftliche bzw. wirtschaftlich relevante Themen, doch werden diese kaum oder gar nicht auf Sozialität hin orientiert. Auch vernachlässigen die unterrichtsbezogenen Materialien einen oder mehrere der folgenden Aspekte, welche Hedtke und Weber (2012) zufolge für eine sozioökonomische Bildung charakteristisch sind: Subjektorientierung, Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung und exemplarischer Pluralismus (mindestens zwei verschiedene Perspektiven auf eine Sache).

Wie trivial und verkürzend die für den Sachunterricht vorgeschlagen Themenbeispiele sein können, soll zunächst der folgende unterrichtsbezogene Zeitschriftenbeitrag verdeutlichen, der sich an ein drittes und/oder viertes Schuljahr richtet:

**Kindl, Markus (2009): Was macht eigentlich die Feuerwehr? Informationen über eine wichtige Einrichtung. In: Grundschulmagazin, H. 1, S. 60–61.**

Didaktisch aufbereitet und mit Material unterlegt wird hier das Thema »Feuerwehr« – konkret: »Was macht eigentlich die Feuerwehr?« Vor dem Hintergrund des Berufes Feuerwehrmann/-frau bzw. der ehrenamtlichen Tätigkeit kann dieses Thema als ein wirtschaftlich relevantes mit gesellschaftlicher Bedeutung identifiziert werden. Entsprechend lässt es sich als ein für die sozioökonomische Bildung im Sachunterricht einschlägiges Thema begreifen, durch das Grundschul Kinder die Kompetenzen erwerben können, Erwerbsarbeit und Ehrenamt zu unterscheiden und »die Bedeutung des Ehrenamtes für eine Gemeinschaft [zu] erklären« (GDSU 2013, 36).

Der Autor des Zeitschriftenbeitrags unterstellt den SuS ein subjektives Interesse an der Thematik. Auch vermutet er, dass die Kinder entsprechendes Vorwissen besitzen, womit er den Lerninhalt ebenfalls legitimiert. Die geplante Unterrichtsstunde zielt darauf ab, den SuS einen Einblick in und Überblick über die vielfältigen Aufgaben der Feuerwehr zu vermitteln, wobei an dieser Stelle die geringe Gendersensibilität auffällt. So heißt es: »Sie sollen einen Einblick in die vielfältigen Aufgaben eines Feuerwehrmannes bekommen« (Kindl 2009, 60). Auch sollen die SuS die gesellschaftliche Relevanz dieser Institution verstehen. Um diese Lernziele zu erreichen, schlägt der Autor zwei Materialien vor:

M1 beinhaltet u. a. ein Bild von einem Feuerwehrauto, das zum Einstieg Sprechansätze provozieren und an das Vorwissen der SuS appellieren soll. Als ergänzende Fragen zum Bild sind vorgesehen: »Wer weiß, wo sich das Feuerwehrhaus befindet? Ist jemand aus eurer Familie bei der Feuerwehr? Wer hat schon einmal die Feuerwehr besucht? Hast du schon einmal einen Einsatz der Feuerwehr miterlebt? Wer von euch hat schon einmal die Hilfe der Feuerwehr benötigt?« (vgl. ebd., 61).

Abgesehen davon, dass das Bild und die Fragen für eine Kindergarten-Gruppe gut vorstellbar und fern jeder Wissenschafts- und Problemorientierung sind, kann hierbei von sozioökonomischer Bildung in keiner Weise die Rede sein. Zum Ausdruck kommt viel mehr die insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren schon an der Heimatkunde kritisierte »Kinder-tümelei«.

Mithilfe des vorgeschlagenen Tafelanschiebs BERGEN, LÖSCHEN, TECHNISCHE HILFE, UMWELTSCHUTZ sollen anschließend die vielfältigen Aufgaben der Feuerwehr verdeutlicht werden, indem diese in einer Tabelle notiert werden. Eine Differenzierung in freiwillige Feuerwehr und Berufsfeuerwehr ist zwar vorgesehen, doch wird erstere verkürzend mit »ehrenamtlich = umsonst« und letztere mit »gegen Bezahlung« umrissen (vgl. ebd.). Die »Erkenntnisse« sollen schließlich mithilfe eines Lückentextes gesichert werden. Von Problem-, Wissenschafts- und Fachdisziplinorientierung fehlt jede Spur. Eine adäquate Subjektorientierung wird nicht angestrebt. Vielmehr lässt sich trotz der Unkenntnis über die Lernvoraussetzungen konkreter Lerngruppen konstatieren, dass den Vorschlägen eine »falsch verstandene[...] Kindorientierung« (Kiper 1996, 109) innewohnt, die in Simplifizierungen abdriftet und die Leistungsfähigkeit der Kinder unterschätzt (vgl. Kaiser 2000, 35, 46f.; Kahlert 2009, 163, 197).

M2 ist als Gruppenarbeitsmaterial gedacht: Gruppe 1 bekommt vier Fotos zum Feuerwehreinsatz vorgelegt und soll hierzu folgende Frage beantworten: »Welche Arbeiten müssen die Feuerwehrleute hier verrichten?« (Kindl 2009, 62). Der Arbeitsauftrag lautet: »Schreibe zu jedem Bild zwei Sätze« (ebd.). Gruppe 2 bekommt einen kurzen Text mit Informationen zur Freiwilligen Feuerwehr sowie zur Ausbildung zum Feuerwehrmann/zur Feuerwehrfrau und zu den hierzu notwendigen Voraussetzungen. Dabei gibt der letzte Satz des Textes die Plumpheit in Gänze wieder: »Feuerwehrmann zu sein, ist eine interessante Tätigkeit« (ebd.). Eine alternative Position fehlt außerdem, sodass es keinen exemplarischen Pluralismus gibt. Als Aufgaben bzw. Fragen werden die Folgenden geliefert: »Welche Art von Feuerwehr wird in diesem Text beschrieben? Glaubst du, dass ein Feuerwehrmann viel Freizeit opfern muss? Begründe! Welche Voraussetzungen sind zur Mitarbeit in der Feuerwehr notwendig?« (ebd.).

Warum diese Aufgaben in Gruppenarbeit erledigt werden sollen, erschließt sich nicht. Weder das sachunterrichtsdidaktische Potenzial des Themas »Feuerwehr«, noch dessen sozioökonomisches werden auch nur ansatzweise ausgeschöpft. Dabei liefert beispielsweise Kahlert (1998, 70ff.) mit seinem Modell der Didaktischen Netze ein didaktisches Instrument, das dabei helfen kann zwischen der Lebensweltorientierung und den Fachbezügen eine Balance herzustellen, also bei der Betrachtung von Gegenständen sowohl die lebensweltlich orientierte Dimension als auch die fachlich orientierten Perspektiven zu berücksichtigen, um die Gefahr der Trivialisierung und curricularen Überreglementierung gleichsam zu vermeiden. Kahlert regt mit seinem Modell außerdem dazu an, wirtschaftlich

relevante Unterrichtsinhalte wie beispielsweise Erwerbs- und ehrenamtliche Arbeit am Beispiel der Institution Feuerwehr vielperspektivisch zu erschließen, um auf diese Weise das didaktische Potential, d. h. die inhaltlichen Möglichkeiten des Unterrichtsgegenstandes zu erkennen (vgl. Kahlert 1998, 75). Doch auch das folgende Beispielmateriale schöpft das sozioökonomische Potenzial des Inhaltsfeldes »Schokolade« nicht einmal ansatzweise aus:

**Praxis Sachunterricht. Kaufen und Verbrauchen, H. 24 (2011).**

**Möller, Regina Dorothea; Meiers, Kurt (2011): Was wir alles kaufen können (M15 und M16). In: Praxis Sachunterricht, H. 24, S. 11, 36, 37.**

Wie wenig differenziert, geradezu grotesk und trivial teilweise lebensweltliche Phänomene mit ökonomischem Bezug im Sachunterricht thematisiert werden, verdeutlichen zwei Materialien zum Inhaltsfeld »Schokolade«. In der Materialbeschreibung wird darauf verwiesen, dass es sich »aus vielerlei Perspektiven« (Möller/Meiers 2011, 11) betrachten lässt. Unterschieden werden dann folgende als »Perspektiven« bezeichnete Unterthemen:

*»1. Die Pflanze und ihre Früchte 2. Die Zubereitungsarten: Trink- oder heiße Schokolade mit verschiedenen Zutaten 3. Geschichtlich: Die Spanier brachten den Kakao nach der Eroberung des Aztekenreiches nach Europa; Kakao war eher bitter und demzufolge nicht sehr beliebt 4. Handel und Handelswege: Die Frucht wächst in Südamerika und muss verschifft werden« (ebd.).*

Die Handreichung zum Material greift somit noch nicht einmal das geläufige Vokabular für unterschiedliche Perspektiven auf, die der Perspektivrahmen des Sachunterrichts vorgibt.

M1 bzw. M15 (S.36) richtet sich an Kinder der dritten und vierten Klasse und besteht aus einer Zeichnung auf der Personen abgebildet sind, die Schokolade essen bzw. Kakao trinken. In Sprechblasen wird die jeweilige Schokoladensorte wie Zartbitter oder Nuss genannt. Anschließend folgen zwei kurze Lückentexte. Unter dem ersten Lückentext steht die Frage: »Wer mag Schokolade? In welcher Form?« (ebd., 36). Nach dem Schema *Mein Papa hat eine Vorliebe für \_\_\_\_\_* sollen die SuS eintragen, wer welche Schokoladensorte mag. Mit viel didaktischer Fantasie lässt sich in dieser Aufgabenstellung die Anbahnung eines Perspektivwechsels bzw. die Förderung der sozialen Perspektivenübernahme erkennen, einer für gezieltes und verantwortliches soziales Handeln äußerst relevan-

ten Lernvoraussetzung bzw. Fähigkeit (vgl. Kahlert/Richter 2011, 518). In die Lücken des zweiten kurzen Textes sollen die SuS die Wörter *Tafel, Nikolaus, Osterhase, Schokoladeneis* und *Trinkschokolade* eintragen. Abschließend sollen die SuS Wörter finden, die den Geschmack von Schokolade beschreiben. Damit kommt das Material de facto gänzlich ohne eine Problem-, Wissenschafts- und Fachdisziplinorientierung im Sinne einer sozioökonomischen Bildung aus und missversteht das Prinzip der Subjektorientierung derart, dass das Material als ausgesprochen trivial, simplifizierend und verniedlichend zu bewerten ist. Dabei könnten Grundschul Kinder am Beispiel von Schokolade die Kompetenz entwickeln, »ökologische und soziale Folgen des Konsums [zu] analysieren sowie Tauschgeschäfte nach Kriterien der Gerechtigkeit [zu] bewerten« (GDSU 2013, 36). Doch auch M2 bzw. M16 (S.37) – für ein drittes und viertes Schuljahr vorgesehen – fördert diese Fähigkeit nicht. Den SuS wird hier ein kurzer Sachtext zur Verarbeitung von Kakao präsentiert. Dieser enthält jedoch keine Informationen zu den Produktionsbedingungen, zu den PlantagenarbeiterInnen, deren Arbeitsbedingungen und Entlohnung oder dergleichen. Die SuS sollen sich über die Kakaopflanze und die Handelswege informieren und simple Fragen zum Text beantworten (Wo wächst die Kakaopflanze? Usw.). Obwohl auf Handelswege eingegangen wird, wird das sozioökonomische Potenzial des Themas »Schokolade« von den Autoren überhaupt nicht berücksichtigt. Stattdessen mündet das Material in eine ähnliche Trivialisierung und Simplifizierung wie M1 bzw. M15: Den SuS wird ein Rezept für vier Tassen Kakao vorgestellt. Die SuS sollen zu zweit überlegen, was ein Rezept enthalten muss. Drei Bestandteile eines Kakaorezeptes sollen sie nennen. Außerdem sollen sie überlegen, wie ein Rezept aufgebaut ist.

Beide Materialien schöpfen weder das sachunterrichtsdidaktische Potenzial ihrer Themenfelder, noch deren sozioökonomisches aus und verkennen auf diese Weise insgesamt das Bildungspotenzial eines sozioökonomisch reflektierten Sachunterrichts. Der Frage, welche Bildungspotenziale ein sozioökonomisch reflektierter Sachunterricht eröffnen kann, widmet sich daher der folgende Abschnitt.

## Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht der Grundschule

Um den gemeinhin akzeptierten sachunterrichtsdidaktischen Anspruch einzulösen, angemessene Hilfen zum Erschließen kindlicher Lebenswelten bereit zu halten, ist ein sozioökonomisch hinreichend reflektierter Sach-

unterricht alternativlos. Denn Lebenswelten sind auch durch Wirtschaft geprägt, welche jedoch »nicht nur die eigene Lebensführung beeinflusst, sondern auch ganz wesentlich mit gesellschaftlichen Interessen und staatlichem Handeln verknüpft ist« (Köhnlein 2012, 383). Aus diesem Grund untersucht eine sozioökonomische Bildung wirtschaftliche und wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme wie Arbeit, Konsum, Armut usw. immer mit Blick auf das Soziale. Der sozioökonomischen Bildung folgend bedürfen diese ökonomisch geprägten Lebenssituationen einer sozialen Kontextualisierung, einer Verknüpfung ihrer Bedeutungen und Folgen für Individuum, Gesellschaft und Staat. Beispielsweise darf Arbeit nicht nur rein fachdisziplinentorientiert als Produktionsfaktor betrachtet werden, sondern muss unter einer (arbeits-)soziologischen Perspektive auch als Schlüsselfaktor sozialer Teilhabe und als Medium der Vergesellschaftung begriffen werden. Sozioökonomische Bildung heißt insofern, die künstliche Trennung der wirtschaftlichen und der sozial(politisch)en Sphäre aufzuheben und auf diese Weise Zusammenhänge und Wirkmechanismen zu erkennen, die andernfalls nicht beobachtbar sind. Zurecht weist Kahlert allerdings darauf hin, dass sich »Denken und Orientieren in Zusammenhängen [...] nicht automatisch als Folge von fachlichem Wissen und Können ein[stellt], sondern [...] eigens gefördert und entwickelt werden [muss]« (Kahlert 2007, 219). Gerade deshalb ist ein Sachunterricht erforderlich, der das wirtschaftliche Denken, Entscheiden und Handeln von Personen und Organisationen in sozialen Kontexten thematisiert und den Lernenden so dazu verhilft, »relevante strukturelle Zusammenhänge von Wirtschaft und Gesellschaft« (Hedtke/Weber 2012, 3) zu erkennen.

Hierfür ist der Sachunterricht als »das bislang einzige, von seinem Anspruch her interdisziplinär ausgerichtete Schulfach« (Richter 2002, 17), das einerseits den Erwerb perspektivenbezogener Kompetenzen fördern soll, andererseits die Vernetzung über die Perspektiven und damit perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen anstrebt (vgl. GDSU 2013, 17), geradezu prädestiniert. Doch obwohl auch der im Konzept von Hedtke und Weber (2012) angedachte pragmatische Pluralismus im vielperspektivischen Ansatz des Sachunterrichts bereits angelegt ist, stößt ein sozioökonomischer Zugang zu wirtschaftlichen Themen auch im Sachunterricht auf verschiedene Hindernisse. So zeigt einerseits die quantitative Analyse der Jahresinhaltsverzeichnisse einschlägiger Zeitschriften, dass wirtschaftliche Themen und ökonomische Bildung eher marginal vertreten sind. Da sich sozioökonomische Bildung aber als eine auf Wirtschaft fokussierte sozialwissenschaftliche Bildung versteht, spielt sie folglich bislang so gut wie keine Rolle im Sachunterricht. Anderer-

seits verkennen viele unterrichtsbezogene Materialien, die wirtschaftlich relevante Phänomene einbeziehen, deren sozioökonomisches Potenzial und erweisen sich insofern oft als begrenzt und trivial. Während ferner das Prinzip der Kindorientierung nur sehr verkürzt gedeutet wird und so zu einseitigen Simplifizierungen führt, kommt in ihnen zudem eine angemessene Wissenschaftsorientierung viel zu kurz. Auch die curriculare und sachunterrichtsdidaktische Diskussion bleibt trotz der viel beschworenen Vielperspektivität des Sachunterrichts größtenteils einem »Denken in Fächern« verhaftet und steht damit einer sozioökonomischen Bildung, die erst in »vierter Linie fachdisziplinentorientiert« (Hedtke/Weber 2012, 4) ist, ebenfalls im Wege. Curricular wird innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektive außerdem in Politik, Wirtschaft und Soziales unterschieden (vgl. GDSU 2013, 27 ff.). Dadurch wird der strukturelle Zusammenhang von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft aufgelöst und das »breite[...] Spektrum des Sozialen im Wirtschaftlichen« (Hedtke/Weber 2012, 2) ignoriert.

Kritiker des vielperspektivischen Ansatzes bezweifeln außerdem, »ob Grundschulkindern tatsächlich einen leichteren Zugang zu den Phänomenen dieser Welt bekommen, wenn sie immer schon in ihren Vernetzungen präsentiert werden« (Richter 2001, 2). Hiervon ist jedoch auszugehen, da Kinder naturgemäß gar nicht »in Fächern denken«. Das »Denken in Fächern« bzw. Fachdisziplinen dürfte sich erst im Laufe der schulischen Sozialisation, insbesondere in der Sekundarstufe einstellen, in der die Ausdifferenzierung der Unterrichtsfächer ihren Höhepunkt erreicht. Die Frage ist dennoch im Hinblick auf Grundschulkindern als einer sehr jungen Zielgruppe von sozioökonomischer Bildung berechtigt und sie ist daher immer wieder kritisch zu stellen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Entwicklung und Konkretisierung einer sozioökonomischen Bildung erscheint es jedoch wichtiger, zunächst die von Hedtke und Weber (2012) vorgeschlagene Hierarchisierung der Charakteristika sozioökonomischer Bildung – personen-, problem-, wissenschafts- und fachdisziplinentorientiert – kritisch zu hinterfragen. Speziell für den Sachunterricht erweist sie sich nämlich als unergiebig bzw. sogar als unsinnig, da für den Sachunterricht schon immer das Spannungsfeld zwischen Kind und Sache bzw. zwischen Lebensweltorientierung und Fachbezügen konstitutiv gewesen ist. So verläuft die Geschichte des Sachunterrichts ausgehend von der Epoche des Realienunterrichts über die des Anschauungsunterrichts hin zur Epoche der Heimatkunde und mündet schließlich, getragen durch die Diskussion um eine stärkere Wissenschaftsorientierung, im Sachunterricht (vgl. Kaiser 2000).

Typisch für die Heimatkunde waren die didaktischen Prinzipien Ganzheitlichkeit, Kindorientierung und Anschaulichkeit (vgl. Richter 2002, 34), ebenso wie eine Auswahl von Inhalten des Unterrichts aus dem Nahraum der Kinder (vgl. Kahlert 2009, 197). Insbesondere das Konzept der Kindorientierung zeichnete den heimatkundlichen Sachunterricht aus. Sein Missverständnis führte allerdings dazu, dass Sachverhalte aus dem Erfahrungsbereich der Kinder verniedlicht und simplifiziert wurden, während die kindliche Leistungsfähigkeit unterschätzt und die kognitiven Komponenten des Unterrichts vernachlässigt wurden (vgl. Kaiser 2000, 35, 46f.; Kahlert 2009, 163, 197). Eine Auseinandersetzung mit den realen Strukturen der Sachen fand kaum statt und eine wissenschaftliche Orientierung fehlte (vgl. Kaiser 2000, 46f.), sodass die Gefahr gegeben war, »Inhalte verfälschend zu vereinfachen, idyllische Weltansichten zu verbreiten und den Horizont der Schüler unangemessen zu begrenzen« (Kahlert 2009, 197). Insgesamt lässt sich die Heimatkunde daher mit dem Schlagwort »Kindertümelei« charakterisieren: Die Kinder hatten keine Möglichkeit, »eine realistische Weltansicht zu erwerben, sondern [wurden] in falschen Vorstellungen festgehalten« (Kaiser 2000, 35). Kiper spricht in diesem Zusammenhang von »[n]aiv gefaßte[n] Konzeptionen der Lebenswirklichkeit von Kindern, aus denen sozio-ökonomische und gesellschaftliche Dimensionen ausgeblendet bleiben« (Kiper 1996, 110), wodurch sozialwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht einer »Trivialisierung« unterläge.

Den genau entgegengesetzten Pol beschreibt eine nicht adäquate Wissenschaftsorientierung (vgl. Kahlert 2009, 175f.). So wurde in den 1960er und 1970er Jahren auf die Kindertümelei der Heimatkunde mit geschlossenen Konzeptionen reagiert, die für eine Orientierung des Sachunterrichts an der fachlichen Systematik wissenschaftlicher Disziplinen, d. h. einer stärkeren Berücksichtigung von fachlich fundierten Inhalten standen (vgl. ebd., 168f.). Richter (2002) spricht in diesem Zusammenhang von einer Verwissenschaftlichung des Sachunterrichts. Die an Fachsystematiken orientierten Konzepte erwiesen sich als stark vorstrukturiert, boten sorgfältig ausgewählte Inhalte und Problemstellungen mit zum Teil detaillierten Unterrichtsvorschlägen und wiesen einen enggeführten Lehrgang auf (vgl. Kahlert 2009, 176). Der Sachunterricht entwickelte sich auf diese Weise zum Fachunterricht weiter, bzw. wurde »als Propädeutik für späteren Fachunterricht verstanden« (Richter 2002, 37). Durch seine starke Strukturierung und Engführung war allerdings nur wenig Spielraum gegeben, um im Unterricht die unterschiedlichen Erfahrungen und Lernwege der Kinder zu berücksichtigen (vgl. Kahlert 2009, 197). So bemän-

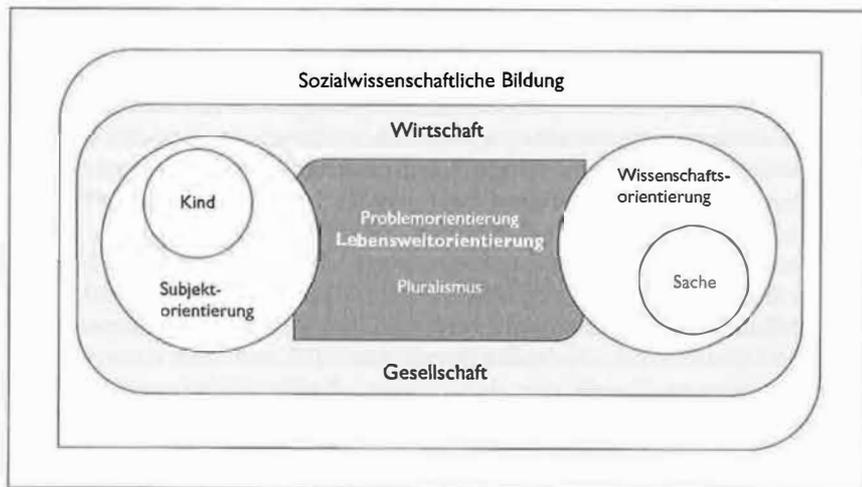
gelt insbesondere Kahlert die fehlenden »Freiräume für die Vorkenntnisse und Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern« (ebd., 201).

Auf das Spannungsfeld zwischen Kind und Sache bzw. zwischen Subjektorientierung und Wissenschaftsorientierung wird in der didaktischen Diskussion immer wieder verwiesen. Hieraus ging beispielsweise Kahlerts Modell der Didaktischen Netze hervor, mit dessen Hilfe eine Balance zwischen Lebensweltorientierung und den Fachbezügen hergestellt werden kann (vgl. ebd. 1998, 70ff.). Lebensweltliche Dimension und fachliche Perspektiven repräsentieren dabei zwei Betrachtungsweisen auf einen Gegenstand, »die beide notwendig sind, ihre jeweils spezifischen Vorzüge und Grenzen haben und sich gegenseitig kontrollieren« (ebd., 74). Dies entspricht somit einem exemplarischen Pluralismus, wie ihn Hedtke und Weber (2012) fordern. Richter kritisiert allerdings, dass »erkenntnistheoretische Probleme aus der Sicht der Lernenden« (Richter 2001, 4) nicht diskutiert werden und bezweifelt, dass Kinder »überhaupt einen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen und der soziologischen Perspektive« (ebd.) erkennen. Jedoch ist diese Kritik insofern nicht gerechtfertigt, als Kahlert (1998) mit seinem Modell der Didaktischen Netze eine Planungshilfe für Lehrkräfte bereithält, deren Aufgabe es wiederum ist, mithilfe dieses didaktischen Werkzeugs die SuS zu einem »Denken und Orientieren in Zusammenhängen« (Kahlert 2007, 219) erst (!) zu befähigen.

Auch Köhnlein (1996) löst das Spannungsfeld zwischen Kind und Sache mit einem Modell, das aus neun Dimensionen besteht und welches Feige (2007) als viertes Anregungsfeld und Kernstück des Vielperspektivischen Sachunterrichts bezeichnet. In seiner Konzeption eines genetisch-exemplarischen Sachunterrichts verweist Köhnlein (1996) außerdem auf vier grundlegende Gestaltungsprinzipien, von denen hier mit Blick auf das Spannungsfeld zwei relevant sind: Kindgemäßheit und Sachgemäßheit. Dabei zeichnet sich Köhnlein zufolge ein »kindgemäßer wissenschaftsorientierter Unterricht« dadurch aus, dass er »mit dem Kinde von der Sache aus[geht], die für das Kind die Sache ist« (Wagenschein et al. 1973, 11; zit. nach Köhnlein 1996, 57).

Im Sinne eines solchen »kindgemäßen wissenschaftsorientierten Sachunterrichts« wird hier vor dem Hintergrund der von Hedtke und Weber (2012) vorgeschlagenen Hierarchisierung (Subjektorientierung an oberster Stelle) und der Eindrücke aus der Analyse der unterrichtsbezogenen Materialien (»Kindertümelei«, Trivialisierung), folgendes Schema als Orientierungsrahmen für eine sozioökonomisch reflektierte Bildung im Sachunterricht vorgeschlagen:

Abb.1: Orientierungsrahmen eines »kindgemäßen wissenschaftsorientierten Sachunterrichts« für eine sozioökonomisch reflektierte Bildung



Quelle: eigene Darstellung

Den äußeren Rahmen bildet die sozialwissenschaftliche Bildung mit ihren unterschiedlichen Fachbezügen. Die sozioökonomische Bildung lässt sich dann als ein auf Wirtschaft fokussierter Teil dieser sozialwissenschaftlichen Bildung begreifen. Da eine sozioökonomische Bildung vor allem dadurch charakterisiert und von einer ökonomischen Bildung zu unterscheiden ist, dass sie insbesondere das Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft thematisiert, bilden Wirtschaft und Gesellschaft einen gemeinsamen Rahmen. Er verdeutlicht, dass wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme stets unter mindestens zwei verschiedenen Perspektiven – einer sozialen und einer ökonomischen – zu betrachten und wirtschaftliche Lebenssituationen »durch Gesellschaft geprägt und auf Sozialität hin orientiert sind« (Hedtke/Weber 2012, 1). Wesentlich für eine sozioökonomische Bildung im Sachunterricht ist dann der innere Bereich des Schemas. Dieser beschreibt, dass hier die von Hedtke und Weber (2012) vorgenommene Hierarchisierung (Subjektorientierung an oberster Stelle) aufgelöst ist: »Kindgemäßheit und Wissenschaftsorientierung sollten nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende Bezugspunkte des Sachunterrichts gesehen werden« (Klewitz 1993, 3). Pluralismus und Problemorientierung sowie Lebenssituationen- bzw. Lebensweltorientierung müssen zudem immer hergestellt werden.

Gemäß dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann et al. (1997) müssen auch hier – der Subjektorientierung entsprechend – die Lernerperspektive und – der Wissenschaftsorientierung entsprechend – das fachliche bzw. interdisziplinäre Wissen eng aufeinander bezogen werden, um mittels didaktischer Strukturierung, welche Pluralismus und Problemorientierung zu berücksichtigen hat, einen Unterrichtsgegenstand entwickeln zu können. Beide Perspektiven, die der SuS und die der Wissenschaft, gelten als gleich wichtig und gleichwertig und werden wechselseitig und kontrastierend miteinander verglichen:

*»Aus fachdidaktischer Perspektive wird der wissenschaftliche Gegenstand in seinen bedeutsamen Bezügen wiederhergestellt, und es wird durch Rückbezug auf die verfügbaren Schülervorstellungen ein Unterrichtsgegenstand konstruiert« (Kattmann et al. 1997, 4).*

So erfolgt abschließend die konstruktive Untersuchungsaufgabe der didaktischen Strukturierung, bei der die Ergebnisse der fachlichen Klärung mit den Schülervorstellungen in Verbindung gebracht werden. Hierbei wird entschieden, »was von einem Thema in welchem Umfang, mit welchem Schwierigkeitsgrad, mit welchen Bezügen und Einbettungen vermittelt werden soll« (Gropengießer 2008, 174).

Die didaktisch-konstruktive Aufgabe der Lehrkraft besteht im Rahmen einer sozioökonomischen Bildung im Sachunterricht folglich einerseits darin, wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme zu identifizieren, auszuwählen und in ihnen das breite Spektrum des Sozialen für die SuS transparent zu machen und sie darin zu unterstützen, dass sie zunehmend lernen in Zusammenhängen zu denken und sich zu orientieren. Diesbezüglich besteht ihre Aufgabe andererseits auch darin, sich des Spannungsfeldes zwischen Kind und Sache bewusst zu sein und beide Perspektiven berücksichtigend einen problemorientierten und pluralistischen Sachunterricht zu gestalten.

An dieser Stelle können und sollen aber weder Vorschläge für mutmaßlich geeignete Lehr-/Lernarrangements noch Materialien entwickelt werden, mit denen eine sozioökonomische Bildung auf der Ebene konkreter Interaktionen im Sachunterricht unterstützt werden kann. Zum Abschluss des Beitrags geht es vielmehr darum, Forschungsbedarf und Entwicklungsperspektiven der Sachunterrichtsdidaktik hervorzuheben, deren Bearbeitung im Kontext sozioökonomischer Bildung erfolgen sollte, um die Chance zu wahren, eine moderne, lebensweltorientierte Sachunterrichtsdidaktik angemessen zu fundieren.

## Entwicklungsperspektiven und (Bildungs-)Potenziale

Eine Integration sozioökonomischer Bildung in die Didaktik des Sachunterrichts bietet sich auf unterschiedlichen Ebenen an:

Auf Forschungsdesiderate im Bereich der *Curriculumentwicklung* wurde im Beitrag bereits hingewiesen. Unabhängig von der empirischen Prüfung, wie Wirtschaft oder wirtschaftliche Inhalte im Sachunterricht der Grundschulen tatsächlich thematisiert werden, bedarf es sachunterrichtsdidaktischer Begründungen und Empfehlungen dafür, wie ökonomische Phänomene in der und für die Lebenswelt der Grundschulkinder so aufbereitet werden, dass dabei das konstitutive Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft transparent wird. Damit geraten auch *Lehr-/Lernmaterialien* in den Blick, mittels derer wirtschaftliche Zusammenhänge in quantitativer wie qualitativer Sicht stärker als bislang im Sachunterricht repräsentiert werden sollten. Hierbei geht es, ebenso wie bei anderen Inhalten, immer auch um konstruktive sachunterrichtsdidaktisch begründete Antworten auf die Frage danach, wie eine »inklusive Bildung« in heterogenen Lerngruppen gelingen kann. Gerade weil die Vielfalt lebensweltbezogener Erfahrungshintergründe der Lernenden als »Subjektorientierung« eine wesentliche Voraussetzungen und deren Ausweitung das Resultat sozioökonomischer Bildung darstellen, eröffnen sich strukturelle Anschlussmöglichkeiten an aktuelle *bildungspolitische Ansprüche* (Umgang mit Heterogenität bzw. »Inklusion«). Hier ist kein Raum, diese Perspektiven weiter auszudifferenzieren, aber es sollte deutlich sein, dass damit in der Folge zugleich auch (erweiterte) Ansprüche an die Professionalität der Lehrenden einhergehen. Vor diesem Hintergrund wird zudem leicht einsichtig, warum insbesondere im Bereich der *LehrerInnenbildung* innovative Konzepte entwickelt und (Bildungs-)Strukturen reformiert werden müssen: Sachunterrichtsdidaktisches Professionswissen und sachunterrichtliche Handlungskompetenz der Lehrenden bilden einen, wenn nicht gar den zentralen Bezugspunkt, an dem darüber entschieden wird, ob sich im Sachunterricht bildungswirksame Prozesse in der wechselseitigen Bezugnahme von disparaten Erfahrungen der Lernenden und den sie umgebenden sozioökonomischen Strukturen entwickeln können. Ohne eine eben auch sozioökonomisch reflektierte sachunterrichtsdidaktische (Aus-)Bildung der künftigen Lehrenden ist dieser Anspruch aber vermessen.

Auch wenn die möglichen Risiken überfordernder Ansprüche an Lernende wie Lehrende des Sachunterrichts angesichts der Forderung nach einem sozioökonomisch reflektierten Sachunterricht hier nicht bestrit-

ten werden sollen, stehen denen doch aussichtsreiche Orientierungs- und Bildungspotenziale entgegen.

Im Lichte eines sozioökonomischen Sachunterrichts würde es dann im Beispiel vom Anfang (»Einkaufen will gelernt sein«) nicht allein um das Abwägen von Handlungsalternativen auf Basis individueller Kosten-Nutzen-Kalküle, sondern viel grundsätzlicher darum gehen, die Selbstwahrnehmung und die Selbstverfügbarkeit von SuS auch und gerade angesichts von oft pluralisierten Lebenswelten und diffusen Handlungsalternativen zu erhöhen. Dazu bedarf es neben den curricularen Rahmungen und geeigneten Unterrichtsmaterialien vor allem hinreichend reflektierter Sachunterrichts-Lehrender, denen es immer wieder gelingt, das Potenzial der vielfältigen Erfahrungen und Deutungen der Lernenden mit dem nicht weniger vielfältigen Potenzial an Einsichten und Deutungsangeboten der sozioökonomischen Bezugswissenschaften lern- und erkenntniswirksam zu verknüpfen. Das wäre dann allerdings deutlich mehr und anderes, als die Unterstützung im affirmativen Nachvollzug von disparaten Konsumentscheidungen.

## Literatur

- Ackermann, Paul (1976): Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. München: Kösel.
- Beck, G.; Aust, S.; Hilligen, W. (1972): Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. 2. Aufl.
- Duncker, Ludwig (2004): Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts. In: Duncker, Ludwig; Popp, Walter (Hg.): Kind und Sache. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa. S. 29–40.
- Duncker, Ludwig; Popp, Walter (2004): Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts. In: Duncker, Ludwig; Popp, Walter (Hg.): Kind und Sache. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa. S. 15–27.
- Feige, Bernd (2004): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische, aktuelle und internationale Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franz, Wolfgang (2009): Arbeitsmarktökonomik. 7., vollst. überarb. Aufl. Berlin: Springer. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/603861520.PDF>.
- GDSU. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GDSU. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Giel, Klaus (2001): Zur Revision des »Mehrperspektivischen Unterrichts« (MPU). In: Köhnlein, Walter; Schreier, Helmut (Hg.): Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 201–216.
- Gläser, Eva (2004): Modernisierte Arbeitsgesellschaft – didaktisch-methodische Überlegungen zum ökonomischen Lernen. In: Dagmar Richter (Hg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Braunschweig: Klinkhardt; Westermann, S. 173–188.
- Götz, Margarete; Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Hartinger, Andreas; Reeken, Dietmar von; Wittkowske, Steffen (2007): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Kahlert, Joachim und von Reeken, Dietmar (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–35.
- Gropengießer, Harald (2007): Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In: Krüger, Dirk und Vogt, Helmut (Hg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden. Berlin, Heidelberg: Springer-Verl., S. 105–116.
- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (2012): Eckpunkte einer sozioökonomischen Bildung. Fachtagung: Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung? Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Famulla, Gerd-E.; Fischer, Andreas; Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit; Zurstrassen, Bettina. unveröffentlichtes Manuskript.
- Hippe, Thorsten (2011): Entrepreneurship-Education. In: Thomas Retzmann (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verl., S. 290–302.
- Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (Hg.) (2011): Für eine bessere ökonomische Bildung! Initiative für eine bessere ökonomische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.iboeb.org/ueber-uns.html>, zuletzt geprüft am 16.12.12.
- Kahlert, Joachim (1998): Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen. In: Maquardt-Mau, B./Schreier, H.: Grundlegende Bildung im Sachunterricht. S. 67–81.
- Kahlert, Joachim (2004): Lebenswelten erschließen. In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.): Basiswissen Sachunterricht. Band 2: Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider. S. 32–41.
- Kahlert, Joachim (2007): Bildung für Nachhaltigkeit. In: Richter, Dagmar (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie – Lernen in der Grundschule, Schwalbach, S. 215–228.

- Kahlert, Joachim (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt [u.a.].
- Kahlert, Joachim (2011): Sachunterricht – ein fachlich vielseitiger Lernbereich. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete u. a. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 487–493.
- Kahlert, Joachim; Richter, Dagmar (2011): Sozialwissenschaftlicher Lernbereich. In: Wolfgang Einsiedler (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3., vollst. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 518–523.
- Kaiser, Astrid (2000): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 6. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Kaiser, Astrid (2011): Grundlegende Allgemeinbildung im Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter; Werner, Birgit; Jantzen, Wolfgang und Beck, Iris (Hg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 259–264.
- Kattmann, Ulrich; Duit, Reinders; Gropengießer, Harald; Komorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftliche Forschung und Entwicklung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3 (3), S. 2–18.
- Kindl, Markus (2009): Was macht eigentlich die Feuerwehr? Informationen über eine wichtige Einrichtung. In: *Grundschulmagazin*. H.1, S. 60–61.
- Kiper, Hannah (1996): Konzeptionen ökonomischen Lernens. In: George, S. und Prote, I. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 99–120.
- Klewitz, Elard (1993): Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug. Antrittsvorlesung 10. Juni 1993. Online verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/klewitz-elard/PDF/Klewitz.pdf>, zuletzt geprüft am 14.02.13
- Köhnlein, Walter (1996): Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In: Glumpler, E./Wittkowske, S.: Sachunterricht heute – zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug. S. 46–76.
- Köhnlein, Walter (2007): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Kahlert, Joachim und von Reeken, Dietmar (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89–99.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Massing, Peter (2008): Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag. In: Weißenö, G. (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden. S. 184–198.
- Meiers, Kurt (2004): Mehrperspektivischer Unterricht. In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.): Basiswissen Sachunterricht. Bnd 1. Hohengehren: Schneider.

- Mikl-Horke, Gertraude (1991): *Industrie- und Arbeitssoziologie*. München: R. Oldenbourg.
- Mobile 3/4 Sachunterricht Nordrhein-Westfalen (2011). Herausgegeben von Binder, Sigrid und Kahlert, Joachim Braunschweig. S. 97.
- Möller, Regina Dorothea; Meiers, Kurt (2011): Was wir alles kaufen können. In: *Praxis Sachunterricht*, H. 24, S. 11, 36, 37.
- Ragaller, Sabine (2001): Sachunterricht. Donauwörth.
- Richter, Dagmar (2001): Sachunterricht als Vorbild? Ist der integrierte Sachunterricht Vorbild oder Warnung für eine sozialwissenschaftliche Bildung in den Sekundarstufen? In: Sowi-Online. Online verfügbar unter <http://www.jssc.org/2001/2001-1/richter.htm>, zuletzt geprüft am 14.02.13.
- Richter, Dagmar (2002): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/103469389.pdf>.
- Richter, Dagmar (2009): Kompetenzorientiert unterrichten unter gesellschaftsbezogener Perspektive. In: *Grundschulunterricht Sachunterricht* (4), S. 8–12.
- Schwier, Volker; Jablonski, Maik (2002): Legowelten und Lebenswelten – warum der Sachunterricht heimatlos sein sollte. In: Engelhardt, W., Stoltenberg, U. (Hg.), *Die Welt zur Heimat machen? Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*. Bd. 12. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 124–136.
- SOFI (o. J.) – Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen e.V.: Was heißt »sozioökonomisch«? Hg. v. soeb.de (Projekt sozioökonomische Berichterstattung). Online verfügbar unter <http://www.soeb.de/projekt/was-heisst-soziooekonomisch/>, zuletzt geprüft am 31.12.12.
- Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept »Qualifizierung für Lebenssituationen« im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Klaus-Peter Kruber (Hg.): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach: Hobein, Thomas (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, 17), S. 1–22.
- Wagenschein, M.; Banholzer, A.; Thiel, S. (1973): *Kinder auf dem Wege zur Physik*. Stuttgart: Klett.
- Weber, Birgit (2008): Kompetenzen ökonomischer Grundbildung für Kinder und Jugendliche. In: Dietmar Bolscho und Katrin Hauenschild (Hg.): *Ökonomische Bildung mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Lang, S. 17–33.

## Anmerkungen

- 1 »Die lebensweltliche Dimension ist zunächst das Feld des vielfältigen Vertrautwerdens mit Phänomenen und Ereignissen des Alltags, in den die Kinder involviert sind« (Köhnlein 2012, 346).
- 2 Die ökonomische Dimension, Kind und Wirtschaft, ist auf wirtschaftliches Handeln fokussiert, während die gesellschaftliche Dimension, Kind und soziales Umfeld, vielfältige soziale Bezüge und politische Regelungen berücksichtigt (vgl. Köhnlein 1996, 50).
- 3 Durchgesehen wurden die Jahressinhaltsverzeichnisse von einschlägigen Zeitschriften, wobei nach Schlagworten aus (sozio-)ökonomischen Themenfeldern gesucht wurde. Wegen der um die Jahrtausendwende – angestoßen durch die PISA-Studie – beginnenden Diskussion um Kompetenzen, wurden Jahressinhaltsverzeichnisse ab 2000 berücksichtigt.
- 4 Die nähere Betrachtung weniger guter Unterrichtsmaterialien soll jedoch nicht den Eindruck erwecken, alle Sachunterrichtsmaterialien seien von schlechter Qualität. Im Gegenteil gibt es auch zahlreiche gute Materialien, auf die hier aber nicht näher eingegangen werden soll, da das Ziel darin besteht, über die Einzelbeispiele hinausgehende, typische Mängel wie problematische Verkürzungen, Trivialisierungen usw. zu charakterisieren. So finden sich neben vielen gelungenen Materialien durchgehend immer wieder solch in unterschiedlicher Weise unzulängliche Materialien bzw. Unterrichtsentwürfe wie die zwei exemplarisch aufgeführten.