vbw

Die bayerische Wirtschaft

Studie

Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung

Aktuelle Entwicklungen und Qualitätsanforderungen

Eine vbw Studie, erstellt von Hans Kaminski und Dirk Loerwald
Stand: Juli 2015
www.vbw-bayern.de

Vorwort

Ökonomische Bildung zukunftsweisend gestalten

Aufgabe der Schulen ist es, Schülerinnen und Schüler sowohl beim Wissenserwerb als auch beim Kompetenzaufbau und bei der ganzheitlichen Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen. Ökonomische Kenntnisse und Kompetenzen gehören zur Allgemeinbildung und sind in Privatleben und Beruf unverzichtbar. Aus diesem Grund gehört die ökonomische Bildung zum Bildungsauftrag der allgemeinbildenden Schulen.

Ökonomische Bildung in Schulen trägt mit dazu bei, dass junge Menschen mündige Wirtschafts- und Staatsbürger werden, fördert das Verständnis für unternehmerisches Handeln und verbessert die Akzeptanz der Sozialen Marktwirtschaft. Sie stärkt die Rolle des Einzelnen als Verbraucher und leistet einen Beitrag dazu, dass Schülerinnen und Schüler ihre Entscheidungen hinsichtlich Ausbildung, Studium und beruflicher Laufbahn eigenverantwortlich und sachkundig treffen können.

In Bayern ist die ökonomische Bildung als Unterrichtsfach an allen allgemeinbildenden Schulen bereits verankert. Sie muss allerdings noch stärker als fächerübergreifendes Prinzip und als Querschnittsaufgabe begriffen und umgesetzt werden.

Bei der Unterrichtsgestaltung können Lehrkräfte auf Schulbücher und auf eine Vielzahl an frei zugänglichen Materialien zugreifen. Um die Bildungsziele zu erreichen, müssen qualitativ hochwertige und für die vielfältigen und differenzierten Lehr- und Lernprozesse geeignete Materialien eingesetzt werden.

Die vorliegende Studie wurde vom Institut für Ökonomische Bildung im Auftrag der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. erstellt und beschäftigt sich mit Qualitätsanforderungen an frei verfügbare Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung sowie mit Hilfestellungen für Lehrkräfte, diese im Hinblick auf den Einsatz im eigenen Unterricht zu bewerten.

Sie zeigt, dass die Lehrkräfte entscheidend für die Auswahl und den Einsatz von frei verfügbaren Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung sind. Daher muss es das Ziel sein, notwendige Kompetenzen in den drei Phasen der Lehrerbildung zu stärken – in Studium, Referendariat und Weiterbildung.

Bertram Brossardt
23. Juli 2015

Inhalt

1 Einleitung ... 1

2 Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Allgemeinbildung ... 3

2.1 Ökonomische Bildung: Begriff und Gegenstand ... 3

2.2 Unterrichtsmaterialien für ökonomische Lehr-Lernprozesse an allgemeinbildenden Schulen ... 8

3 Erhebung und Einordnung bestehender Unterrichtsmaterialien ... 13

3.1 Systematisierung von Unterrichtsmaterialien ... 13

3.2 Stand der empirischen Forschung ... 17

3.3 Unterrichtsmaterialien im Bereich der ökonomischen Bildung ... 19

4 Grenzen der kontextfreien Bewertung von Unterrichtsmaterialien ... 25

4.1 Exemplarische Analyse eines bestehenden Bewertungsverfahrens ... 27

4.2 Grundsätzliche Schwierigkeiten einer kontextfreien Beurteilung ... 37

5 Konstruktionsbedingungen von Unterrichtsmaterialien ... 43

5.1 Die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien im Kontext unterschiedlicher Lehrerausbildungsphasen ... 43

5.2 Anforderungen an die Konstruktion und Leitfragen für die Selektion von Unterrichtsmaterialien ... 47
5.2.1 Erkenntnisleitende Interessen ... 48
5.2.2 Thematik ... 49
5.2.3 Fachwissenschaftlicher Kontext ... 51
5.2.4 Kompetenzen ... 52
5.2.5 Methodik ... 53
5.2.6 Schlüsselstellen und zu vermeidende Lernergebnisse ... 55
5.2.7 Schülermaterialien ... 56

6 Zusammenfassung ... 59

Literaturverzeichnis ... 62

Abbildungsverzeichnis ... 68

Anhang ... 69

Ansprechpartner ... 75

Impressum ... 75

1 Einleitung

Vielfalt der Unterrichtsmaterialien als Herausforderung

Für die Realisierung moderner ökonomischer Bildung besteht ein stetiger Bedarf an aktuellen Materialien, die den jeweiligen (fach-)didaktischen Erkenntnisstand berücksichtigen. Dies gilt insbesondere auch deshalb, weil es zwar eine Vielzahl engagierter Lehrkräfte gibt, die ihre unterrichtliche Aufgabe zum Teil jedoch immer noch ohne eine grundständige Hochschulausbildung im Bereich der ökonomischen Bildung und unter zum Teil sehr heterogenen curricularen Rahmenbedingungen wahrnehmen (müssen).

Heute stehen Lehrkräfte vor einer Vielfalt an möglichen Unterrichtsmaterialien, mit denen sie den Unterricht gestalten und Lernprozesse initiieren können. Neben die seit vielen Jahrzehnten üblichen Schulbücher (vor allem: Westermann, Klett und Cornelsen) und unterrichtspraktischen Zeitschriften und Arbeitshefte (z. B. Friedrich Verlag, Wochenschau-Verlag) treten heute zunehmend weitere Materialien, die über das Internet bereitgestellt werden. In einer Studie der Universität Augsburg wurden 2011 insgesamt 520.419 und 2012 insgesamt 882.540 Unterrichtsmaterialien für alle Fächer erfasst, die kostenlos online verfügbar waren – ausführliche Informationen unter www.bildungsmedien.de. Das entspricht allein innerhalb eines Jahres einem Zuwachs von 69,6 Prozent. Überwiegend sind die in der Studie erfassten Materialien im Bereich der Sprachen und der sogenannten MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) verortet. Dem Fach Wirtschaft waren 2011 lediglich 0,7 Prozent der Materialien zugeordnet. 2012 waren es für den Bereich Wirtschaft/Recht 1,1 Prozent.

Auch wenn der Anteil an Materialien für den Wirtschaftsunterricht vergleichsweise gering ausfällt, werden im öffentlichen Diskurs gerade die vorhandenen Materialien zur ökonomischen Bildung kritisch gesehen. Die Gefahr der Beeinflussung und Manipulation von Schülerinnen und Schülern durch Unternehmen, Verbände etc. wird von manchen Akteuren der kritischen Öffentlichkeit, z. B. GEW, Lobbycontrol oder Verbraucherzentrale, besonders hoch eingeschätzt. Die steigende Kritik insbesondere an Unterrichtsmaterialien, die im Auftrag von oder in Kooperation mit Unternehmen entstehen, lässt die genannten Akteure produktiv werden. So gibt beispielsweise die gewerkschaftsnahe Böckler-Stiftung mittlerweile eigene Unterrichtsmaterialien heraus, die als Gegengewicht konzipiert sind und die in der Themenwahl und inhaltlichen Ausrichtung bewusst einseitig und monoperspektivisch produziert wurden, wie der Abschnitt „Sozioökonomische Bildung aus Arbeitnehmerperspektive“ unter http://www.boeckler.de/43120.htm zeigt.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, einen grundlegenden Überblick über das Feld der Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung zu geben. Die Ausgangslage ist das zunehmende Problem der Vielzahl der Materialien, die auf die Lehrkräfte in den Schulen eindringt sowie die sich daraus ergebenden Möglichkeiten, über solche Mate-

rialien interessengeleitete Positionen zu den Schülerinnen und Schülern zu tragen. Die Gefahr von Propaganda, Marketing, Einflussnahme, Überwältigung etc. von Schülerinnen und Schülern durch einseitige Ideologien oder aufdringliche Werbebotschaften ist ernst zu nehmen und es sind wirksame und tragfähige Ansatzpunkte zur Problementschärfung zu identifizieren.

Die Studie ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden der Kontext und die grundlegenden Begrifflichkeiten geklärt (Kapitel 2). Davon ausgehend geben wir einen Überblick über das Feld der Materialien für die ökonomische Bildung (Kapitel 3) und stellen an einem exemplarischen Instrument ausführlich dar, welche Probleme sich durch eine vermeintlich objektive und kontextfreie Bewertung und Benotung von Unterrichtsmaterialien ergeben (Kapitel 4). Aus dieser Bestandsaufnahme und Defizitanalyse werden konstruktiv gewendet Qualitätsanforderungen für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien identifiziert, die wiederum in Form von Leitfragen für die Selektion geeigneter Materialien verdichtet werden (Kapitel 5).

Im Ergebnis kommen wir in unseren Ausführungen zu dem Schluss, dass der beste Schutz vor problematischen Materialienangeboten qualifizierte Lehrkräfte sind. Damit sollte die unterrichtspraktische Ausbildung von Lehrkräften im Sinne eines Routinebildungsprozesses schon in der ersten Phase der Lehrerausbildung begonnen werden. Die Konzentration allein auf die klassischen Unterrichtsplanungsmodelle sollte systematisch begleitet werden durch die Einübung der Unterrichtsvorbereitung, die Auseinandersetzung mit den Qualitätsanforderungen für die Konstruktion von Unterrichtsmaterialien sowie die didaktischen Selektionsprozesse auf der Basis vorhandener Materialangebote.

2 Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Allgemeinbildung

Definitionen und Untersuchungsgegenstand

Unterrichtsmaterialien gibt es in unterschiedlichen Ausprägungen und für unterschiedliche Schulfächer und fachübergreifende Projekte. In der vorliegenden Studie wird das Feld der Materialien für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse an allgemeinbildenden Schulen beschrieben und fachdidaktisch eingeordnet. Dazu legen wir zunächst unser Verständnis von ökonomischer Bildung offen und definieren, was wir unter dem Begriff Unterrichtsmaterialien verstehen.

2.1 Ökonomische Bildung: Begriff und Gegenstand

In den vergangenen Jahrzehnten wurde die Relevanz der ökonomischen Bildung in zahlreichen Arbeiten und mit jeweils unterschiedlichen Argumentationen nachgewiesen[1]. Es gibt heute einen breiten Konsens darüber, dass ökonomische Bildung ein integraler Bestandteil zeitgemäßer Allgemeinbildung sein soll. Diskutiert wird jedoch immer bundeslandbezogen, inwieweit und in welcher Form ihre Institutionalisierung zu erfolgen hat.

Auf der Basis der vielen konzeptionellen Arbeiten lässt sich ein Grundverständnis ökonomischer Bildung wie folgt beschreiben: Ökonomische Bildung zielt – wie Allgemeinbildung insgesamt[2] – auf Mündigkeit. Mündigkeit als Ziel von Allgemeinbildung umfasst zwei Dimensionen: eine durch das Zeitalter der Aufklärung geprägte, individualistische Dimension, die mit Selbstverwirklichung und Emanzipation gefasst werden kann, und eine soziale Dimension, die die Fähigkeit umschreibt, sich in eine Gemeinschaft einzugliedern und bei den eigenen Entscheidungen auch die Belange der jeweils anderen zu erkennen und zu berücksichtigen. Ökonomische Bildung hat Schülerinnen und Schüler dementsprechend zur Übernahme von Verantwortung gegenüber sich selbst und gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt zu befähigen.

---

[1] Vgl. für viele: Kaminski, H. (1994a) Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung (I). In: arbeiten+lernen/Wirtschaft, (14). S. 7-13; Kaminski, H. (1994b) Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung (II). In: arbeiten+lernen/Wirtschaft, (15). S. 4-8; Kruber, K.-P. (Hrsg.) (1994) Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler; Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hrsg.) (2008) Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.; Retzmann, T./Seeber, G./Remmele, B./Jongebloed, H.-C. (2010) Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Essen u. a.

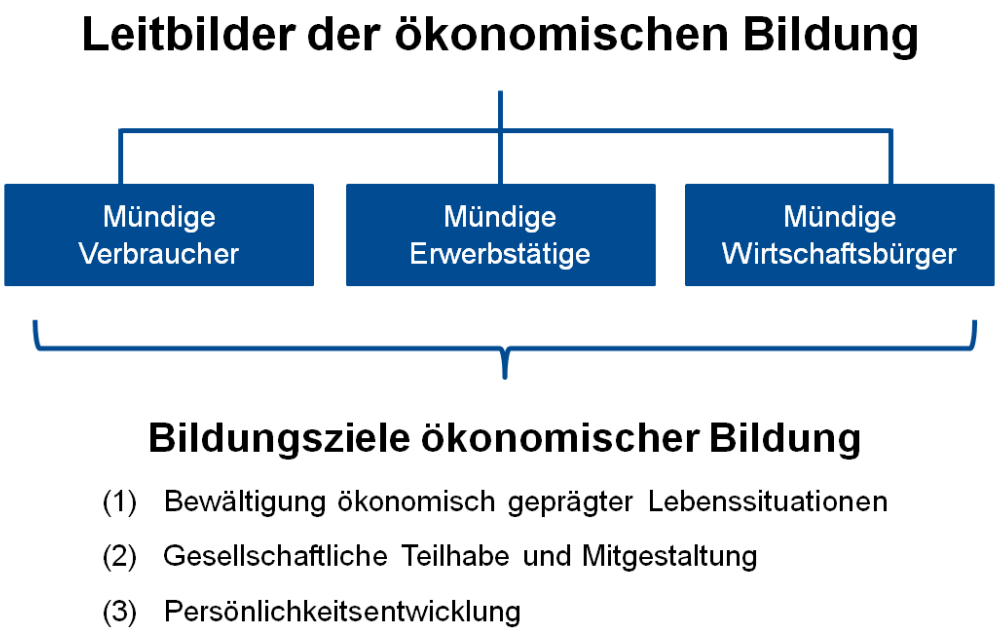
[2] Vgl. Giesecke, H. (2004) Einführung in die Pädagogik. 7. Auflage. Weinheim, München, S. 73.

Individuelle Selbstbestimmung ist gerade im ökonomischen Bereich bedeutsam, weil das Leben in der modernen Gesellschaft den Menschen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen zunehmend die Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln und Entscheiden abverlangt. Aber individuelle Selbstbestimmung greift als grundlegendes Bildungsziel für die ökonomische Bildung zu kurz, weil das eigene wirtschaftliche Handeln stets mit Auswirkungen für andere Menschen verbunden ist. In sozialen Kontexten gilt es, die Belange anderer mitzudenken und zu berücksichtigen. Es geht um das „sittliche Verhältnis des Menschen zu seiner eigenen Person und zu seiner Gesellschaft“[3].

Aus einem so verstandenen Mündigkeitsbegriff lassen sich die zentralen Leitbilder und Bildungsziele ökonomischer Bildung ableiten. Die zentralen Situationsfelder, in denen sich ökonomische Mündigkeit konkretisiert, sind „Konsum“ (Leitbild: Mündige Verbraucher), „Arbeit und Beruf“ (Leitbild: Mündige Erwerbstätige) und „Wirtschaftsgesellschaft“ (Leitbild: Mündige Wirtschaftsbürger). In diesen Situationsfeldern geht es darum, Kinder und Jugendliche zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen, zur Teilhabe an und Mitgestaltung von Gesellschaft sowie zur Reflexion der ethischen Implikationen wirtschaftlichen Handelns und der wirtschaftsethisch fundierten Lösungsansätze für individuelle und gesellschaftliche Probleme zu befähigen. Kurz gesagt zielt ökonomische Bildung in den oben genannten Situationsfeldern auf Lebensbewältigung, Weltverständnis und normative Orientierung.

[3] Böhm, W. (2005) Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart, S. 445.

Abbildung 1
Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung



Quelle: Kaminski / Loerwald 2015: eigene Darstellung

Der Bezug zu den Lebenssituationen erscheint mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler von besonderer Relevanz. Eine solche Orientierung birgt allerdings die Gefahr, dass ökonomische Bildung vorschnell auf bloße Lebenshilfe reduziert wird. Sie kann aber keine einzelfallbezogenen Rezepte für ökonomische Probleme liefern, sondern muss vielmehr darauf ausgerichtet sein, die Chancen und Herausforderungen des Wirtschaftslebens verständlich und die strukturellen Gesetzmäßigkeiten des Wirtschaftssystems nachvollziehbar zu machen. Das impliziert zum einen, dass ein Referenzrahmen notwendig ist, auf den sich die didaktische Rekonstruktion beziehen kann.

Dies muss unseres Erachtens zunächst die in dem jeweiligen Land geltende Wirtschaftsordnung sein, die den ökonomischen Rahmen für das Handeln der Individuen bildet und sich gleichzeitig als permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe darstellt.

Zum anderen kann die kategoriale Erschließung von Lebenssituationen nur gelingen, wenn die jeweilige Erkenntnisperspektive einer Domäne offengelegt und damit typische Denk- und Analyseschemata zur Verfügung gestellt werden[4]. Auf diese Weise kann ökonomische Bildung – durchaus anhand exemplarischer Lebensweltbezüge – auf unterschiedliche, aber strukturell gleichartige Situationen vorbereiten und ihrem Bildungsauftrag gerecht werden.

Definition

Zusammenfassend kann ökonomische Bildung verstanden werden als die Gesamtheit aller pädagogischen Bemühungen in allgemeinbildenden Schulen, Kinder und Jugendliche mit solchen

- *Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen auszustatten, die sie befähigen, sich mit den*
- *ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz und deren sozialen, politischen, rechtlichen, technischen, ökologischen und ethischen Dimensionen*
- *auf privater, betrieblicher, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Ebene auseinanderzusetzen.*

Ziel soll sein, sie zur Bewältigung und Gestaltung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen und zu einem sachgerechten und sinnhaften Verständnis von Wirtschaft und Gesellschaft zu befähigen[5].

Eine so verstandene ökonomische Bildung, die zum integralen Bestandteil moderner Allgemeinbildung gehört, ist – bundesweit betrachtet – auch heute noch als eine Innovation zu verstehen. Im Vergleich zu anderen Fächern, die zum Teil eine jahrhundertealte Tradition im deutschen Schulwesen haben, ist die ökonomische Bildung in allgemeinbildenden Schulen ein relativ neues Bildungsanliegen.

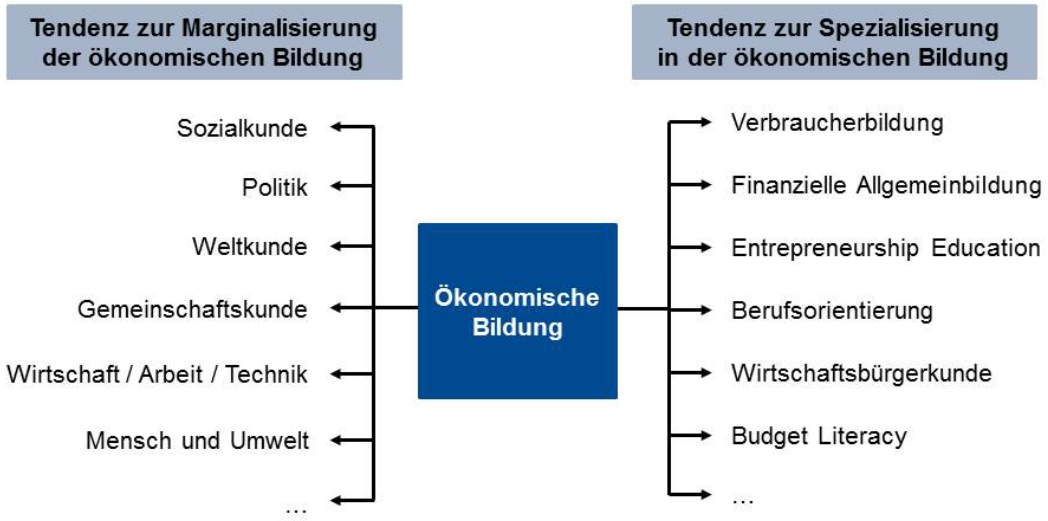
Großen Einfluss auf die Etablierung der ökonomischen Bildung hat vor allem die föderale Bundesländerstruktur. Nicht selten werden innerhalb der spezifischen Rahmenbedingungen von Bundesländern bildungspolitische Marktsegmente bedient, die nur schwer eine nationale oder internationale Strahlkraft entfalten können. Im Feld der

---

[4] Vgl. dazu Krol, G.-J./Loerwald, D./Müller, Ch. (2011) Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. S. 201-212.
[5] Siehe auch Kaminski, H. (1996) Ökonomische Bildung und Gymnasium - Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts, Initiative Wirtschaft und Gymnasium, Sekundarstufe, Neuwied/Kriftel: Luchterhand, S. 19.

ökonomischen Bildung haben wir nicht nur 16 bundeslandspezifische Bildungssysteme mit entsprechenden Schulformvarianten, sondern darüber hinaus auch zahlreiche unterschiedliche Schulfächer, in denen die ökonomische Bildung mal mehr und mal weniger verankert ist. Das Spektrum der Fächer reicht von Weltkunde, Politik, Erdkunde oder Verbraucherbildung über Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften, Sozialkunde oder Arbeitslehre bis hin zu Wirtschaft, Wirtschaftslehre, Wirtschaft und Berufs- und Studienorientierung oder Wirtschaft und Recht, wobei die letztgenannte Gruppe eher selten vorkommt. Besonders problematisch erscheint es, dass die eigenständige Verankerung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Fächerkanon in einem Spannungsfeld von Marginalisierung und Spezialisierung steht (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2
Ökonomische Bildung zwischen Marginalisierung und Spezialisierung



Quelle: Kaminski / Loerwald 2015: eigene Darstellung

Auf der einen Seite stehen Vertreter einer sozialwissenschaftlichen Didaktik, die die ökonomische Bildung unter dem Dach der politischen Bildung als Teilbereich gesellschaftlichen Lernens insgesamt betrachten. Die Gefahr, dass sich ökonomische Bildung in Schulunterricht und Lehrerbildung alleine aufgrund von Zeitknappheit innerhalb solcher Fächerkonstruktionen kaum entfalten kann, wird dabei systematisch unter-

schätzt[6]. Aus bildungspolitischer Sicht handelt es sich bei solchen Integrationsfächern in jedem Fall um die „kostengünstigsten“ Lösungen, da man möglichst viele Bildungsanliegen innerhalb eines Faches abhandeln kann. Das erzeugt weniger Reibungskonflikte mit den Vertretern der etablierten Fächer und außerdem ist eine jeweils spezifische Fachlehrerausbildung nicht erforderlich. Fragen nach dem Lernerfolg und der Bildungswirksamkeit solcher Integrationskonstrukte geraten bei solchen Überlegungen eher in den Hintergrund.

Auf der anderen Seite lassen sich – auch gestützt durch internationale Diskussionen – zunehmend Teilbereiche ökonomischer Bildung identifizieren, die eine gewisse Eigenständigkeit für sich beanspruchen, wie beispielsweise die Entrepreneurship Education oder die Financial Education. Nicht selten wird für diese Ausdifferenzierungen wie beispielsweise die Verbraucherbildung auch ein eigenes Fach gefordert. Eine solche Aufteilung der ökonomischen Bildung in drei, vier oder gar fünf Fächer wäre bildungstheoretisch und schulorganisatorisch kaum zu verantworten. Außerdem bleiben in dermaßen isolierten Lernszenarien die wichtigen Zusammenhänge zwischen der Verbraucher-, der Arbeitnehmer, der Unternehmer- und der Wirtschaftsbürgerperspektive systematisch unterbelichtet.

In dem hier skizzierten Spannungsfeld von Marginalisierung und Spezialisierung bewegt sich aktuell die Debatte um die ökonomische Bildung bzw. um ein Schulfach Wirtschaft und es wird deutlich, dass die Verteilungskonflikte um Unterrichtszeit und die durch den Bildungsföderalismus geprägte didaktische „Kleinstaaterei“ eine stabile und flächendeckende Etablierung ökonomischer Bildung systematisch erschwert.

2.2 Unterrichtsmaterialien für ökonomische Lehr-Lernprozesse an allgemeinbildenden Schulen

Der Begriff Unterrichtsmaterial kann sehr eng definiert werden, sodass dazu ausschließlich die für Schülerinnen und Schüler gedachten Arbeitsblätter mit Texten, Karikaturen, Statistiken etc. mit entsprechenden Arbeitsaufträgen gezählt werden. In der schriftlichen Ausarbeitung von Unterrichtseinheiten werden diese in der Regel als Kopiervorlagen für den Unterricht konzipierten Blätter in einem Materialteil gesondert gedruckt und mit M1, M2, M3 etc. gekennzeichnet. Der Begriff Unterrichtsmaterial wird aber auch in einer weiten Definition gebraucht, die über den Materialteil hinaus auch den Vorspann mit beinhaltet, der beispielsweise Anmerkungen zum fachlichen Hinter-

[6] Vgl. dazu ausführlich Loerwald, D./Schröder, R. (2011) Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Heft 12/2011. S. 9-15.

grund, zum didaktischen Ansatz oder zu den angestrebten Kompetenzen und Lernzielen enthält.

Wir verwenden den Begriff Unterrichtsmaterial in einer weiten Fassung im Sinne eines Unterrichtsmodells. Dazu ist zunächst zu präzisieren, welche Merkmale Unterrichtsmodelle im hier verstandenen Sinne aufweisen und welche Konsequenzen sich aus dem Modellcharakter von Materialien für die kriteriengeleitete Konstruktion von solchen Unterrichtsmodellen ergeben, um so Lehrkräften Ansatzpunkte für eine Analyse im Hinblick auf die Verwendbarkeit für den eigenen Unterricht aufzuzeigen. Hier erscheint es sinnvoll, sich auf den allgemeinen Modellbegriff von Stachowiak[7] zu beziehen.

Exkurs zum Begriff Unterrichtsmodell

Vom allgemeinen Modellbegriff Stachowiaks aus betrachtet wird unter Modellen der Zusammenhang zwischen verschiedenen Variablen, Kategorien und Strukturelementen verstanden, die sich auf eine gesellschaftliche Erscheinung bzw. ein gesellschaftliches Phänomen beziehen, dies versuchen zu repräsentieren, zu reduzieren und damit eine bestimmte Perspektive erzeugen[8]. Wichtig ist es, auf einen Aspekt hinzuweisen, der für das Verständnis von Unterrichtsmodellen u. E. von besonderer Bedeutung ist und sich zudem über eine (gemäßigte) konstruktivistische Unterrichtsphilosophie stützen lässt. Unterrichtsmodelle erlauben es, über ihre modellhafte Vorgehensweise gesellschaftliche Realität zu „verhören". Die Fragen der Modellkonstrukteure an die gesellschaftliche Wirklichkeit erzeugen eine subjektive Perspektivität, die keine im herkömmlichen Sinne gemeinte Objektivität eines Produkts Unterrichtsmodell hervorbringen kann, sondern lediglich ein Handlungsangebot für Lehrkräfte offeriert, das zur eigenen weiteren Bearbeitung auffordert und sie zwingt, ihre schulischen Kontextbedingungen zu berücksichtigen. Unterrichtsmodelle haben einem solchen Verständnis zufolge den Status eines „Halbfabrikats", weil die Rekonstruktion des Materials im Unterricht mit Blick auf die konkrete Lerngruppe nur von den Lehrkräften vor Ort vorgenommen werden kann.

---

[7] Stachowiak, H. (1965) Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle. In: Studium Generale, Jg. 18, H. 7/1965. S. 438ff.

[8] Salzmann, Ch. (1975) Die Bedeutung der Modell-Theorie für die Unterrichtsplanung unter besonderer Berücksichtigung hochschuldidaktischer Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung, 4/1975. S. 259f.; Popp, W. (1970) Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Dohmen, G./Maurer, F./Popp, W. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München. S. 53ff.; Stachowiak (1965), S. 438f.; Stachowiak, H. (1973) Allgemeine Modelltheorie, Wien/ New York, S. 131; Kaminski, H. (2006) Modelldenken. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. S. 368ff.; Kaminski, H./Kaiser, F.-J. (1981) Bestimmungsgründe für die Analyse von Schulbüchern des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II. In: Gegenwartskunde, (3). S. 178-185.

Zur genaueren Aufgabenbeschreibung und Kennzeichnung von Unterrichtsmodellen hat sich schon in einer Frühphase der Curriculumdiskussion in Deutschland in den 1970er-Jahren folgende Definition herausgebildet[9]: Unterrichtsmodelle stellen für eine bestimmte Adressatengruppe hypothetische Aussagen über ein pädagogisch-inhaltliches Handlungsfeld dar und werden durch planmäßige Konstruktion zu einem künstlichen und stets an der Wirklichkeit zu überprüfenden Gefüge zusammengestellt, um die komplexe Unterrichtswirklichkeit durchschaubarer und zielgerichtet beeinflussbar zu machen, mit dem Ziel, ökonomische Prozesse und Strukturen zu klären und im Hinblick auf die eigene individuelle und gesellschaftliche Situation zu prüfen.

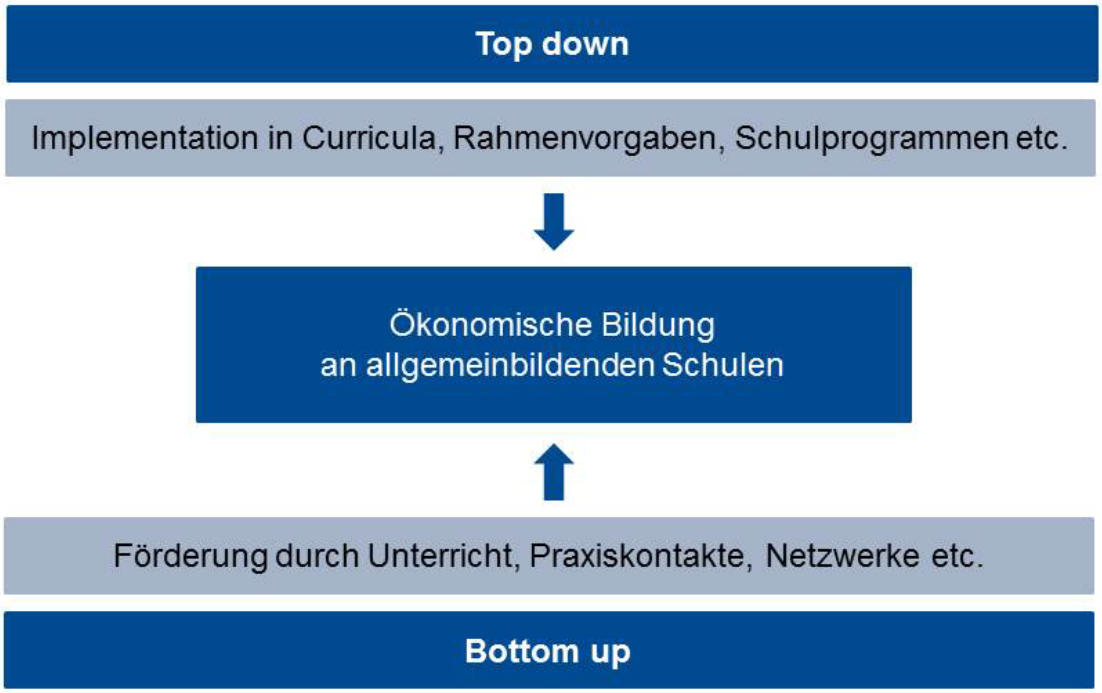
Besonders hervorzuheben ist, dass gesellschaftliche Wirklichkeit hier nicht im Sinne eines für das Individuum beliebig verfügbaren Objektbereichs interpretiert wird. Das, was ein Individuum als Wirklichkeit zu erkennen glaubt, ist eine individuelle, wenn auch über gesellschaftliche Wirkungsbedingungen vermittelte Wirklichkeit und keine ontologische Kategorie. Damit eröffnen sich jedoch vielfältige Ansatzpunkte für didaktische Eingriffsmöglichkeiten, die die interessengeleitete Begründung und Auswahl inhaltlicher und pädagogischer Entscheidungen offenlegen.

Unterrichtsmaterialien haben verschiedene Funktionen und Zielsetzungen. In den etablierten Schulfächern geht es im Kern darum, aktuelle fachwissenschaftliche Entwicklungen oder fachdidaktische Ideen zu verbreiten und für den Unterricht aufzubereiten. Aus Sicht der Lehrkräfte sind Unterrichtsmaterialien Hilfestellungen für die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht im jeweiligen Fach. Dies gilt auch für die ökonomische Bildung. Hier hat die Konstruktion von Unterrichtsmaterialien aber noch eine weitere bildungspolitisch bedeutsame Innovationsfunktion, weil es sich um ein vergleichsweise neues und bundesweit sehr heterogen institutionalisiertes Bildungsanliegen handelt (siehe Kapitel 2.1). Ein solches wird sich nicht allein durch eine reine Top down-Strategie etablieren lassen. Die unterrichtspraktischen Belege für gelungene ökonomische Lehr-Lern-Prozesse haben die Funktion von Good Practice-Beispielen und ermöglichen Bottom up die Legitimation dieser vergleichsweise neuen schulischen Domäne (siehe Abbildung 3).

---

[9] Vgl. z. B. Giel, K./Hiller, G. G. (1970) Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Jg. 1970, Nr. 6. S. 740f.; Hiller; G. G. (1975) Anwendung eines handlungstheoretischen Modells als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. 1. München. S. 468-477; Markert, H. (1974) Zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen zur Friedenserziehung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung, Frankfurt/M., S. 106; Salzmann (1975), S. 261ff; Tymister, H. J. (1974) Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem, Düsseldorf, S. 15; Kaminski, H. (1977) Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschaftserziehung. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen – Probleme der Curriculumentwicklung – Strategien zur unterrichtlichen Realisation. Bad Heilbrunn, S. 221f; Kaiser/Kaminski (2012).

Abbildung 3
Ansatzpunkte zur Etablierung und Förderung ökonomischer Bildung



Quelle: Kaminski / Loerwald 2015: eigene Darstellung

Die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien hat vor diesem Hintergrund für die ökonomische Bildung zwei originäre Funktionen, die im Rahmen der etablierten Schulfächer eine eher untergeordnete Rolle spielen:

Die praxisorientierte Legitimation ökonomischer Bildung

Schulische Unterrichtszeit ist knapp, und lange nicht alles, was man lernen kann, findet automatisch Einzug in den schulischen Unterricht. Deshalb ist zum einen die Bildungsrelevanz eines Gegenstandsbereichs und dessen originärer (!) Beitrag zu einer modernen Allgemeinbildung nachzuweisen. Zum anderen sind Best Practice-Beispiele zu entwickeln, die zeigen, dass und wie innovative Lernprozesse in dem jeweiligen Feld konkret gestaltet werden können. Aus diesem Grund erscheint es als eine Form der praxisorientierten Legitimation unverzichtbar, mithilfe idealtypischer Unterrichtsmaterialien aufzeigen zu können, welche Formen und Ausprägungen ein zeitgemäßer Ökonomieunterricht annehmen kann und wie sich öffentlich formulierte Herausforderungen an Allgemeinbildungsprofile (vgl. die sogenannte Naina-Debatte im Frühjahr 2015) unterrichtlich auch bearbeiten lassen. Dass aus guten Unterrichtsmaterialien und erfolgreichen Schulversuchen nicht unmittelbar entsprechende bildungspolitische Entscheidungen erwachsen, weil diese vielmehr durch gesellschaftlichen und politischen Hand-

lungsdruck erzeugt werden, ist klar. Aber ohne ein hinreichendes Maß an praxisfundierter Legitimationsbasis werden bildungspolitische Reformideen schwerlich überhaupt auf die politische Agenda gesetzt.

Die aus der Praxis wachsende Förderung ökonomischer Bildung

Die Überzeugung, dass ökonomische Bildung ein integraler Bestandteil von Allgemeinbildung ist bzw. sein muss, wird von vielen engagierten Lehrkräften und außerschulischen Projektpartnern getragen. Die gesellschaftliche Wertschätzung einer Bildungsaufgabe drückt sich jedoch letztlich in den Stundendeputaten im Fächerkanon und nicht in bildungspolitischen Ergebenheitsadressen aus. Ungeachtet dessen entwickeln viele Schulen unter zum Teil widrigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen eigene Möglichkeiten, wie z. B. Schülerfirmen, Planspiele, Praktika etc., um Kinder und Jugendliche mit Wirtschaft oder der Wirtschaftswelt in Verbindung zu bringen. Die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien ist dabei eine zentrale Form der Unterstützung für die Lehrkräfte vor Ort, um ihr Engagement in der ökonomischen Bildung professionell realisieren zu können. Nicht alle dieser Aktivitäten erzeugen zwar nachhaltige Lernerfolge und manchmal wirken sie sich sogar kontraproduktiv auf die curriculare Absicherung des Bildungsanliegens aus[10], aber grundsätzlich besteht hier ein wichtiger Ansatzpunkt für eine Etablierung der ökonomischen Bildung „von unten".

Um einen strukturierten Überblick über die Vielfalt an angebotenen Materialien zu erlangen, werden im Folgenden zunächst eine Systematisierung von Unterrichtsmaterialien entwickelt (Kapitel 3.1) und der Stand der empirischen Forschung aufgearbeitet (Kapitel 3.2). Weil keine Studie vorliegt, die domänenspezifische Aussagen über die ökonomische Bildung ermöglicht, wird anschließend eine kleine im Kontext der vorliegenden Studie durchgeführte Erhebung vorgestellt, die einen grundlegenden Überblick über das Angebot an Materialien in diesem Feld bietet (Kapitel 3.3).

---

[10] Vgl. Loerwald, D. (2009) „Kobra-Effekte" von Praxiskontakten zwischen Schule und Wirtschaft. Ein Beispiel für Fehlanreize im deutschen Schulwesen. In: Unterricht Wirtschaft. Heft 37, 01/2009. S. 46-49.

3 Erhebung und Einordnung bestehender Unterrichtsmaterialien

Vielfalt an Unterrichtsmaterialien systematisch erfassen

Die Quellen, aus denen Lehrkräfte Unterrichtsmaterialien beziehen können, sind im Zeitalter der Digitalisierung vielfältig und zahlreich geworden. Der kommerzielle Bereich der Materialienproduktion, d. h. Schulbücher/Zeitschriften etc., ist zunehmend ergänzt worden durch Tauschbörsen sowie durch kostenlose Materialien von gemeinnützig organisierten oder interessenpolitisch motivierten Anbietern. Für einen ersten Überblick erscheint eine Systematisierung der Materialangebote hilfreich zu sein.

3.1 Systematisierung von Unterrichtsmaterialien

Unterrichtsmaterialien können genau wie Schulbücher als eine Art Lehrmittel beschrieben werden, und diese definiert Wiater[11] wiederum als „für den Unterricht verfasste Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschüreform und Loseblattsammlungen, sofern sie einen systematischen Aufbau des Lernstoffs enthalten. Lehrmittel bestehen daher aus unterschiedlichen Medien: Schülermaterialien, Lehrermaterialien, audiovisuellen Medien, Vorlagen, Aufgabensammlung“. In Abgrenzung zu Schulbüchern sind Unterrichtsmaterialien nicht genehmigungspflichtige Lehrmittel. Das Angebot an kostenpflichtigen und kostenlosen Materialien, die in Printform oder als Download über das Internet vertrieben werden, ist groß. Das Spektrum reicht von Arbeitsblättern für einzelne Unterrichtsstunden über Materialsammlungen für Unterrichtssequenzen bis hin zu ausgearbeiteten Unterrichtseinheiten. Dabei finden sich Materialien, die in hohem Maße vorstrukturiert sind, wie man es beispielsweise von den didaktischen Unterrichtsentwürfen innerhalb der Lehrerausbildung an Hochschulen und Studienseminaren kennt, und solche, die sich – bezogen auf die didaktische Strukturierung – durch eine gewisse Offenheit auszeichnen. Manche Materialien sind thematisch gebundene Arbeitsblattsammlungen, andere wiederum sind zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Makromethoden, wie beispielsweise Planspiele oder Schülerfirmen, gedacht.

[11] Wiater, W. (2005) Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn. S. 43.

Um ein wenig Struktur in dieses komplexe Feld zu bringen, schlagen wir in Anlehnung an und in Ergänzung zu Hiller[12] die folgende Systematisierung vor (siehe Abbildung 4), die das Angebot an Materialien nach Entstehungs- und Verwendungskontexten ausdifferenziert.

Abbildung 4

Systematisierung von Unterrichtsmaterialien

(1) Konzertierte Aktion	Lehrplanimplementation / Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung (z. B. durch Landesinstitute)
(2) Verlagsinitiative	Schulbücher / Arbeitshefte / Zeitschriften / Digitale Medien
(3) Basisinitiativen	Regionale Arbeitskreise (z. B. Fachberater oder schulinterne Arbeitsgruppen)
(4) Wissenschaftliche Initiativen	Forschungs- und Entwicklungsprojekte (z. B. Design Based Research / Fachdidaktische Entwicklungsforschung)
(5) Interessenpolitisch motivierte Initiativen	Materialerstellung durch Gewerkschaften, Verbände, Unternehmen etc.
(6) Förderprojekte (good practice-Ansatz)	Beauftragung von Materialentwicklern durch Stiftungen, Unternehmen, Öffentliche Institutionen etc.
(7) Plattformen nach P2P-Prinzip	Internetplattformen, Tauschbörsen etc. (z. B. www.lehrer-online.de oder www.4Teachers.de)

Quelle: Kaminski / Loerwald 2015: eigene erweiterte Darstellung in Anlehnung an Hiller (1978)

Die Unterscheidung von Hiller (Abbildung 4, 1-4) aus dem Jahr 1978 kann heute noch genutzt werden, allerdings sind (mindestens) drei zusätzliche Formen zu ergänzen. Durch die Verschärfung der interessenpolitischen Kontroversen um schulische Bil-

[12] Hiller, G.G. (1978) Warum es schwer ist, ein gutes Schulbuch zu machen. In: Busche, E. u. a. (Hg.): Natur in der Schule. Kritik und Alternativen zum Biologieunterricht. Reinbek: Rowohlt, S. 185-193.

dungsanliegen, die Weiterentwicklung der Förderlandschaft im Bildungswesen und die neuen Möglichkeiten im digitalen Zeitalter sind weitere Formen von Unterrichtsmaterialien entstanden, die mit der Systematik von Hiller allein nicht eingefangen werden können (Abbildung 4, 5-7). Alle sieben Materialarten werden im Folgenden skizziert.

Zu (1): Die erste Form, von Hiller als „Konzertierte Aktion" bezeichnet, stellt einen Handlungsverbund dar, in dem staatliche Behörden, Hochschulinstitute bzw. weisungsgebundene Forschungs- und Entwicklungszentren, Großverlage o. Ä. sowie weisungsgebundene Lehrerbildungs- und Fortbildungsapparate als funktionsfähige Instanzen der Dissemination der Entwicklungsideen und -produkte zusammengebunden sind. Die hierüber bereitgestellten Materialien sind beispielsweise Handreichungen für den Umgang mit neuen Lehrplänen und Kerncurricula.

Zu (2): Mit „Verlagsinitiative" sind all die Materialien gemeint, deren Erstellung und Vertrieb den Gesetzen von Angebot und Nachfrage unterworfen sind. Sie haben sich zum Teil (z. B. Schulbücher) der Administration eines Bundeslandes als Zensureninstanz bei Genehmigungs- und Zulassungsverfahren zu unterwerfen. Schulbücher spiegeln die Lehrplansituation des jeweiligen Bundeslandes wider. Implementations- und Evaluationsanstrengungen werden nicht unternommen, sofern sie nicht nachweislich verbreitungs- oder produktfördernd sind. Diese gehören zu den klassischen Aktivitäten der Verlage, die ihre Produkte in den Schulen absetzen, wobei größere Verlage über eine fachbezogene Außendienststruktur verfügen und auch Rückmeldungen zur Qualität an Autorengruppen zurückspiegeln. Dabei wird allerdings den Verkaufszahlen üblicherweise Vorrang vor der Qualität eingeräumt, sofern die curricularen Anforderungen des jeweiligen Bundeslandes generell erfüllt sind.

Zu (3): Diese Materialform bezieht sich vor allem auf Curriculum-Entwicklungsprojekte, die in „einem räumlich, zeitlich und institutionell relativ genau definierbaren Praxisfeld"[13] operieren und Materialien für den unmittelbaren unterrichtlichen Gebrauch produzieren. Sie sind jedoch im Hinblick auf die mediale Gestaltung nicht mit Verlagsprodukten vergleichbar. Allerdings haben sie für die Curriculumentwicklung eine mehrfache Bedeutung: erstens hinsichtlich ihrer sorgfältigen Dokumentation der in den Projekten ablaufenden Kommunikations- und Interaktionsprozesse, zweitens in der Produktion von narrativen Formen wie Erfahrungsberichten, Tagebüchern usw. durch engagierte Projektmitglieder[14] und drittens in der Produktion von

[13] Hiller (1978).
[14] Vgl. Wünsche, K. (1979) Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Frankfurt; Klink, J. G. (1978) Klasse H 7e. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag. Bad Heilbrunn/Obb.

Werkstattberichten, die dokumentieren, wie „Lehrer ihre Schüler im Medium des Unterrichts kennenlernen“[15].

Zu (4): Der „Wissenschaftlichen Initiative“ lassen sich alle (fach-)didaktischen Forschungsprojekte zuordnen, bei denen die Materialentwicklung ein integraler Bestandteil des Forschungsdesigns ist. Dazu gehören zum einen Projekte, in denen Implementations- und Innovationsstrategien entwickelt werden und die auf der Basis von Forschungsperspektiven, Lösungsversuchen, Evaluationsergebnissen etc. Unterrichtsbeispiele präsentieren. Zum anderen lassen sich hier auch all solche fachdidaktischen Entwicklungsprojekte zuordnen, in denen es vor dem Hintergrund einer ganz bestimmten Forschungsfrage um die Entwicklung geeigneter Lehr-Lern-Arrangements und dazugehöriger Unterrichtsmaterialien geht, so z. B. Aktionsforschung, Handlungsforschung, Design Based Research, entwicklungsorientierte Bildungsforschung etc.

Zu (5): Diese fünfte Materialform soll als interessenpolitisch motivierte Produktion von Unterrichtshilfen und -materialien bezeichnet werden. Organisationen, Gewerkschaften, Verbände, Wirtschaftsinstitutionen, Unternehmen, Banken etc. erstellen selbst Materialien oder lassen solche im Auftrag erstellen, um eine spezielle, der jeweiligen Position der Einrichtung nahestehende Thematik zu bearbeiten und den Schulen als Hilfe für die Gestaltung von Unterricht anzubieten.

Zu (6): Nicht alle von externen Förderern getragenen Drittmittelprojekte zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien sind interessenpolitisch motiviert. Vielfach geht es um die gemeinnützigen Ziele von Stiftungen oder die Übernahme von Corporate Social Responsibility (CSR) durch Unternehmen. Im Sinne von „Good Practice“ werden für besonders förderwürdig erachtete Themen, Zielgruppen etc. Materialien von unabhängigen Autoren entwickelt. Die Zielsetzung liegt hier vor allem darin begründet, aufzuzeigen, wie innovative Lehr-Lern-Prozesse in dem jeweiligen Feld gestaltet werden können.

Zu (7): Das Internet erlaubt heute eine Peer-to-Peer-Vernetzung (P2P) in neuem Ausmaß. Unabhängig von Zeit und Ort können Datenmengen problemlos und nahezu transaktionskostenfrei zwischen einander persönlich nicht bekannten Personen mit gleichem Anliegen ausgetauscht werden. Hier haben sich in Bezug auf die Materialentwicklung auch eine Reihe von Plattformen, wie z. B. 4Teachers, etabliert, die nach dem Motto „von Lehrern für Lehrer“ die Verbreitung von im Unterrichtsalltag erstellten und in der Praxis bewährten Materialien ermöglichen.

---

[15] Ders., S. 11.

Diese Systematisierung, die noch nicht beansprucht, jede Verästelung der Materialangebote aufzuzeigen, macht deutlich, dass es nicht nur Materialien in ganz unterschiedlicher didaktisch-methodischer Ausgestaltung gibt, sondern dass die Materialerstellung unter jeweils spezifischer Zielsetzung und innerhalb der jeweils gegebenen Rahmenbedingungen stattfindet. Dies wiederum hat Implikationen für das zu erstellende Produkt an sich. Die Inhalte eines Schulbuchs orientieren sich beispielsweise nicht in erster Linie an aktuellen fachlichen oder fachdidaktischen Entwicklungen, sondern schlicht und einfach an den in einem Bundesland für das Fach, die Schulform und die Schulstufe geltenden Lehrplänen bzw. Kerncurricula, die allerdings in regelmäßigen Zeitabständen überarbeitet und modernisiert werden. Ansonsten hätte das Schulbuch keine Chance, die staatliche Genehmigung zu erhalten. Damit haben Schulbuchautorinnen und -autoren inhaltlich auch nur sehr begrenzte Spielräume.

Für die vorliegende Untersuchung werden die von administrativen Rahmenbedingungen reglementierten und kommerziellen Materialformen [(1) und (2)] ausgeblendet. Auch die eher schwer fassbaren Basisinitiativen (3) finden keine Berücksichtigung. In der aktuellen Debatte um die Qualität von Unterrichtsmaterialien, die sich vor allem auf die zunehmende Flut an kostenlos zur Verfügung gestellten Materialien bezieht, tauchen diese drei Formen von Materialien auch nicht auf. Ebenfalls außen vor bleiben bei unserer Erhebung die von Lehrern für Lehrer erstellten und auf Internetplattformen kostenlos angebotenen Materialien (7). In unserer Studie fokussieren wir somit die aus wissenschaftlicher Initiative (4) und vor allem die aus interessenpolitischer Motivation (5) oder mit Förderabsicht (6) entstandenen Materialien.

3.2 Stand der empirischen Forschung

Im Feld der empirischen Forschung zur Verbreitung und inhaltlichen Ausdifferenzierung des Angebots an kostenlos zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien gibt es bis dato kaum Studien, die einen Überblick liefern und eine inhaltliche oder konzeptionelle Einordnung erlauben. Die folgende von Wrobel und Müller[16] für den Deutschunterricht getätigte Aussage lässt sich auch auf die ökonomische Bildung und sicher auch auf die meisten anderen schulischen Domänen übertragen:

„Mit Blick auf die nicht-genehmigungspflichtigen Unterrichtsmaterialien ist jedoch von einem vollständigen Forschungsdesiderat auszugehen. Hier fehlt es nicht nur an empirischen Daten zur Nutzung solcher Materialien durch Lehrkräfte, auch ist nichts darüber bekannt, wie sich der Einsatz der Materialien auf sprachliche und literarische Lehr-Lern-Prozesse auswirkt. Schließlich sind auch die Konzeption und der Bezug der

[16] Wrobel, D./Müller, A. (Hrsg.) (2014) Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn 2014.

didaktischen Materialien zu fachlichen, allgemeindidaktischen, pädagogischen und lernpsychologischen Positionen der entsprechenden Bezugswissenschaften nicht erforscht.“[17].

Auch Niehaus u. a.[18] stellen fest, dass es trotz der zahlreichen zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien kaum empirische Studien gibt, „die sich mit dem Auswahlprozess von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien und deren tatsächlichem Einsatz durch die Lehrenden im Unterricht beschäftigen“.

In Bezug auf die Anzahl an kostenlos über das Internet verfügbaren Unterrichtsmaterialien bietet die im Auftrag des Verbands für Bildungsmedien e. V. von Werner Wiater und Eva Matthes, Universität Augsburg, erstellte Studie „Bildungsmedien online“ eine grundlegende Orientierung. In den Jahren 2011 und 2012 wurden in dieser Studie möglichst umfassend alle Unterrichtsmaterialien recherchiert, die zu einem bestimmten Zeitraum – und zwar 27 Tage in 2011 und 15 Tage in 2012 – online verfügbar waren bzw. online beworben und postalisch verschickt wurden. „Über eine systematische Recherche konnten im Jahr 2011 insgesamt 520.419 Materialien erfasst werden, im Jahr 2012 882.540 Materialien. Das entspricht innerhalb einem Jahr einem Zuwachs um 69,6 Prozent.“[19].

Die Studie hat gezeigt, dass hier überwiegend Angebote für die Schulfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen existieren[20]. Im Feld der ökonomischen Bildung wird demzufolge vergleichsweise wenig angeboten. Für das Fach Wirtschaft wurde der Anteil im Jahr 2011 mit 0,7 Prozent und 2012 für den Bereich Wirtschaft/Recht mit 1,1 Prozent beziffert (siehe Anhang A).

Die in der Studie vorgenommene Analyse der Angebotsstruktur hat ergeben, dass das in der öffentlichen Diskussion viel kritisierte Engagement von Unternehmen im Bereich der Materialproduktion – im Verhältnis zu der Anzahl der zur Verfügung gestellten Angebote – mit 0,2 Prozent im Jahr 2011 und 1,2 Prozent im Jahr 2012 den geringsten bzw. zweitgeringsten Wert ausmachten. Die meisten Angebote stammten von öffentlichen und kommerziellen Anbietern, gefolgt von Plattformen und Stiftungen (siehe Anhang B). Besonders erwähnenswert ist nach Ansicht der Autoren allerdings, dass von

---

[17] Dies. (2014), S. 8.
[18] Niehaus, I./Stoletzki, A./Fuchs, E./Ahlrichs, J. (2011) Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen). Braunschweig 2011, S. 7.
[19] Verband Bildungsmedien (Hrsg.) (2012) Marktanalyse von kostenlos angebotenen Online-Lehrermaterialien. Abstract I des Forschungsprojektes „Bildungsmedien online“ an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. http://www.bildungsmedien.de/presse/pressedownloads/forschungsprojekt-augsburg/forschungsprojekt-augsburg-abstract-i.pdf, S. 1.
[20] Vgl. Ders. S. 1.

den 20 umsatzstärksten Unternehmen in Deutschland fast alle mindestens ein eigenes Unterrichtsmaterial haben, das sie kostenlos zur Verfügung stellen.

Diese sehr allgemeinen Zahlen ermöglichen einen Überblick und verdeutlichen das Ausmaß des Phänomens, sie erlauben jedoch keine fachspezifische Vertiefung. Aus diesem Grund haben wir in einer eigenen Erhebung die Anbieterstruktur und die inhaltliche Ausdifferenzierung der Materialangebote im Feld der ökonomischen Bildung fokussiert.

3.3 Unterrichtsmaterialien im Bereich der ökonomischen Bildung

Da für die Materialerstellung im Bereich der ökonomischen Bildung noch keine Daten vorliegen, war es das Ziel der im Folgenden skizzierten Erhebung, einen ersten Überblick über die verfügbaren Unterrichtsmaterialien in diesem Feld zu geben. Es wurden nur solche Unterrichtsmaterialien aufgenommen, die kostenlos oder gegen eine geringe Schutzgebühr, beispielsweise für Kopier- und Versandkosten, bezogen werden können. Ausgeschlossen wurden Materialien, die kostenpflichtig oder nur in Verbindung einer kostenpflichtigen Mitgliedschaft bezogen werden können.

Eine Vollerhebung des Markts war allein aufgrund der Fülle der Materialien nicht zu leisten. Nimmt man die Daten der Augsburger Materialstudie, dann wurden für den Bereich Wirtschaft/Recht im Jahr 2011 4.303 und im Jahr 2012 9.728 Materialien erhoben[21]. Eine Analyse mit einem solchen Textkorpus hätte den Rahmen der vorliegenden Untersuchung bei Weitem gesprengt. Hinzu kommt, dass die meisten der an der Universität Augsburg erhobenen Daten zu solchen Typen von Unterrichtsmaterial gehören, die nicht Gegenstand unserer Erhebung sind.

Nicht erhoben wurden kostenlos verfügbare Materialien …

- … von *kommerziellen Anbietern* (z. B. kostenpflichtige Datenbanken), weil diese lediglich als „Appetitanreger“ für die Mitgliedschaft dienen.
- … von *Verlagen*, weil es sich hier zumeist nur um Ergänzungen und Erläuterungen zu kostenpflichtigen Produkten handelt.
- …, die auf Plattformen und von *Privatpersonen* angeboten werden, weil diese nicht für den Vertrieb erstellt wurden, sondern eher dem kollegialen Austausch dienen.

[21] Fey, C./Neumann, D. (2013) Bildungsmedien Online – Kostenlos angebotene Lehrmittel aus dem Internet. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn. S. 60.

Wie in Kapitel 3.1 dargestellt, konzentrieren wir uns auf die aus wissenschaftlicher Initiative (Typ 4) und vor allem die aus interessenpolitischer Motivation (Typ 5) oder mit Förderabsicht (Typ 6) entstandenen Materialien (siehe Abbildung 4).

Ausgehend von dieser ersten generellen Eingrenzung wird die Auswahl der Materialien weiter spezifiziert:

– In die Erhebung wurden nur solche Materialien berücksichtigt, die *explizit für den unterrichtlichen Einsatz vorgesehen* sind. Hierdurch wurden Informationsbroschüren, Selbstdarstellungen von Organisationen etc. ohne direkte Bezüge zu Schule und Unterricht ausgeschlossen.
– Die Materialien müssen darüber hinaus für den Einsatz im *allgemeinbildenden Schulwesen* konzipiert sein. Hiermit werden Bildungsmaterialien aus den Bereichen Hochschule, Fort- und Weiterbildung sowie Berufsbildungswesen ausgeschlossen.
– Das angebotene Material kann sowohl in *Print* als auch in *digitaler Variante* vorliegen, wie beispielsweise PDF, Word, CD-ROM, USB-Stick, weitere Formate.
– Es wurden zudem nur Unterrichtsmaterialien in der Erhebung berücksichtigt, die einen *geschlossenen Themenkomplex* behandeln, z. B. Themenhefte, Arbeitshefte, Unterrichtsreihen, Unterrichtsstunden oder Materialsammlungen. Ausgeschlossen wurden vereinzelte, inhaltlich isolierte Arbeitsblätter.

Der vorliegenden Erhebung liegt eine Stichprobe zugrunde, die nicht-zufallsgesteuert generiert wurde. Es fand eine gezielte Auswahl der Materialien nach der Einschlägigkeit des Angebots statt. Diese Einschlägigkeit wurde von mehreren fachdidaktischen Experten mit Erfahrungen in der Unterrichtspraxis beurteilt. Der Erhebungszeitraum ist der 01.02. bis 31.05.2014. Insgesamt wurden 336 Materialien von 73 unterschiedlichen Anbietern erfasst. Es wurden nur deskriptive Statistiken angefertigt und lediglich absolute und relative Häufigkeiten ausgewertet, um einen ersten Überblick erhalten zu können. Erfasst wurden die Basisinformationen zu einem Material, die in Form von kategorialen Variablen verdichtet wurden: Titel, Herausgeberschaft, Autoren, Förderer, Format, Umfang, Schulstufe und Bezugsquelle. Darüber hinaus wurden diese Basisinformationen systematisiert und durch eine thematische Einordnung der Materialien ergänzt. Die zentralen Ergebnisse lassen sich in den folgenden Punkten zusammenfassen.

Anbieterstruktur

Um eine bessere Übersicht über den bestehenden Angebotsmarkt zu erhalten, ist es notwendig, diesen systematisch zu gliedern. Die Herausgeber als Anbieter des Materials wurden daher einer Akteursgruppe zugeordnet. Unterschieden wurden hier Banken, Zeitungsverlage, (weitere) Unternehmen, Verbände, Gewerkschaften, Stiftungen, Initiativen/Vereine und öffentliche/wissenschaftliche Institutionen. Eine Auflistung der konkreten Anbieter findet sich im Anhang (Anhang C). Bei den Autoren der Unterrichtsmaterialien handelt es sich nicht immer um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Anbieters, sondern beispielsweise um Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wissenschaftlicher oder kommerzieller Einrichtungen. Auch müssen Herausgeber des Materials und Förderer nicht in jedem Fall übereinstimmen.

Innerhalb des erfassten Materialdatensatzes sind die Initiativen und Vereine (23,3 Prozent) und die öffentlichen und wissenschaftlichen Institutionen (23,3 Prozent) die größten Anbietergruppen. Ebenfalls stark vertreten sind Unternehmen mit insgesamt 20,6 Prozent. Zeitungsverlage haben in den vorliegenden Daten einen Anteil von 5,5 Prozent, Banken von 4,1 Prozent und weitere Unternehmen von 11 Prozent der Anbieter. Verbände, bei denen es sich im Wesentlichen um Unternehmensverbände handelt, machen 13,7 Prozent des Anteils der Anbieter aus. Gewerkschaften stellen 8,2 Prozent der Anbieter und Stiftungen 11 Prozent. Die erfassten Materialien zeigen eine vergleichsweise heterogene Anbieterstruktur, auch wenn beispielsweise deutlich wird, dass die Gewerkschaften im Verhältnis zu öffentlichen und privatwirtschaftlichen Anbietern unterrepräsentiert sind. Bei der vorliegenden Darstellung ist allerdings zu beachten, dass die Anbieter, die den Akteuren (Initiativen/Vereinen und Stiftungen) zugeordnet wurden, von sehr unterschiedlichen Institutionen finanziert werden, wie beispielsweise von staatlichen Einrichtungen, Unternehmen oder Gewerkschaften. Hier wäre eine komplexere Datenerfassung der Gewichtung und der Zusammenhänge zwischen Anbietern/Herausgebern, Förderern und Autoren hilfreich, die die vorliegende Erhebung aber nicht leisten kann. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass hier lediglich die Zahl der Anbieter dargestellt wird, was noch nichts darüber aussagt, wie viele Materialangebote ein Anbieter jeweils macht. In den erhobenen Daten wird deutlich, dass sich die Anzahl der von den einzelnen Anbietern herausgegebenen Materialien in Teilen stark unterscheidet. So geben beispielsweise öffentliche und wissenschaftliche Institutionen bei einem Anbieteranteil von 23,3 Prozent lediglich 11,9 Prozent der angebotenen Unterrichtsmaterialien heraus. Initiativen und Vereine haben zwar auch einen Anbieteranteil von 23,3 Prozent, bieten allerdings 29,5 Prozent der erfassten Materialien an.

Format der Materialien

Drei Viertel bzw. 75,3 Prozent aller erhobenen Materialien sind nur digital verfügbar. Zudem sind 17,3 Prozent der Materialien sowohl digital als auch in Printversion erhältlich. Lediglich 7,4 Prozent der erfassten Materialien sind nur als Printversion verfügbar. Ausnahmen bilden hier die Materialien, die von öffentlichen und wissenschaftlichen Institutionen, Zeitungsverlagen oder Verbänden herausgegeben werden. Hier steht ein Drittel der von Zeitungsverlagen herausgegebenen und deutlich mehr als die Hälfte der von Verbänden herausgegebenen Materialien ausschließlich oder auch in Printversion zur Verfügung. Die von wissenschaftlichen und öffentlichen Institutionen herausgegebenen Materialien sind zur Hälfte der letztgenannten Gruppe zuzuordnen.

Umfang der Materialien

Fast die Hälfte der erfassten Materialien, nämlich 47,0 Prozent, umfassen weniger als zehn Seiten. Ungefähr ein weiteres Drittel, d. h. 32,4 Prozent der Materialien hat einen Umfang von 10-50 Seiten. Materialien zwischen 51 und 100 Seiten und mehr als 100 Seiten sind mit 8,0 und 7,7 Prozent eher selten. Die restlichen 2,1 Prozent der Materialien sind vom Umfang her nicht mithilfe von Seitenzahlen quantifizierbar, weil es sich dabei um Spiele, digitale Angebote und ähnliche Materialien handelt.

Zielgruppe der Materialien

Zunächst einmal fällt auf, dass es in der ökonomischen Bildung kaum Materialien für die Grundschule gibt. Lediglich 3,6 Prozent der erfassten Materialien sind für den Einsatz in der Primarstufe vorgesehen. Dies könnte sich darauf zurückführen lassen, dass es zwar didaktische Konzeptionen für die ökonomische Bildung in der Primarstufe gibt, dass diese jedoch als Bestandteil des Sachunterrichts in der unterrichtlichen Praxis an Grundschulen nur einen marginalen Stellenwert haben. Mit 32,1 Prozent sind die meisten Materialien in der Sekundarstufe II verortet, gefolgt von 28,0 Prozent an Materialien für die Sekundarstufe I. 21,4 Prozent beziehen sich auf beide Schulstufen an weiterführenden Schulen. Die restlichen Materialien haben keine expliziten Verweise auf Schulstufen enthalten. Auffällig ist, dass Unternehmen, vor allem Zeitungsverlage, als Herausgeber von Materialien vor allem die Sekundarstufe II im Fokus haben. Gewerkschaften und Verbände legen den Schwerpunkt eindeutig auf die Sekundarstufe I, was sich dadurch erklären lassen könnte, dass hier auch der Anteil an Materialien im Feld der Berufsorientierung recht hoch ist.

Inhaltliche Schwerpunkte

In der Erhebung wurden in Anlehnung an eine einschlägige Systematisierung von Inhaltsbereichen ökonomischer Bildung[22] in einer ausdifferenzierten Variante insgesamt sieben Inhaltsfelder unterschieden:

- Privater Haushalt I: Konsum und Freizeit
- Privater Haushalt II: Finanzielle Allgemeinbildung
- Unternehmen I: Arbeitnehmerperspektive
- Unternehmen II: Arbeitgeberperspektive
- Unternehmen III: Berufs- und Studienorientierung
- Wirtschaftspolitik/Wirtschaftsordnung
- Internationale Wirtschaftsbeziehungen

Der größte Inhaltsbereich in den erfassten Materialien ist mit 39 Prozent der der Privaten Haushalte, gefolgt von Unternehmen mit 27,7 Prozent. Vergleichsweise wenig Materialien, nämlich 17,9 Prozent, gibt es zu wirtschaftspolitischen und wirtschaftstheoretischen Themenfeldern und mit 8,3 Prozent noch weniger zu den internationalen Wirtschaftsbeziehungen.

Im Feld der Privaten Haushalte liegt ein erkennbarer Schwerpunkt auf Materialien zur finanziellen Allgemeinbildung. Im Inhaltsbereich Unternehmen fällt auf, dass die Arbeit-

[22] Kaminski, H. (1996).

nehmerperspektive deutlich unterrepräsentiert ist. Dies gilt vor allem für Angebote von Unternehmen, die diese Perspektive letztlich fast vollständig auf die Berufsorientierung (potenzielle Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer) reduzieren. Lediglich in den Materialien der Gewerkschaften erhält die Arbeitnehmerorientierung noch ein relativ starkes Gewicht. Den Inhaltsbereich Wirtschaftspolitik/Wirtschaftsordnung fokussieren vor allem die von Unternehmen, öffentlichen und wissenschaftlichen Institutionen sowie Stiftungen herausgegebenen Materialien. Die internationalen Wirtschaftsbeziehungen finden sich am Häufigsten in den von Initiativen und Vereinen herausgegebenen Materialien. 7,1 Prozent der Materialien decken mehrere Inhaltsbereiche ab, sodass diese in den Prozentangaben zu den einzelnen Inhaltsbereichen nicht enthalten sind.

Die hier skizzierten Ergebnisse geben einen Überblick über die Vielfalt der Angebote an Unterrichtsmaterialien im Feld der ökonomischen Bildung, sie sagen aber nichts über die Qualität der erhobenen Materialien aus. Mit der Frage, ob es ein objektives Verfahren zur kontextfreien Qualitätsbestimmung solcher Materialien geben kann, setzen wir uns im folgenden Abschnitt auseinander.

4 Grenzen der kontextfreien Bewertung von Unterrichtsmaterialien

Kritik an zentralen Prüfstellen für die Qualität von Unterrichtsmaterialien

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Anzahl der heute für den Unterricht zur Verfügung stehenden Materialien enorm groß ist, vor allem, wenn man die knappe Unterrichtszeit von maximal zwei bis drei Stunden Wirtschaftsunterricht pro Woche in ausgewählten Jahrgangsstufen dagegenhält. Da die verfügbaren Unterrichtsmaterialien auch im Bereich der ökonomischen Bildung hinsichtlich ihrer fachlich-inhaltlichen und didaktisch-methodischen Qualität variieren, wäre es mit Blick auf Bildungsprozesse bedeutsam, dass auch nur die „guten“ Materialien im Unterricht zum Einsatz kommen. Daher liegt die Schlussfolgerung nahe, Maßnahmen zur Qualitätssicherung zu etablieren. Was ist aber ein „gutes“ Material und anhand welcher Eigenschaften kann ein Material als „schlecht“ abqualifiziert werden? Ist eine objektive und kontextfreie Einordnung der Qualität eines Materials überhaupt möglich? Befürworter einer restriktiven Kontrollpolitik halten dies für realistisch und formulieren Forderungen nach einer staatlichen Prüfstelle, die die Qualität der Materialien beurteilen soll[23]. Auch Reinhold Hedtke fordert eine „Stiftung Warentest“ für Unterrichtsmaterialien:

„Wenn wir Lehrern Orientierungshilfe geben wollen, brauchen wir Materialien, die nach transparenten Prüfkriterien evaluiert wurden. […] Wir brauchen eine Stiftung Warentest für Unterrichtsmaterialien. Eine Stelle, die mit nachvollziehbaren Kriterien und Gewichtungen sagt, dieses und jenes Material ist aus diesen Gründen und in diesen Dimensionen gut, weniger gut oder schlecht.“[24].

In der Argumentation der Befürworter einer Prüfstelle werden immer wieder die (vermeintlich) fehlenden Qualifikationen der Lehrkräfte angeführt, eine der jeweiligen Lernsituation und Lerngruppe angemessene Auswahl und Einordnung von Unterrichtsmaterialien vorzunehmen. Fey/Neumann[25] schreiben, dass es offen bleibe, „ob alle Lehrer

[23] Vgl. zum Beispiel Engartner, T. (2013a) Kein Kundenfang im Klassenzimmer – oder: Warum es eine staatliche Prüfung von Unterrichtsmaterialien braucht. In: Polis. Heft 1/2013. S. 6; Kamela, F. (2013) Lobbyismus an Schulen. Ein Diskussionspapier über Einflussnahme auf den Unterricht und was man dagegen tun kann. Köln; GEW (2013) GEW für Prüfstelle für bildungsgefährdende Unterrichtsmaterialien. Pressemitteilung. (http://www.gew.de/GEW_fuer_Pruefstelle_fuer_bildungsgefaehrdende_Unterrichtsmaterialien_2.html).
[24] Hedtke, R. (2011) „Wir brauchen eine Stiftung Warentest für Unterrichtsmaterialien“. Ein Interview mit der Online-Redaktion von verbraucherbildung.de.(http://www.verbraucherbildung.de/artikel/politik-und-wirtschaft-sollten-zusammen-gedacht-und-gelehrt-werden).
[25] Fey/Neumann (2013), S. 57.

zur Beurteilung der Materialien die nötigen Kompetenzen besitzen“. Engartner[26] wird hier konkreter und bemerkt hinsichtlich der Kompetenzen von Lehrkräften in den Fächern Politik und Wirtschaft: „Leider wird das Fach zu häufig nach dem Prinzip ‚Avanti dilettanti‘ unterrichtet.“ Eine solche Position, die die Notwendigkeit einer staatlichen Prüfstelle mit der vermeintlichen Inkompetenz von Lehrkräften begründet, ist für uns nicht nachvollziehbar. Bei allem Verständnis für die Zwänge des Unterrichtsalltags und die zum Teil fachfremd unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen in den Schulen, kann den Lehrkräften nicht prinzipiell die Fähigkeit abgesprochen werden, Unterricht auf der Basis einer professionsbezogenen Qualifikation kompetent zu planen, durchzuführen und auszuwerten. Dies wäre sowohl ein grundlegender Eingriff in die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte als auch ein grundsätzlicher gesellschaftspolitischer Eingriff mit erheblichen Folgen für Schulen und Lehrkräfte.

Die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW), die sich zwar ebenfalls für eine staatliche Prüfstelle ausspricht, argumentiert wiederum ein wenig vorsichtiger und differenzierter. Ausgehend von der Annahme, dass Lehrkräfte zwar die Kompetenzen haben, um professionellen Unterricht zu gestalten, geht sie davon aus, dass aufgrund des hohen Anteils an fachfremdem Unterricht und des hohen Zeitaufwands eine kritische Prüfung von Materialien im Alltag oft nicht zu leisten sei[27].

Der Wunsch nach Qualitätssicherung im Feld der Unterrichtsmaterialien ist nachvollziehbar. Wenn mithilfe von Unterrichtsmaterialien Einflussnahme, Meinungsmache, Werbung, Indoktrination etc. in Schulen ermöglicht wird, dann sind dringend Strategien zu etablieren, wie dem entgegengewirkt werden kann. Es stellt sich aber die Frage, ob eine staatliche Prüfstelle tatsächlich der richtige Weg ist und ob sie zur Verbesserung der Situation beitragen kann. Dieser Frage wollen wir im Folgenden nachgehen und am Beispiel des *Materialkompasses* des Bundesverbands Verbraucherzentrale (VZBV) exemplifizieren[28]. Dabei handelt es sich um einen aktuell prominenten Versuch, das vorhandene Materialangebot im Feld der Verbraucherbildung einzuordnen, zu bewerten und zu ranken. In der Diskussion um die Qualitätssicherung von Unterrichtsmaterialien durch eine zentrale Instanz wird immer wieder auf den Materialkompass als Referenz hingewiesen. Wir wollen daher mithilfe der üblichen Gütekriterien empirischer Bildungsforschung prüfen, wie zuverlässig die Bewertungen sein können, die mithilfe dieses Instruments vorgenommen und publiziert werden[29].

---

[26] Engartner, T. (2013b) „Da wird eine rote Linie überschritten“. In: Magazin Mitbestimmung. Heft 9/2013. http://www.boeckler.de/43970_43983.htm
[27] Vgl. GEW (2013).
[28] Siehe http://www.verbraucherbildung.de/materialkompass.html
[29] Vgl. ausführlich dazu auch Loerwald, D. (2015) Wer kontrolliert die Kontrolleure? – Eine Kritik am Materialkompass des Bundesverbands Verbraucherzentrale aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. Oldenburger Diskussionspapiere zur ökonomischen Bildung. Diskussionspapier No. 01/2015.

4.1 Exemplarische Analyse eines bestehenden Bewertungsverfahrens

Die Bewertung der Qualität von Unterrichtsmaterialien ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die sich an den Mindeststandards der pädagogischen Diagnostik zu orientieren hat. Von den üblichen wissenschaftlichen Gütekriterien[30] sollen im Folgenden lediglich die einschlägigen Hauptgütekriterien in den Fokus genommen werden. Eine Materialbewertung setzt demzufolge zunächst einmal voraus, dass das zugrunde liegende theoretische Konstrukt präzise definiert wird. Um beschreiben zu können, ob ein Material zu bildungswirksamen Lernprozessen anregen kann, ist demzufolge zunächst einmal die Präzisierung von ‚gutem' Unterricht in dem jeweiligen Fach vorzunehmen. Ein derart komplexes Konstrukt wird in der Regel in Teilkonstrukte unterteilt, welche dann mithilfe von Messinstrumenten operationalisiert werden. Diese Messinstrumente müssen unabhängig vom Anwender und Auswerter sein (Objektivität), sie müssen genau sein und bei wiederholten Messungen zum gleichen Ergebnis kommen (Reliabilität) und sie müssen auch tatsächlich das Merkmal messen, das sie vorgeben zu messen (Validität). Auf diese Weise können dann Ergebnisse generiert werden, die wiederum einen Rückschluss auf das theoretische Konstrukt erlauben.

Damit sind die Mindestanforderungen der empirischen Sozialforschung beschrieben, die es für aussagekräftige Ergebnisse zu berücksichtigen gilt. Die Einhaltung dieser Mindeststandards ist bei der Bewertung von Unterrichtsmaterialien alleine deshalb in hohem Maße bedeutsam, weil mit einer negativen Bewertung die Leistungen der jeweiligen Autorinnen und Autoren der Unterrichtsmaterialien kritisiert werden. Beim Messen kann man sich vermessen und eine fehlerhafte Beurteilung ist wiederum vermessen[31]. Ungerechtfertigte oder fehlerhafte Bewertungen, die nicht objektiv, genau und zuverlässig sind, können in einer unzulässigen Diskreditierung der Materialentwickler münden. Unsere These, die wir im Folgenden ausführen und am Beispiel des Materialkompasses des VZBV veranschaulichen, ist, dass es in der bisherigen Praxis der Bewertung von nicht genehmigungspflichtigen Unterrichtsmaterialien nicht ansatzweise gelungen ist, diese Mindestanforderungen zu erfüllen[32].

Leider gibt es zum Materialkompass keine expliziten Ausführungen zur Einhaltung von wissenschaftlichen Gütekriterien. Es finden sich dazu weder Informationen auf der Homepage oder in den entsprechenden Publikationen des VZBV, noch gibt es einen wissenschaftlichen Begleitartikel, der sich dazu äußert. Dies ist deshalb problematisch, weil so für Außenstehende nicht unmittelbar nachvollziehbar ist, wie zuverlässig das

---

[30] Vgl. Moosbrugger, H./Keleva, A. (2008) Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In: Moosbrugger, H./Keleva, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. S. 7-26.
[31] Vgl. dazu auch Jongebloed, H.-C. (2013) Vermessen – oder: Diagnostik als Bildungsprogramm. In: Lin-Klitzing, S./Fuccia, D. d./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule-Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn. S. 93-112.
[32] Vgl. ausführlich dazu Loerwald (2015).

Instrument ist und welche Qualität die daraus gewonnenen Aussagen haben. Wir werden daher auf der Basis der Informationen, die die Homepage beinhaltet und der dort verlinkten PDF-Dokumente eigenständig prüfen, inwiefern und inwieweit wissenschaftliche Standards eingehalten wurden[33]. Immerhin ist der Materialkompass hinsichtlich der konkreten Vorgehensweise und der Ergebnisse recht transparent. Die Bewertungsraster sind online ebenso frei zugänglich wie die konkreten Bewertungen der jeweiligen Materialien.

Auf der Basis der einschlägigen Literatur zur empirischen Bildungsforschung und am Beispiel des Materialkompasses werden die folgenden Fragen bearbeitet:

- *Welches Verständnis von „guter" Verbraucherbildung liegt dem Materialkompass zugrunde und wie wird dieses operationalisiert? (Präzisierung des theoretischen Konstrukts)*
- *Wie unabhängig sind die Bewertungen des jeweiligen Gutachters? (Objektivität)*
- *Wie zuverlässig ist das Bewertungsverfahren in Bezug auf die Genauigkeit der jeweiligen Benotung des Materials? (Reliabilität)*
- *Misst das Bewertungsverfahren tatsächlich, was es zu messen vorgibt? (Validität)*
- *Lassen sich die Bewertungen des jeweiligen Gutachters in Schulnoten überführen? (Skalierung).*

Die Präzisierung des theoretischen Konstrukts

Zur wissenschaftlichen Beurteilung eines theoretischen Konstrukts ist es unabdingbar, dieses zunächst inhaltlich und konzeptionell zu präzisieren und dann zu operationalisieren, es also messbar zu machen. Will man beispielsweise die Intelligenz von Menschen messen, dann muss zunächst beschrieben werden, was genau darunter zu verstehen ist, um das dann wiederum beispielsweise mit Fragen in einem Intelligenztest operationalisieren zu können. Die Präzisierung des zu messenden Merkmals ist für ein Bewertungsinstrument deshalb so bedeutsam, weil „die besten diagnostischen Verfahren […] erfolglos bleiben [müssen], wenn nicht geklärt ist, wonach mit ihrer Hilfe gesucht werden soll"[34].

[33] Vgl. Loerwald (2015).
[34] Werning, R. (2009) Diagnose – und was dann? Diagnose und Förderung sind untrennbar miteinander verbunden. In: Lernchancen 69/70. S. 9.

Da sich der Materialkompass ausdrücklich auf das Feld der Verbraucherbildung bezieht, lautet hier die Frage: Wie wird das unterlegte Verständnis von Verbraucherbildung und von „gutem“ Unterricht in der Verbraucherbildung präzisiert? Dazu wird auf der Homepage des Materialkompasses aber lediglich auf eine für die öffentliche Kommunikation erstellte und inhaltlich sehr unterkomplexe Broschüre des VZBV zur Verbraucherbildung verwiesen[35]. Diese wird dort sehr vieldeutig als „theoretisches und angewandtes Alltagswissen“ für Konsumentinnen und Konsumenten beschrieben[36]. Daran anschließend werden vier Themenfelder aufgeführt, die ein Sammelsurium von Inhaltsfeldern und Prinzipien unterschiedlicher Domänen darstellen: Finanzkompetenz/Verbraucherrecht, Ernährung/Gesundheit, Medienkompetenz und Nachhaltiger Konsum. Diese Themenfelder werden mithilfe von ein paar Stichpunkten skizziert[37]. Wie die Themenfelder und die darunter aufgelisteten Stichpunkte konkret definiert und operationalisiert werden können, dazu gibt es im Rahmen des Materialkompasses wiederum keine Hinweise.

Ausgehend von einer Präzisierung des theoretischen Konstrukts ist ein standardisiertes Instrument notwendig, das geeignet ist, objektiv festzustellen, in welchem Ausmaß diese Qualitäten in der Realität – zum Beispiel in einem bestimmten Material – vorliegen[38]. Im Materialkompass wird die Operationalisierung des Konstrukts anhand von zwei Bewertungsrastern vorgenommen. Dabei handelt es sich um ein im Jahr 2010 entwickeltes Raster mit einem hauswirtschaftsdidaktischen Ansatz, mit dem die ersten gut 280 Materialien bewertet wurden. Ab Ende 2012 wurde das Raster unter einem sozialwissenschaftsdidaktischen Blickwinkel grundlegend erneuert. Im Folgenden wird insbesondere das überarbeitete Raster daraufhin geprüft, ob es gewährleisten kann, dass die Bewertung und Benotung eines Unterrichtsmaterials unabhängig vom Bewertenden ist, zuverlässig und ohne nennenswerte Messfehler geschieht, die tatsächlich zu messende Größe erfasst und die empirischen Merkmalsrelationen adäquat abbildet.

Objektivität des Bewertungsverfahrens

Objektivität bezeichnet den Grad, in dem ein Untersuchungsergebnis unabhängig vom Untersucher ist. Vollkommen objektiv ist demzufolge ein Messverfahren, wenn bei der Auswertung und Interpretation verschiedene Urteiler zu demselben Ergebnis kommen und die Durchführung standardisiert und unabhängig von der Person geschieht. Im Materialkompass werden die Bewertungen von jeweils einem Gutachter aus einem

---

[35] VZBV – Verbraucherzentrale Bundesverband (2013a) Fürs Leben lernen: Verbraucherbildung ist Zukunft. Mehr Durchblick in der Konsumwelt. Berlin. http://www.verbraucherbildung.de/artikel/fuers-leben-lernen-verbraucherbildung-ist-zukunft
[36] Vgl. ebd., S. 6.
[37] Vgl. ebd., S. 7.
[38] Vgl. ausführlich Kromrey, H. (2006) Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11. Auflage. Stuttgart, S. 189ff.

festen Team realisiert. Auf die fachlichen und fachdidaktischen sehr heterogenen Hintergründe dieses Teams soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Relevanter ist für den vorliegenden Kontext das Bewertungsraster, weil dadurch eine gewisse Vergleichbarkeit der Ergebnisse sichergestellt werden soll, und es stellt sich die Frage, ob dies gelingt. Können die Items ein Mindestmaß an Objektivität gewährleisten oder ermöglichen sie eine subjektive Ausgestaltung des Urteils?

An dieser Stelle können wir die Schwierigkeiten einer objektiven Bewertung der im Materialkompass formulierten Items lediglich an einem exemplarischen Item und den damit verbundenen offenen Fragen deutlich machen[39].

Exemplarisches Item „Arbeitsaufträge“

„Die Arbeitsaufträge sind durchdacht, zur Erschließung des Lerngegenstandes geeignet, vielseitig und differenziert“[40].

- *Was bedeutet es, dass ein Arbeitsauftrag „durchdacht“ ist? Woran erkennt man bei einem Arbeitsauftrag, ob er durchdacht ist oder nicht?*
- *Was ist mit „Erschließung“ des Lerngegenstands gemeint? Reduziert sich das auf die kognitive Abspeicherung von Wissen zur reproduktiven Wiedergabe oder ist damit ein komplexeres Verständnis des Lerngegenstands impliziert?*
- *Was bedeutet „Vielseitigkeit“ in diesem Zusammenhang? Bezieht sich das auf methodische, auf inhaltliche, auf paradigmatische Zugänge oder auf die Art und Weise, mit der Schülerinnen und Schüler durch den Arbeitsauftrag zum Lernen angeregt werden?*
- *Was ist mit „differenziert“ gemeint? Beschränkt sich das beispielsweise auf eine angemessene genderspezifische Differenzierung oder sind beispielsweise auch verschiedene Lernertypen gemeint, denen kognitive, instrumentelle und affektive Zugänge zur Thematik ermöglicht werden sollen?*
- *Wie können die vier unterschiedlichen Fragestellungen, die in diesem Item enthalten sind, in einem Punktwert abgebildet werden? Was macht beispielsweise ein Gutachter, wenn er für „durchdacht“ fünf Punkte, für „Erschließung“ drei Punkte, für „Vielseitigkeit“ einen Punkt und für „Differenziertheit“ null Punkte vergeben würde?*
- *…*

---

[39] Vgl. dazu ausführlich Loerwald (2015).
[40] VZBV – Verbraucherzentrale Bundesverband (2013b) Materialkompass. Aktualisiertes Bewertungsraster. Berlin. http://www.verbraucherbildung.de/materialkompass/bewertungskriterien, S. 8.

Diese offenen Fragen machen deutlich, dass auf der Basis einer solch allgemeinen, mehrdeutigen und unpräzisen Formulierung eine eindeutige Zuweisung zu einem Punktwert gar nicht möglich ist. Bei dem hier dargestellten Item handelt es sich nicht um einen Einzel-, sondern um den Regelfall[41]. Jedes Item im Bewertungsraster wirft so viele offene Fragen auf, dass dadurch nicht nur Freiraum für subjektive Beurteilungen geschaffen wird, es wird zur individuellen Deutung geradezu aufgefordert. Was soll ein Gutachter mit einem dermaßen ungenauen und mehrdeutigen Item machen? Entweder vergibt er gar keine Punkte, weil eine objektive Bewertung nicht möglich ist oder er interpretiert die Formulierungen und Antwortkategorien anhand des eigenen Vorwissens und auf der Basis eigener Erfahrungen. Objektive Bewertungen können auf diese Art jedenfalls nicht generiert werden.

Um wiederum nur exemplarisch zu veranschaulichen, wie verschieden die Gutachter mit dem Raster umgehen, sei hier exemplarisch auf zwei Materialien und ihre Bewertung hinsichtlich der Kompetenzorientierung verwiesen.

– Die von Tim Engartner 2012 verfasste und von der Hans-Böckler-Stiftung herausgegebene Unterrichtseinheit „Denn wir wissen nicht, was sie tun – oder: Die Wirtschafts- und Finanzmarktkrise“ enthält keine Hinweise zur Kompetenzorientierung, es liegt kein Kompetenzmodell zugrunde und es werden keine eigenständigen Kompetenzformulierungen entwickelt. Gleichwohl erhält die Einheit für den Indikator „Kompetenzorientierung“ fünf Punkte und damit die volle Punktzahl. Begründet wird dies sehr knapp und wohlwollend damit, dass dies „aufgrund des breiten und abwechslungsreichen Aufgabenspektrums ermöglicht“ werde. (http://bewertungen.materialkompass.de//2013-02-18-id_111_denn_wir_wissen_nicht_was_sie_tun_oder_die_wirtschafts_und_finanzmarktkrise_2008_ff_hans_boeckler_stiftung.pdf)

– Die von Michael Koch u. a. 2013 verfasste und vom Handelsblatt herausgegebene Unterrichtseinheit „Wirtschaft und Recht“ enthält auf sieben Seiten eine curriculare Einordnung der Thematik und auf drei weiteren Seiten die in der Einheit angestrebten Kompetenzen, die sich aus einem einschlägigen fachdidaktisch begründeten Kompetenzmodell ableiten[42]. Trotzdem vergibt der Gutachter hier lediglich zwei Punkte. Begründet wird dies vor allem damit, dass das „vorgestellte Kompetenzmodell […] keine Bezüge zum Kompetenzmodell der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DEGÖB) [hat]“. (http://bewertungen.materialkompass.de//2013-12-04-id_337_wirtschaft_und_recht_handelsblatt_institut_fuer_oekonomische_bildung_ioeb_.pdf)

---

[41] Vgl. für weitere Beispiele Loerwald (2015).
[42] Vgl. Kaminski, H./Eggert, K. (2008) Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin. (unter Mitarbeit von K.-J. Burkard).

Für solche Diskrepanzen in der Ausdeutung der Items des Bewertungsrasters lassen sich zahlreiche weitere Beispiele finden, die an dieser Stelle nicht ausführlich behandelt werden können. Es wird aber bereits an diesem Beispiel deutlich, dass die Subjektivität der Beurteilung nicht nur möglich ist, sondern auch – je nach Kenntnisstand und Interessenlage des Gutachters – genutzt werden kann, um individuell als positiv empfundene Materialien „durchzuwinken“ und individuell unliebsame Materialien zu diskreditieren.

Besonders problematisch ist es, dass der Bewertungsprozess nur einseitig blind erfolgt, was bedeutet, dass Autoren und Herausgeber der Materialien bekannt sind, der jeweilige Gutachter aber anonym bleibt. Erstaunlich ist in diesem Kontext schon, dass derjenige, der das Bewertungsraster entwickelt hat, auch im Bewertungsteam sitzt und zugleich auch eigene Materialien entwickelt hat, die im Materialkompass (positiv) bewertet wurden. Solche Verflechtungen wecken weitere Zweifel an der vermeintlichen Neutralität der Gutachter und verschärfen den Mangel an Objektivität des gesamten Verfahrens.

Reliabilität des Bewertungsverfahrens

Reliabilität bezeichnet den Grad der Zuverlässigkeit, mit dem ein Verfahren ein Merkmal misst. Vollkommen reliabel ist ein Messverfahren, wenn es – ceteris paribus – bei wiederholter Messung zum gleichen Ergebnis führt. Reliabilität bezieht sich ausschließlich auf die Güte des Messinstruments. Übertragen auf den Materialkompass würde eine vollständige Reliabilität so aussehen, dass wiederholte Begutachtungen auch bei unterschiedlichen Gutachtern zu exakt denselben Ergebnissen kommen müssten. Eine solche vollständige Reliabilität ist im Kontext der Bewertung von Unterrichtsmaterialien sicher nicht zu 100 Prozent zu gewährleisten, aber eine grundlegende Konkordanz der Bewertungen, im Sinne einer prinzipiellen Urteilerübereinstimmung, muss durch das Erhebungsverfahren sichergestellt werden. Eine solche sogenannte Interraterreliabilität kann der Materialkompass aber nicht gewährleisten. Alleine die Tatsache, dass in der Regel nur ein Gutachter bewertet, macht die Überprüfung einer möglichen Urteilerübereinstimmung unmöglich.

Ein weiteres, sehr offensichtliches und zugleich gravierendes Problem für die Reliabilität der Messungen ist, dass im Materialkompass bis dato mit zwei unterschiedlichen Bewertungsrastern gearbeitet wurde. Die älteren Bewertungen wurden nicht mit dem neuen Raster nachbegutachtet und trotzdem werden alle Materialien anhand der gleichen Skala beurteilt und sogar als gemeinsamer Datensatz in einer Studie miteinander

vermischt[43]. Es bleibt offen, warum das Bewertungsraster als überarbeitungswürdig empfunden wurde und warum dann nicht auch zumindest die alten Bewertungen rausgenommen oder mithilfe des neuen Rasters neu bewertet wurden. Damit ist ein Vergleich dieser beiden Kohorten – vor Ende 2012 und danach – völlig unzulässig, was den VZBV allerdings nicht davon abhält, einen Notenspiegel zu allen Materialien zu veröffentlichen[44].

Der Materialkompass kann das Gütekriterium „Reliabilität“ ebenfalls nicht erfüllen. Das hat ernst zu nehmende Probleme zur Folge, weil dadurch Messfehler vorprogrammiert sind und die Benotungen der Materialien unzulässig sein können. Die vom VZBV kommunizierten Schlussfolgerungen aus den Benotungen wie beispielsweise, dass eine „erhöhte Vorsicht geboten [ist], wenn die Herausgeber aus der Wirtschaft oder aus wirtschaftsnahen Institutionen oder Verbänden kommen“[45] lässt sich auf der Basis einer dermaßen unzuverlässig erhobenen Datengrundlage nicht belegen.

Validität des Bewertungsverfahrens

Validität ist ein Maß dafür, ob die bei einer Messung erhobenen Daten die zu messende Größe repräsentieren. Vollkommen valide wäre ein Verfahren, wenn seine Ergebnisse einen unmittelbaren Rückschluss auf den Ausprägungsgrad des zu erfassenden Merkmals zuließen. Zur Bestimmung der Validität eines Erhebungsinstruments ist die präzise Klärung der diagnostischen Ausgangsfrage „Was soll *gemessen* werden?“ unverzichtbar. Die Validität ist das bedeutsamste und kann zugleich als das komplexeste Gütekriterium gelten. Ein in hohem Maße objektives und reliables Erhebungsinstrument ist völlig unbrauchbar, wenn es nicht das zu messende Merkmal erfasst und damit keine Gültigkeit beanspruchen kann[46].

Bezogen auf den Materialkompass ist es schwierig, überhaupt Anhaltspunkte für Validität zu finden. Weil die Verbraucherbildung nicht als theoretisches Konstrukt beschrieben wird, sondern lediglich als Sammelsurium für Inhalte aus verschiedenen Domänen, lässt sich die Konstruktvalidität[47] gar nicht nachweisen. Hier liegt ein grundlegendes Problem eines von der ökonomischen Bildung und anderen Bildungsanliegen isolierten Verständnisses von Verbraucherbildung: Ihre Legitimation und inhaltliche Ausgestal-

---

[43] Vgl. VZBV – Verbraucherzentrale Bundesverband (2014) Unterrichtsmaterial unter der Lupe. Wie weit geht der Lobbyismus in Schulen? Eine Qualitätsanalyse von Lehrmaterialien verschiedener Anbieter und Interessensvertreter des Verbraucherzentrale Bundesverbands (VZBV). Berlin, S. 4.
[44] Ebd., S. 6.
[45] Ebd., S. 16.
[46] Vgl. zur Validität in der fachdidaktischen Forschung ausführlich Schniemann, P./Lücken, M. (2014) Validität – Misst ein Test, was er soll? In: Krüger, D./Parchmann, I./Schecker, H. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg. S. 107-118.
[47] Vgl. dazu Hartig, J./Frey, A./Jude, N. (2008) Validität. In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin; Heidelberg. S. 145f.

tung wird in der Regel sehr pragmatisch als Lebenshilfe in Konsumfragen ausformuliert[48]. Das ist für ein eigenständiges Bildungsanliegen im Feld der Allgemeinbildung aber zu wenig.

Die Frage ist, ob durch das Bewertungsraster zumindest Inhaltsvalidität gewährleistet werden kann. Dies würde bedeuten, dass die Items geeignet sein müssen, das theoretische Konstrukt inhaltlich zu operationalisieren und dass sie für alle denkbaren inhaltsvaliden Items repräsentativ sein müssen[49]. Für die Inhalte, die im Kontext der Verbraucherbildung als relevant betrachtet werden, finden sich in der Informationsbroschüre des VZBV[50] immerhin ein paar Stichworte zu den vier Themenfeldern „Finanzkompetenz/Verbraucherrecht“, „Ernährung/Gesundheit“, „Medienkompetenz“ und „Nachhaltiger Konsum“. Bezogen auf die Inhaltsvalidität ist die Prüfung des aktuellen Bewertungsrasters im Materialkompass aber ebenfalls schnell erledigt, weil keine der hier aufgeführten und auch insgesamt keine domänenspezifischen Inhalte der Verbraucherbildung operationalisiert werden. Das Raster ist vollkommen inhaltsleer. Ein Material muss zwar zu Beginn des Bewertungsrasters einem Themenfeld zugeordnet werden, aber für die Bewertung spielt das dann keine weitere Rolle.

Im alten, hauswirtschaftsdidaktisch ausgerichteten Bewertungsraster waren immerhin noch zu jedem der Themenfelder ein bis drei inhaltsspezifische Items vorgesehen. Das ist zwar inhaltlich auch sehr dürftig, aber immer noch besser, als wenn die Inhalte vollständig herausfallen. Welche Vorstellung von Verbraucherbildung soll mit einem dermaßen inhaltsleeren Bewertungsraster kommuniziert werden? Welches implizite Bild von „gutem“ Unterricht in der Verbraucherbildung ist damit verbunden? Es ist schon erstaunlich, dass es im aktuellen Bewertungsraster zwar einen Indikator „Fachlicher Inhalt“ gibt, der aber keine Operationalisierung konkreter Inhaltsfelder vornimmt und stattdessen eher Zugänge zu und unterrichtliche Gestaltungsanforderungen an Inhalte formuliert wie beispielsweise „Lebensweltbezug“, „Wertorientierung“ oder „Einflussnahme/Lobbyismus“[51]. Zwischen den expliziten Vorstellungen des VZBV zur Verbraucherbildung und den Items im Bewertungsraster finden sich so gut wie keine Übereinstimmungen.

Skalierung der Ergebnisse

Die größte Herausforderung, die sich der Materialkompass zum Ziel gesetzt hat, ist die Überführung der empirischen Relative (Gutachten) in numerische Relative (Punkte und

---

[48] VZBV (2013a) S. 6.
[49] Vgl. Schniemann/Lücken 2014, S. 109.
[50] VZBV (2013a) S. 7.
[51] Vgl. VZBV – Verbraucherzentrale Bundesverband (2013b) Materialkompass. Aktualisiertes Bewertungsraster. Berlin. http://www.verbraucherbildung.de/materialkompass/bewertungskriterien, S. 8ff.

Noten). Es wäre deutlich einfacher gewesen, wenn man – wie bei Schulbuchgenehmigungsverfahren üblich – nur zwischen „geeignet“ und „nicht geeignet“ unterschieden hätte. Eine solche Skala wird als Nominalskala bezeichnet, weil sie aus zwei dichotomen Kategorien besteht, die sich wechselseitig ausschließen[52]. Damit wird aber keine Rangfolge ausgedrückt, weil lediglich über die Gleichheit oder Ungleichheit der Merkmalsausprägung geurteilt wird.

Der Materialkompass versucht allerdings eine weitaus komplexere Aufgabe zu lösen, indem er zwei unterschiedliche Ordinalskalen verwendet, die jeweils Ranginformationen liefern sollen[53]. Zum einen wird jedes Item mit Punkten von null bis fünf skaliert. Zum anderen wird der aus der Punktevergabe entstandene Gesamtwert in eine in schulischen Kontexten übliche Notenskala in fünf Stufen von „sehr gut“ bis „mangelhaft“ übertragen. Die zentrale Herausforderung einer Ordinalskala besteht darin, hierarchisch strukturierte Ausprägungseigenschaften des zu messenden Merkmals zu bestimmen und sie präzise einem Ausprägungsniveau zuzuordnen. Zudem müssen die einzelnen Abstände – hier: zwischen den Noten – exakt gleich sein. Wenn nun aber verschiedene Gutachter bei gleichen Merkmalsausprägungen zu unterschiedlichen Punkten bzw. Noten kommen würden oder aber ein und derselbe Gutachter an verschiedenen Tagen für die gleiche Merkmalsausprägung unterschiedliche Punkte bzw. Noten geben würde, dann wären die Ergebnisse unbrauchbar.

Die bisherigen Ausführungen haben bereits gezeigt, dass der Materialkompass weder objektiv, noch reliabel oder valide die Qualität eines Unterrichtsmaterials beurteilen kann. Damit ist eine seriöse Verortung auf einer wie auch immer gearteten Skala im Prinzip gar nicht möglich. Aber selbst wenn wir diese Einwände einmal beiseite stellen und nur zu Analysezwecken annehmen, dass es sich um ein zuverlässiges und gültiges Instrument handeln würde, wären die formulierten Items überwiegend nicht eindeutig skalierbar. An dieser Stelle kann wiederum nur ein exemplarisches Item skizziert und mit offenen Fragen konfrontiert werden[54].

---

[52] Vgl. z. B. Wellenreuther, M. (2000) Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim, München, S. 261ff.
[53] Vgl. allgemein dazu ebd.
[54] Vgl. ausführlich Loerwald (2015).

Exemplarisches Item „Schüler-/Zielgruppenorientierung“

„Die Zugänge zum Lerngegenstand sind so gestaltet, dass sich möglichst viele Schüler/innen angesprochen fühlen. Die Erfahrungen und Interessen der Schüler/innen werden aufgenommen. Die Materialien ermöglichen die Anbahnung individueller Lernwege.“[55]

Offene Fragen:

- *Wie ist die Rangfolge in diesem Item zu verstehen? Je mehr Schülerinnen und Schüler sich durch ein Material angesprochen fühlen, umso mehr Punkte können vergeben werden? Wäre es didaktisch nicht genau umgekehrt sinnvoll: Je konkreter ein Material auf eine spezifische Zielgruppe zugeschnitten ist (z. B. Realschule, Klasse 8), umso besser?*
- *Wie können Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern aufgenommen werden? Oder sind hier lediglich die von dem Gutachter vermuteten Erfahrungen von Durchschnittsschülern gemeint?*
- *Was ist mit „individuelle Lernwege“ gemeint? Reicht es hier aus, eine Aufgabenstellung offen zu formulieren, oder müssen konkret verschiedene Wege vorgeschlagen werden, eine unterrichtliche Problemstellung zu bearbeiten? Und überhaupt: Sind Lernwege nicht immer individuell?*
- *Was ist unter „Anbahnung“ zu verstehen und wie lässt sich eine solche Anbahnung skalieren? Wie viele Punkte gibt es für welche Ausprägung einer „Anbahnung“?*
- *Handelt es sich bei den genannten Aspekten „Zugänge zum Lerngegenstand“, „Schülererfahrungen“, „Schülerinteressen“ und „individuelle Lernwege“ nicht um unterschiedliche Merkmalsausprägungen? Wie können so unterschiedliche Dimensionen auf einer Skala abgebildet werden?*
- *…*

Auch bei diesem Item handelt es sich in Bezug auf die Skalierung nicht um einen Einzel-, sondern um den Regelfall. Für alle anderen im Materialkompass formulierten Items ließen sich ähnliche Ungenauigkeiten identifizieren. Wie soll beispielsweise das Item „Handlungsorientierung“ skaliert werden? Je mehr Handlungsorientierung, umso besser? Welche Rangfolge unterliegt dem Item „Lebensweltbezug“? Je enger an der aktuellen Situation der Schülerinnen und Schüler, umso besser? Beides ließe sich begründet infrage stellen. Es ist wissenschaftlich nicht nachvollziehbar, wie diese vieldeutigen und kontrovers diskutierten didaktischen Allgemeinplätze operationalisiert und

[55] VZBV (2013b) S. 7.

mithilfe eines Punkteschemas bewertet und auf einer Ordinalskala verortet werden sollen.

4.2 Grundsätzliche Schwierigkeiten einer kontextfreien Beurteilung

Es ist deutlich geworden, dass der Materialkompass des VZBV die Mindestanforderungen eines wissenschaftlich seriösen Beurteilungsinstruments nicht erfüllen kann. Nach eigener Auskunft geht es den Initiatoren aber auch nicht darum, sondern eher um das vermeintliche Offenlegen einer – wie auch immer operationalisierten – Meinungsmache: „Mit dem Materialkompass Verbraucherbildung hat der VZBV ein Instrument geschaffen, das etwas Licht ins Dunkel der Meinungsmache (!) in Unterrichtsmaterialien bringt.“[56]. Es stellt sich die Frage, wie dieses Ziel erreicht werden soll, wenn ganz offensichtlich nicht die grundlegenden Anforderungen an empirische Bildungsforschung eingehalten werden. Eine Hilfestellung für Lehrkräfte ist dieses Projekt jedenfalls nicht, wenn es keine zuverlässigen und gültigen Schlussfolgerungen erlaubt.

Wenn der Materialkompass keine brauchbaren Ergebnisse liefern kann, dann stellt sich die Frage, ob nur dieses spezielle Instrument unbrauchbar ist und ob man nicht mit einem professionellen und ausdifferenzierten Raster sowie psychometrisch anspruchsvollen Auswertungsmethoden dennoch eine objektive und kontextübergreifende Bewertung von Unterrichtsmaterialien vornehmen kann. So könnten beispielweise die bereits in den 1980er- und 1990er-Jahren entwickelten Kriterienkataloge zur Beurteilung von Schulbüchern wie beispielsweise das „Bielefelder Raster“, das „Reutlinger Raster“, der „Wiener Kriterienkatalog“ oder das „Levanto Tool“[57] genutzt werden. Diese arbeiten zum Teil mit konkreten Aussagesätzen und ihre Autoren setzen voraus, dass die Gutachter „vorausgehende Maßnahmen [absolvieren], die über eine einfache Raster-Schulung hinausgehen“[58]. Aber auch für diese differenzierteren und komplexeren Beurteilungsinstrumente macht Kahlert[59] deutlich, dass sie keine zuverlässigen Beurteilungen ermöglichen, auf die sich Lehrkräfte verlassen können. „Die Beurteilung eines Lehrwerks setzt Kriterien voraus, die selbst wiederum interpretationsbedürftig sind.“[60].

---

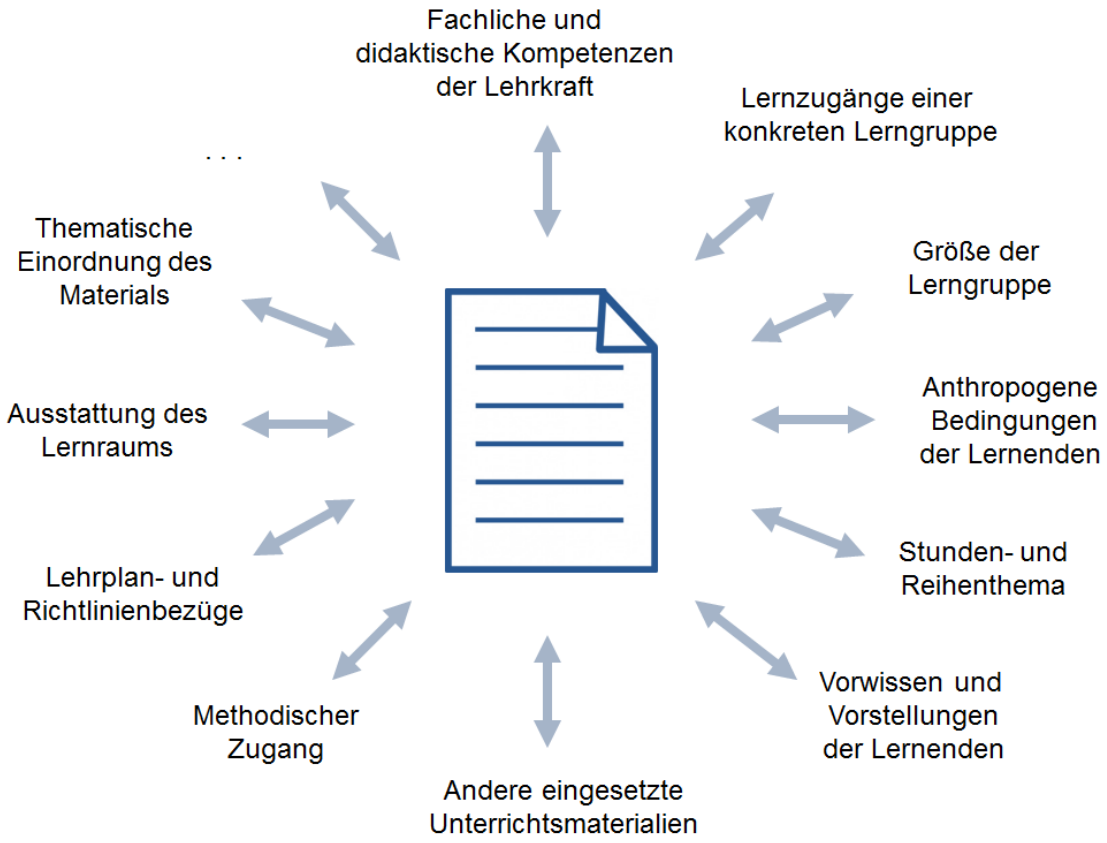
[56] VZBV (2014) S. 17; Herv. d. V.
[57] Zum Überblick: Niehaus u. a. (2011) S. 15ff.
[58] Astleitner, H. v./Sams, J./ Thonhauser, J. (1998) Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien - Ein kritischer Vergleich. Wien, S. 37.
[59] Kahlert, J. (2010) Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, E./ Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 50ff.
[60] Ders., S. 51.

Manche Probleme solcher Beurteilungsverfahren ließen sich durch komplexere statistische Verfahren beheben. Fey/Neumann[61] verweisen beispielsweise in diesem Kontext auf „‘hoch-inferente‘ Beurteilungen“. Damit benennen sie ohne Zweifel interessante Ansatzpunkte, aber diese können auch nur einen Teil der Kritik an zentralen Messverfahren auffangen. Auch unter Anwendung solcher anspruchsvollen Messverfahren wird nicht viel mehr möglich sein als eine unter jeweils offen zu legenden Annahmen erstellte verbale Einschätzung zu einem Material sowie eine Identifikation von unbrauchbaren Materialien, die gegen klare Vorschriften verstoßen, z. B. gegen das Werbeverbot in Schulen. Eine kontextfreie Beurteilung von Unterrichtsmaterialien auf der Basis einer Ordinalskala, die die Materialien in eine Rangfolge bringt, wird letztlich kein auch noch so professionelles Beurteilungsverfahren vornehmen können. So wünschenswert ein differenzierter empirischer Überblick über die Qualitätsniveaus vorhandener Unterrichtsmaterialien für den Wirtschaftsunterricht auch erscheinen mag, er lässt sich nicht realisieren, weil solche Materialien nicht per se als „sehr gut“, „gut“, „befriedigend“ oder „ausreichend“ eingestuft werden können.

Für die Beantwortung der Frage, ob sich ein Unterrichtsmaterial gut für den unterrichtlichen Einsatz eignet oder nicht, ist eine Reihe von Faktoren entscheidend, die sich objektiv nicht erheben lassen (siehe Abbildung 5).

[61] Fey/Neumann (2013) S. 65f.

Abbildung 5
Situative Einflussfaktoren auf den Einsatz von Unterrichtsmaterialien



Quelle: Kaminski / Loerwald 2015: eigene Darstellung

Man erkennt die hohe Faktorenkomplexität recht schnell. Ein und dasselbe Material kann damit für den einen Unterricht gut und für den anderen Unterricht weniger gut geeignet sein. Exemplarisch:

- Ein Material, das in dem einen inhaltlichen Kontext völlig unbrauchbar ist, kann in einem anderen Kontext sehr gut passen.
- Die in einem Material gewählte Methodik kann eine Lerngruppe zur Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand anregen und in einer anderen Lerngruppe gar nicht funktionieren.
- Während Textarbeit mit manchen Schülerinnen und Schülern zu guten Erfolgen führt, sind für andere Lerngruppen (auch) andere Zugänge zu berücksichtigen.
- Kann man bei einer Lerngruppe ein fundiertes Vorwissen voraussetzen, fangen andere Lerngruppen wiederum erst an, sich mit einem Gegenstandsbereich zu beschäftigen.
- Eine Online-Lernumgebung wird in einer Notebook- oder Ipad-Klasse gut funktionieren, wohingegen an anderen Schulen nicht einmal aktuelle Computer zur Verfügung stehen.

- Ein Material mit einer bestimmten, offengelegten Perspektivierung kann bei hinreichender Unterrichtszeit für die Thematik in einen Vergleich zu anders ausgerichteten Materialien gesetzt werden, bei weniger Unterrichtszeit würde es ggf. zu stark fokussieren.
- Schülerinnen und Schüler, die fachlich fundierte Kenntnisse mitbringen, aber wenig diskursiv sind, müssen zu Interaktion, Urteilsbildung etc. geführt werden. Klassen, die gut darin sind, kontroverse Diskussionen ohne fachlichen Gehalt zu führen, müssen wiederum grundlegende Kenntnisse zur Fundierung des Diskurses erwerben.
- …

Das Charakteristikum der hier exemplarisch skizzierten Einflussfaktoren auf den lernwirksamen Einsatz eines Unterrichtsmaterials ist, dass es sich um situative Faktoren handelt, die in Bezug auf eine konkrete Schule, Klasse, Lehrkraft, Unterrichtssituation etc. jeweils aufs Neue bestimmt werden müssen. Erst auf Basis einer ausführlichen Situationsanalyse kann die qualitative Eignung eines Materials für den jeweils angestrebten Lernprozess eruiert werden. Daher werden in der Lehrerausbildung auch ausführliche Unterrichtsplanungsentwürfe erstellt. Es geht darum, die anthropogenen und sozio-kulturellen Bedingungen einer Lerngruppe zu erfassen, ausgehend davon die fachspezifischen Ziele und Inhalte des Unterrichts zu definieren und im Sinne des didaktischen Implikationszusammenhangs die daraus abgeleiteten didaktisch-methodischen Entscheidungen offenzulegen. Ob, an welcher Stelle und mit welcher Funktion ein Unterrichtsmaterial in die didaktische Struktur eines geplanten Lernstrangs sinnhaft eingebunden werden kann, ist ein komplexer Entscheidungsprozess, der sich nur mit Blick auf die jeweilige Lernsituation, die Lerngruppe und die konkreten Rahmenbedingungen des Lernprozesses konkretisieren lässt.

Ausgehend von solchen Überlegungen können also nur die Lehrkräfte als die Experten für den Unterricht vor Ort der zentrale Ansatzpunkt für Qualitätsverbesserungen sein. Eine zentrale Prüfstelle wäre nicht nur mit einem hohen administrativen Aufwand verbunden, sie wäre auch Gegenstand interessenpolitischer Reibungskonflikte um das jeweilige Kriterienraster. Außerdem – und das ist am Beispiel des Materialkompasses sehr deutlich geworden – wäre eine solche staatliche Prüfstelle auch gar nicht in der Lage, für die einzelnen Lernprozesse in den Schulen verallgemeinerbare Aussagen über die Qualität von Unterrichtsmaterialien zu generieren. Wie man es auch dreht und wendet: die fachlich und (fach-)didaktisch ausgebildeten Lehrkräfte und – damit verbunden – die Lehrerbildung in allen drei Phasen sind die zentralen Ansatzpunkte für die Verbesserung materialgestützter Lehr-Lern-Prozesse. Die Argumentation von Kahlert[62] ist überzeugend, dass der Nutzen von Unterrichtsmaterialien nicht unabhängig

[62] Kahlert (2010) S. 52.

vom Anwender sei und dass „ein ‚gutes' Lehrwerk […] nicht am Schreibtisch der Autoren [entsteht], sondern erst in einer Verantwortungsgemeinschaft zwischen Lehrwerkautoren und Lehrerinnen und Lehrern, die Lehrwerke nutzen". Nur die Lehrkräfte haben die situations- und kontextabhängigen Kenntnisse über die jeweilige Lerngruppe (Zusammensetzung, Leistungsstand, Lerntypen etc.), die formalen Rahmenbedingungen des Lehr-Lern-Prozesses (Zeitumfang, Raumgröße, Medienausstattung etc.), die angestrebten Lernziele und das vorausgegangene und folgende Unterrichtsgeschehen.

Wenn es auf der einen Seite ein Problem mit einer wachsenden Zahl an kostenlos verfügbaren Unterrichtsmaterialien gibt, auf der anderen Seite aber eine zentrale Prüfstelle nicht die Hoffnungen erfüllen kann, die manche in sie setzen, liegt die Suche nach anderen Ansatzpunkten zur Entschärfung der Problematik nahe. In der Informationsökonomik werden zum Abbau von Informationsasymmetrien auf Märkten neben den staatlichen Lösungen (hier: zentrale Prüfstelle) auch akteursbezogene Lösungsansätze vorgeschlagen. Um Lehrkräften bessere Informationen über die Qualität von Materialien zu ermöglichen, sind hier grundsätzlich zwei Strategien zu unterscheiden:

– die Informationsbereitstellung durch die Materialkonstrukteure, das sogenannte „Signalling"[63] und
– die Informationsbeschaffung durch die Lehrkräfte, das sogenannte „Screening"[64].

Ausgehend von der in diesem Kapitel formulierten Kritik an zentralen Prüfstellen für die Qualität von Unterrichtsmaterialien wollen wir mit der Konkretisierung von *Signalling* und *Screening*-Aktivitäten andere Wege zur Verbesserung eines materialgestützten Unterrichts vorschlagen. Doch was sind die entscheidenden „Signale", die in Materialien enthalten sein sollten und die wiederum den Lehrkräften ein Screening des Materials in Bezug auf dessen Eignung für eine bestimmte Lerngruppe in einem kontextgebundenen Lernprozess ermöglichen? Dazu müssen zum einen die Anbieterseite (Materialentwicklung) und die in diesem Bereich hilfreichen Konstruktionskriterien für die Konzeption und Aufbereitung von Unterrichtsmaterialien in den Blick genommen werden. Zum anderen müssen – daraus abgeleitet – mögliche Ansatzpunkte zu einer verbesserten Materialsuche/-selektion/-aufbereitung und -reflexion durch die Nachfrager (Materialeinsatz) herausgearbeitet werden. Kahlert nennt dieses Wechselspiel zwischen Angebots- und Nachfrageseite eine „Verantwortungsgemeinschaft von Schulbuchautoren und Schulbuchnutzern"[65].

---

[63] Erstmals Spence, M. (1973) Job Market Signaling. In: Quarterly Journal of Economics. Nr. 87. S. 355-374.
[64] Erstmals Stiglitz, J. (1974) Information and Economic Analysis. In: Parkin, M./Nobay, A. R. (Hrsg.): Current Economic Problems. Cambridge. S. 27-52.
[65] Kahlert (2010) S. 52.

5 Konstruktionsbedingungen von Unterrichtsmaterialien

Anforderungen an Unterrichtsmaterialien und zentrale Fragen für die Auswahl

Aus den bisherigen Überlegungen ziehen wir folgende Konsequenzen: Materialienangebote für die Lehrerschaft sollten so konstruiert werden, dass ihr Entstehungsprozess transparent gemacht wird, das heißt, dass die Entscheidungen der Konstrukteure aufgezeigt werden, damit eine Lehrkraft das jeweilige Material für die konkreten unterrichtlichen Zielsetzungen vor Ort anpassen kann, und zwar im Hinblick auf den Jahrgang, die anzustrebenden Kompetenzen, die Thematik, die Methodik etc. Sollen Materialienangebote in Form von Unterrichtsmodellen die Lehrkräfte in ihrer alltäglichen Arbeit unterstützen, so müssen sie die Kontextbedingungen und Faktoren berücksichtigen, die herkömmlicherweise auf den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte einwirken und nur jene Informationen liefern, die kontextneutral sind.

5.1 Die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien im Kontext unterschiedlicher Lehrerausbildungsphasen

Unterrichtsmaterialien gibt es – das haben wir dargelegt – in ganz unterschiedlicher Ausprägung und sie werden aufgrund jeweils spezifischer Zielsetzungen entwickelt und vertrieben. Eine grundlegende Zielsetzung ist jedoch allen gemein, weil sie sonst gar keine Chance hätten, zum Einsatz gebracht zu werden: Sie wollen Lehrkräften eine Hilfestellung für die Planung und Durchführung von Unterricht bieten und damit den Planungsprozess erleichtern. Die Unterrichtsplanung ist wiederum ein integraler Bestandteil der Lehrerausbildung, sodass hier ein systematischer Ansatzpunkt für die Förderung eines professionellen materialgestützten Unterrichts besteht. Wesentlich wird es deshalb insgesamt sein, die Beurteilungskompetenz der Lehrkräfte zu fördern, um auf diese Weise ihre Alltagsarbeit zu unterstützen.

Allen Lehrerausbildungsmodellen liegt explizit oder implizit die folgende als Wirkungskette formulierte Annahme zugrunde: Eine gute Lehrerausbildung führt zu guten Lehrkräften, die wiederum guten Unterricht durchführen, sodass gute Schülerinnen und Schüler am Ende das System Schule verlassen können[66]. Diese Wirkungskette erscheint zunächst einleuchtend. Allerdings wird jede Stufe in dem hier beschriebenen

[66] Vgl. Galluzzo, G. R./Craig, J. R. (1990) Evaluation of preservice teacher education programs. In: Houston, R. W. (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. New York, S. 603.

Prozess durch eigene Institutionen- und Regelsysteme gesteuert. Hinzu kommt, dass Lehrkräfte in Deutschland im Regelfall in drei unterscheidbaren Ausbildungsphasen qualifiziert werden, die wiederum jeweils deutlich erkennbare Eigenlogik aufweisen.

Phase 1 der Lehrerausbildung

Die erste Phase der Lehrerausbildung erfolgt im Regelfall an Universitäten oder in einigen Fällen an Pädagogischen Hochschulen mit dem Ziel, die pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen des Lehrerberufs zu vermitteln. Bezogen auf die Unterrichtsplanung wird in dieser Phase der Ausbildung vielerorts der Auseinandersetzung mit Planungsmodellen für den Unterricht ein zentraler Stellenwert beigemessen. Es gibt dabei verschiedene, auf unterschiedlichen Paradigmen basierende Planungsmodelle[67]. Diese Modelle werden als zielführend für die künftige Qualifizierung der Lehrkräfte angesehen.

Phase 2 der Lehrerausbildung

Das Lehramtsreferendariat erfolgt in Ausbildungsseminaren der jeweiligen Bundesländer und endet – bei Erfolg – mit dem Abschluss des zweiten Staatsexamens. Dies ist die zentrale Voraussetzung für die dauerhafte Einstellung in den Schuldienst und für die Übernahme in ein Beamtenverhältnis. In der zweiten Phase der Lehrerausbildung bezieht man sich in den Ausbildungsseminaren zwar auf die oben genannten Planungskonstrukte der erziehungswissenschaftlichen Referenzmodelle, fügt aber eigene Seminarkomponenten hinzu. Letztlich prüfen die jeweiligen Seminarleiter am Ende dieser Ausbildungsphase und damit ist nicht das prüfungsrelevant, was in der Erstausbildung gelehrt wurde, sondern das, was diese Seminarleiter für richtig halten. Selten reichen die jeweils spezifischen Planungsmodelle über den Einzugsbereich eines Ausbildungsseminars hinaus und Ausbildungsseminare, die etwas auf sich halten, haben eigene Planungsmodelle und eigene Dokumentationsmuster für den Unterricht, die nicht sanktionsfrei von Prüfungskandidaten missachtet werden können.

Phase 3 der Lehrerausbildung

In der dritten Phase, die die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung umfasst, ist es für Lehrkräfte unumgänglich, eine alltagstaugliche Unterrichtsplanungskompetenz zu entwickeln. Während in der ersten und zweiten Phase für eine Vorführstunde mehrere

---

[67] Z. B. Klafki, W. (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule. Jg. 1958, H. 10. S. 450-471; Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim; Berliner Modell: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1979): Unterricht: Analyse und Planung, 10., unveränderte Aufl., Hannover: Schroedel; Hamburger Modell: Schulz, W. (1980): Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg;

Tage Vorbereitung aufgewendet wurden, ändert sich im Berufsalltag das Ziel: Für sechs Stunden Unterricht dürfen nun höchstens ein bis zwei Stunden Vorbereitungszeit veranschlagt werden, mit sinkender Tendenz. Die entscheidende Frage in dieser Phase ist, wie Lehrkräfte bei ihrer Vorbereitung von Unterricht unter solchen Rahmenbedingungen unterstützt werden können.

Auch wenn Unterrichtsmaterialien in der Hochschullehre und in Ausbildungsseminaren zum Einsatz kommen und die materialgestützte Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung einen relevanten Ausbildungsbestandteil der ersten und zweiten Phase darstellt, ist die eigentliche Funktion von Unterrichtsmaterialien sicher darin zu sehen, den praktizierenden Lehrkräften im Unterrichtsalltag als Hilfestellung zu dienen. Hier wird das Angebot von Unterrichtsmaterialien für Lehrkräfte besonders relevant.

Um herausarbeiten zu können, was ein Unterrichtsmaterial für praktizierende Lehrkräfte leisten muss, erscheint es zunächst einmal notwendig, das Planungshandeln von Lehrkräften im Unterrichtsalltag näher zu beschreiben. Dazu eignet sich unseres Erachtens das Konzept der Routinebildung, das Hilbert Meyer[68] als einen Prozess der „schrittweisen Automatisierung und Verinnerlichung von zunächst bewusst erlebten und gesteuerten Handlungs- und Entscheidungsprozeduren“ beschreibt. Zunächst weist Meyer den sogenannten Unterrichtsbildern der Lehrkräfte eine wichtige Funktion zu. Er versteht darunter sinnliche, ganzheitliche, parteiliche, werbende, untheoretisch-pragmatische Vorstellungen über erfahrenen, aktuell erlebten und für die nahe oder ferne Zukunft prognostizierten Unterricht. Unterrichtsbilder leisten so etwas wie eine regelkreisartige Steuerung des unterrichtsmethodischen Denkens, des Wahrnehmens, des Handelns und setzen sich aus mehreren Komponenten zusammen. Zum einen sind es sogenannte Erinnerungsspuren des vergangenen Unterrichts. Es geht um die Vorwegnahme erhoffter, aber natürlich auch befürchteter Situationen und sie haben in der Tat spekulativen, utopischen Charakter. Was hat sich bewährt, womit ist man gut gefahren? Ob dies auch erfolgreicher Unterricht gewesen ist, steht auf einem völlig anderen Blatt, die subjektive Perspektive der Lehrkraft ist zunächst entscheidend. Dass jedoch das Handeln im Verlauf der Beruf- und Fachsozialisation durch Unterrichtsbilder mit gesteuert wird, gilt es zur Kenntnis zu nehmen.

Darüber hinaus enthalten die Unterrichtsbilder der Lehrkräfte ein bestimmtes Maß an Lehrerhaltungen, die sich in der Unterrichtspraxis nach und nach aufgebaut und entwickelt haben und in Summe ein bestimmtes Methodenrepertoire für Lehrkräfte ergeben. Die dem Methodenrepertoire zugrunde liegenden unterrichtsmethodischen Handlungskompetenzen oder besser Methodenkompetenzen liefern ebenso einen Beitrag zur Routinebildung von Lehrkräften. Das heißt, dass eine schrittweise Automatisierung und

[68] Meyer, H. (2011) Unterrichtsmethoden – II: Praxisband. 14. Aufl. Berlin, S. 45f.

Verinnerlichung von zunächst einmal bewussten, aber erlebten und gesteuerten Handlungs- und Entscheidungsprozeduren erfolgt.

Das in der Unterrichtspraxis aufgebaute Methodenrepertoire des Lehrers besteht also aus einem Satz von Handlungsmustern sowie sicher beherrschten Arbeits- und Verfahrensweisen, die gefühlsmäßig bejaht und von der Lehrerpersönlichkeit als sichere Leitplanken im Unterrichtsalltag wahrgenommen werden. Dies gilt insbesondere in Stresssituationen. Für die Autoren von Materialienangeboten ergibt sich dabei die Herausforderung, der Lehrkraft einen guten Überblick über die zugrunde liegenden Konstruktionsannahmen zu gewährleisten und dabei die wesentlichen Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen aufzuzeigen. Die Lehrkraft hat diese dann wiederum für die eigene Schulklasse und die eigene Schulform umzudenken. Gerade weil im Rahmen einer unter Zeitdruck stehenden Unterrichtsvorbereitung aufbereitete Unterrichtsmaterialien als Hilfestellung empfunden werden sollen, gilt es, die für die lernprozessbezogene Rekonstruktion des Materials notwendigen Informationen transparent zu machen.

Unterrichtsmaterialien sollten aufgrund der kontextgebundenen Spezifität von Lernprozessen nicht als detaillierte „Drehbücher“ für Unterrichtsrealität konstruiert werden. Das wäre für den Einsatz im Unterricht zu starr und unflexibel. Nach allen Erfahrungen aus der Lehrerfortbildung kann an dieser Stelle angenommen werden, dass der klassische, kleinschrittig geplante Unterrichtsentwurf in der dritten Phase an Bedeutung verliert. Deshalb sollten Materialienangebote eher den Charakter von „Halbfabrikaten“ aufweisen, die wichtige Strukturierungsarbeit leisten, diese aber nicht ersetzen. Die Materialienangebote können als „fachdidaktische Rohlinge“ verstanden werden, die einer Lehrkraft das schnelle Screening ermöglichen müssen.

Dies gilt auch deshalb, weil zwischen der Konstruktion von Materialien und ihrem unterrichtlichen Einsatz kontextuale Hürden bestehen, die den Materialienkonstrukteuren nicht bekannt sind (vgl. ausführlich Kapitel 5.2). Gleichwohl beeinflussen diese die Beurteilung der didaktischen Qualität von Materialien und deren unterrichtlichem Einsatz entscheidend. Was sich jeweils vor Ort abspielt, kann nur sehr eingeschränkt am Schreibtisch des Materialienkonstrukteurs vorgedacht werden. Exemplarisch: Ein im Internet angebotenes Unterrichtsmaterial wird eingesetzt von einer Lehrkraft mit einer Fakultas für Wirtschaft und Recht an einem Gymnasium in Memmingen oder von einem Politiklehrer, der in der 9. Klasse einer IGS in Bottrop unterrichtet. Die Schülerinnen und Schüler in Memmingen und in Bottrop haben ihre jeweils eigenen Lernhistorien vorzuweisen. Die in einem angebotenen Material vorgeschlagenen Arbeitsformen sind nun jeweils in die bisherige Unterrichtsphilosophie der jeweiligen Lehrkraft einzupassen und in deren konkreter Halbjahresplanung zu verorten. Darüber hinaus haben weitere didaktische, klassenbezogene Bearbeitungen zu erfolgen, z. B. im Hinblick auf Vorwissen, Beherrschung von bestimmten Arbeitsformen etc.

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich an dieser Stelle schon wesentliche Anforderungen für Materialienangebote. Sie sollten eine schnelle Übersicht ermöglichen, eine Optimierung der Zeitökonomie fördern, die grundlegenden didaktischen und fachlichen Ziel-/Inhaltsentscheidungen aufzeigen, Lehrplanbezüge herstellen sowie

differenzierte Schülermaterialien präsentieren, die modernen fachdidaktischen Anforderungen entsprechen. Im nachfolgenden Abschnitt werden nun ausführlicher die unseres Erachtens zentralen Kriterien für die Konstruktion und Dokumentation von Unterrichtsmodellen vorgestellt, die die fachdidaktische Routinebildung unterstützen und Lehrkräften helfen sollen, die Eignung bestehender Materialangebote für den jeweils anstehenden Unterricht professionell einschätzen zu können.

5.2 Anforderungen an die Konstruktion und Leitfragen für die Selektion von Unterrichtsmaterialien

Die Präsentation von entwickelten Unterrichtsmaterialien muss funktionsgerecht und einprägsam sein. Einer Lehrkraft müssen die für ihre Arbeit erforderlichen Informationen bereitgestellt werden und die curriculare Struktur des Materials muss durchschaubar sein, sodass damit situationsgerecht und kontextbezogen im Unterricht operiert werden kann. Generelle Anforderungen für die Konstruktion und schriftliche Präsentation von Unterrichtsmaterialien lassen sich auf zumindest drei verschiedenen Ebenen zur Diskussion stellen:

Ebene 1: Transparenz des Konstruktionsverfahrens

Unter Transparenz des Konstruktionsverfahrens wird verstanden, dass die wesentlichen fachlichen und fachdidaktischen Faktoren, die die Konstruktion des Unterrichtsmodells beeinflusst haben, den Lehrkräften erkennbar offengelegt werden müssen. Dazu zählt insbesondere die Explikation der erkenntnisleitenden Interessen, das heißt der Leitideen, die in die Konstruktion des Unterrichtsmodells eingeflossen sind (fachwissenschaftlich, fachdidaktisch) und der Auswahlkriterien für die inhaltlichen Problemstellungen, die die Thematik des Unterrichtsmodells bestimmen.

Ebene 2: Reichweite und Funktion der Unterrichtsmaterialien

Für die Bestimmung der Reichweite und Funktion des Unterrichtsmodells ist offenzulegen:

- *der curriculare Gesamtzusammenhang, in den das Unterrichtsmodell einzuordnen ist (z. B. Standards, Kerncurricula, Lehrpläne),*
- *die fachwissenschaftlichen Erklärungsansätze, die für die Konstruktion der inhaltlichen Dimension maßgeblich wären (vor allem das unterlegte Ökonomieverständnis),*
- *das Kompetenzgefüge des Unterrichtsmodells (z. B. die Darstellung der zu fördernden Kompetenzbereiche),*
- *die didaktischen Schlüssel- und Nahtstellen, die für den Unterrichtsverlauf aus der Sicht der Konstrukteure entscheidend sind,*
- *die besonderen Lernorganisations- und Vollzugsformen des Unterrichtsmodells und*

- *die Handlungsfelder, die durch das Unterrichtsmodell eröffnet werden sollen (insbesondere auch außerschulische Praxiskontakte).*

Ebene 3: Gestaltung der Schülermaterialien

Im Hinblick auf die Gestaltung der Schülermaterialien muss deren Machart deutlich werden, z. B. die unterschiedlichen Zugriffe auf Realität, die ermöglicht oder ggf. verschüttet werden.

Diese Vorgehensweise für die Entwicklung und Dokumentation von Unterrichtsmaterialien zielt darauf ab, fachdidaktische Ansatzpunkte für die Beurteilung aufzuzeigen, ohne sich in die Konstruktion von Einzelstunden zu verlieren, die wenig unterstützende Kraft für Lehrerinnen und Lehrer besitzen und buchstäblich Stunde für Stunde rekontextualisiert werden müssten. Nachfolgend sollen die sich daraus ergebenden wesentlichen Gestaltungsanforderungen weiter ausdifferenziert werden. Am Ende jedes Kapitels werden zentrale Fragen formuliert, die Lehrkräfte bei der Selektion geeigneter Unterrichtsmaterialien unterstützen sollen. Diese Fragen sind als Reflexionshorizont bei der individuellen Prüfung der Eignung eines Unterrichtsmaterials für die jeweilige Lehr-Lern-Situation gedacht.

5.2.1 Erkenntnisleitende Interessen

Die faktische Entscheidungsnotwendigkeit der praktizierenden Lehrkräfte generiert permanent Fragen nach den zentralen erzieherischen und unterrichtlichen Intentionen, unabhängig davon, inwieweit sich der Handelnde dessen bewusst ist. Für die Präsentation von Unterrichtsmaterialien ist es daher erforderlich, die Entscheidungen, Annahmen und normativen Setzungen für den Begründungszusammenhang der Materialien offenzulegen und damit nachvollziehbar zu machen. Die zentralen Wertungen und Leitideen der Materialkonstrukteure – bezogen auf eine inhaltliche Problemstellung – sind deshalb nicht allein aus dem Kompetenzgefüge von Materialienpaketen erkennbar, sie haben vielmehr selbst Einfluss auf die Zielformulierung, die Auswahl der Inhalte, die Planung von Lernorganisations- und Lernverfahrensentscheidungen, die Wahl fachwissenschaftlicher Erklärungsversuche etc. Das impliziert, dass die Leitideen der Konstrukteure als normative Setzungen begründet sein müssen und weitere Legitimationsprozesse geradezu provozieren. Sie sind gedankliche Folien für die Lokalisierung und Präzisierung inhaltlicher Problemstellungen in einer bestimmten historischen Situation, bezogen auf bestimmte Adressaten in ihrer jeweiligen Betroffenheit.

Für die Konstruktion von Materialien zur ökonomischen Bildung ist diese Anforderung von besonderer Bedeutung, weil diese vor allem durch die Identität ihres Erkenntnissubjekts mit der sozialen und politischen Realität herausgefordert wird, die wiederum nie konfliktfrei ist. Mit dem Versuch der Explikation von erkenntnisleitenden Interessen in der Präsentation von Unterrichtsmaterialien ist nicht deren rigide Durchsetzung gefordert. Vielmehr geht es um ein Kommunikationsangebot, das nach Konsens verlangt,

ihn aber nicht mitliefert. Hier muss eine Lehrkraft im Hinblick auf ihre Schüler und die Rahmenbedingungen einer konkreten Lehr-Lern-Situation begründete Entscheidungen treffen. Dabei kann es aus didaktischer Sicht sehr hilfreich sein, auf Schlüsselstellen und zu vermeidende Lernergebnisse im Sinne didaktischer „Warnleuchten“ explizit hinzuweisen (siehe Kapitel 5.2.7).

Zentrale Fragestellungen

- *Sind die Leitideen des Materialentwicklungsprozesses transparent nachvollziehbar?*
- *Wie begründet der Autor seine Vorgehensweise?*
- *Welche erkenntnisleitenden Interessen der Materialkonstrukteure sind erkennbar?*
- *Wie wird die Bildungsrelevanz des Lerngegenstands begründet?*
- *Wie werden konzeptionelle Selektionsentscheidungen begründet?*
- *Wie wird der fachdidaktische Begründungszusammenhang dargestellt? Ist ein fachdidaktisches Referenzsystem erkennbar?*
- *Wie lautet die zentrale Frage- bzw. Problemstellung im Material und wie wird diese hergeleitet?*

5.2.2 Thematik

Bei der Auswahl der unterrichtlichen Themenstellung in einem Material ist zunächst einmal zu begründen, warum diese für eine bestimmte Adressatengruppe, unter dem Aspekt der Bewältigung von Lebenssituationen und mit Blick auf kategoriales Lernen, curriculare Relevanz besitzt. Es kann hier nicht auf die umfangreiche Diskussion in der Curriculumtheorie um empirische und interpretative Verfahren der Inhaltsauswahl, der Analyse von Lebenssituationen, von disziplin- und strukturorientierten Ansätzen, von didaktischen Strukturgittern, von Zusammenhängen zwischen Qualifikationsermittlung und Inhaltsauswahl, von Abnehmer- und Expertenbefragungen, Arbeitsplatzanalysen, Evaluationstechniken und Referenzsystemen und Kerncurricula eingegangen werden[69]. Solche Verfahren haben unseres Erachtens bisher leider noch nicht zu gültigen und operablen, das heißt alltagstauglichen Instrumenten für Lehrkräfte geführt. Sie haben ihre Funktion vor allem für die reflexionsorientierte Unterrichtsplanung von an-

[69] Vgl. dazu ausführlich Reetz, L. (1984)Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.; Reetz, L. (2003) Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F. J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb. S. 99-124.

gehenden Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung, die aber nur selten den „Raureif des Schulalltags“ überstehen, weil sie angesichts knapper Zeitdeputate für Lehrkräfte zumeist eine Überforderung darstellen.

Für eine echte, an der unterrichtlichen Realität der Lehrkräfte ansetzende Hilfestellung bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien erscheint es daher notwendig, sich hier auf die grundlegenden Aspekte zu beschränken und die administrativen Rahmenbedingungen als feste Entscheidungsgröße mit einzubeziehen. Im Regelfall sind inhaltliche Entscheidungen nämlich zumeist an Richtlinien, Lehrpläne, Kerncurricula o. Ä. gebunden, da sie für den Lehrer in gewisser Weise einen verbindlichen, orientierenden und legitimierenden Charakter besitzen. Darüber hinaus stellen diese Dokumente den Versuch einer gesellschaftlichen Konsensbildung über Inhalte, Ziele und Methoden zu einem bestimmten Lernbereich, z. B. zum Fach Wirtschaft, dar und sind letztendlich das Ergebnis politischer Entscheidungsakte in den Parlamenten der einzelnen Bundesländer. Allerdings dürfen derartige Rahmenvorgaben nicht die alleinigen Legitimationsquellen für die Begründung inhaltlicher und intentionaler Entscheidungen sein, da sie für die jeweils aktuellen gesellschaftlichen Problemfelder, wie beispielsweise Jugendarbeitslosigkeit, Strukturwandel, Migrationsproblematik, Energiewende, nur selten die geforderte curriculare Antwort bieten können. Die neuen kompetenzorientierten Kerncurricula eröffnen dem Lehrer bzw. der Lehrerin hier größere Freiheitsgrade, die jedoch nur allmählich in der Schule wirken werden.

Zentrale Fragestellungen

- *Für welches inhaltliche Feld wurde das Material entwickelt?*
- *Lassen sich die Inhalte im Material in den curricularen Gesamtzusammenhang meiner Klasse/meines Kurses einordnen?*
- *Stehen die Inhalte im Material in einem stimmigen Implikationszusammenhang zu den Lernzielen?*
- *Kann die Auseinandersetzung mit den im Material thematisierten Inhalten zur Bewältigung gegenwärtiger und/oder zukünftiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen befähigen?*
- *Können anhand der im Material thematisierten Inhalte Kategorien bearbeitet werden, die allen ökonomischen Handlungen immanent sind (Knappheit, Anreize …)?*
- *Eigenen sich die im Material thematisierten Inhalte zur Einübung in ökonomische Denkweisen?*
- *Eignen sich die im Material thematisierten Inhalte zur Förderung eines vernetzten Denkens (Kausalzusammenhänge/Kreislaufzusammenhänge/ kurz-, mittel- und langfristige Folge- und Nebenwirkungen)?*
- *Verfügt meine Klasse/mein Kurs über das für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Material notwendige Vorwissen?*

5.2.3 Fachwissenschaftlicher Kontext

Die Bedeutung der fachlichen Dignität für die Qualität von Unterricht[70] ist vielfach durch empirische Analysen belegt. Für die ökonomische Bildung erscheint es erforderlich, dass die präsentierten Unterrichtseinheiten fachwissenschaftliche Hinweise für Lehrkräfte enthalten, die für die differenzierte inhaltliche Erschließung der Themenstellung Hilfen anbieten und nachvollziehbare Begründungszusammenhänge liefern. Dies ist insbesondere wichtig, weil in der ökonomischen Bildung fachfremd erteilter Unterricht immer noch einen sehr hohen Anteil hat. Fachfremdheit begünstigt geradezu subjektive Deutungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt, die nicht selten im Widerspruch zu wissenschaftlichen Erkenntnissen stehen[71]. Dass ein großer Teil der Ökonomielehrkräfte keine systematische fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung erhalten hat, begünstigt zudem die Anfälligkeit gegenüber solchen Materialien, die ohne die Explikation der unterlegten fachwissenschaftlichen und didaktischen Entscheidungen nur zu einem blinden unterrichtlichen Aktionismus verleiten und ihre vermeintliche Qualität dadurch erhalten, dass sie für die Lehrkräfte unmittelbar greifbar sind und einsetzbar erscheinen.

Zentrale Fragestellungen

- *Sind die fachwissenschaftlichen Hinweise sachlich richtig?*
- *Sind die fachwissenschaftlichen Hinweise – ausgehend vom Vorwissen der unterrichtenden Lehrkraft – umfassend genug für die Planung und Durchführung des Unterrichts?*
- *Welches unterlegte Ökonomieverständnis ist im Material erkennbar?*
- *Sind die fachwissenschaftlichen Erklärungsansätze nachvollziehbar und für die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand tragfähig?*
- *Werden einschlägige fachwissenschaftliche Erklärungsansätze berücksichtigt?*
- *Werden die relevanten fachlichen Perspektiven auf den Lerngegenstand dargestellt?*
- *Werden relevante fachliche Kontroversen abgebildet?*

[70] Vgl. Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 04/2006. S. 469-520; Hattie, J. (2014) Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarb. dt. Fassung von Beywl, W. und Zierer, K. Hohengehren; Kunter, M./ Baumert, J./Blum, W./Klusmann,U./Krauss,S./ Neubrand,M. (Hrsg.) (2011) Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV 2011.

[71] Vgl. zum Unterschied zwischen dem Denken von Ökonomen und ökonomischen Laien z. B. Kirchgässner, G. (2005) (Why) Are Economists Different? Cesifo Working Paper No. 1396; Roos, M. (2007) Ökonomisches Laiendenken in der Wirtschaftswissenschaft. In: Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie. 9. Jahrgang, Heft 4. S. 25-34; Enste, D./Haferkamp, A./ Fetchenhauer, D. (2009) Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien – Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik. 10. Jahrgang, Heft 1. S. 60-78.

5.2.4 Kompetenzen

Das Unterrichtsmaterial soll Angaben über die angestrebten Kompetenzen enthalten. Dies können eigenständige Kompetenzformulierungen der Materialkonstrukteure sein, sie können *output*-orientierten Kerncurricula entnommen oder in Anlehnung an eines der in der ökonomischen Bildung einschlägigen Kompetenzmodelle formuliert werden[72]. Das Kompetenzgefüge der Materialien ist nicht in Form operationalisierter Lernziele anzubieten. Vielmehr sind jene Teilkompetenzen zu benennen, die an den situationsspezifischen Bedingungen der Klasse bzw. des Kurses sowie an dem Lebens- und Erfahrungshorizont der Lernenden ausgerichtet werden müssen. Insofern fungieren die Kompetenzgefüge von Materialienangeboten eher als Suchhilfen, die ihre produktive Kraft erst in der konkreten unterrichtlichen Planung und Realisation von Lernprozessen entfalten können.

Die Formulierung solcher Kompetenzen wird vor allem beeinflusst von den in die Konstruktion der Materialien eingeflossenen Leitideen, den Gründen für die Auswahl der inhaltlichen Thematik, den fachwissenschaftlichen Erklärungsansätzen und den lerntheoretischen Positionen und dem damit gewählten Methodenverständnis der Konstrukteure. Erfahrungen aus der Fort- und Weiterbildung zeigen auch hier, dass, je präziser Kompetenzen in Materialien ausformuliert werden, desto größer nach allen Beobachtungen der Überarbeitungsbedarf für den konkreten Unterricht einer Lehrkraft ist. Deshalb ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe für Materialienkonstrukteure, sich über den Grad der Detailliertheit zu verständigen, die die Anpassung an konkrete Unterrichtssituationen der Lehrkräfte erleichtern.

Ein besonderes Problem für die Einbettung in den eigenen Fachunterricht stellen solche Kategorien wie Vorwissen und Kumulativität dar. So wird z. B. in den niedersächsischen Kerncurricula für das Fach Wirtschaft in der Oberschule ausgeführt: „Eine gut organisierte Wissensbasis ist eine wesentliche Voraussetzung für kumulative und anspruchsvolle Lernprozesse. Von kumulativ lässt sich dann sprechen, wenn neue Lerninhalte in bestehende Wissensfundamente und Wissensstrukturen verankert und systematisch mit bereits vorhandenem Wissen verknüpft werden können. Deshalb hat das Vorwissen der Lernenden beim kompetenzorientierten Unterricht eine hohe Bedeutung. Bestimmte Kompetenzstufen lassen sich nicht beliebig überspringen. Das Vorwissen ist jeweils eine wichtige Bedingung für das Erreichen einer weiteren Kompetenzstufe“[73]. Aber damit wird auch deutlich, dass das Vorwissen nur sehr abstrakt be-

---

[72] DeGöB (2004) Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, Köln; Kaminski/Eggert (2008); Retzmann u. a. (2010).
[73] Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 7-10 Wirtschaft (2013) Hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover, S. 10.

stimmt werden kann und die Lehrkraft selbst entscheiden muss, wie sie im Hinblick auf den Jahrgang mit dem Problem verfahren sollte.

Zentrale Fragestellungen

- *Werden Kompetenzen oder Kompetenzbereiche im Material genannt?*
- *Lassen sich die formulierten Kompetenzen mit den curricularen Rahmenbedingungen in Einklang bringen?*
- *Lassen sich die formulierten Kompetenzen einem einschlägigen Kompetenzmodell der ökonomischen Bildung zuordnen?*
- *Sind die Kompetenzformulierungen hinreichend präzise und zugleich offen genug, um sie für die konkrete Lehr-Lern-Situation zu rekonstruieren?*
- *Ist der in den Kompetenzen formulierte Anspruch für die jeweilige Lerngruppe angemessen hoch und gleichsam realisierbar?*

5.2.5 Methodik

Im Unterrichtsmaterial sind die zentralen didaktisch-methodischen Entscheidungen darzustellen und zu begründen. Diese Forderung trägt der generellen Einsicht Rechnung, dass es einen Implikationszusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Lernorganisations-/Lernverfahrensentscheidungen gibt. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sich aus den Zielen bzw. den Inhalten entsprechende Methoden zweifelsfrei ableiten ließen. Vielmehr lässt sich zeigen, dass Ziel- und Inhaltsfragen ohne Bezug auf unterrichtsmethodische Arrangements nicht zu treffen sind, wie auch umgekehrt. Methodische Arrangements haben eine gegenstandskonstitutive Funktion, das heißt, sie können sich den Gegenstand unterrichtlichen Handelns selbst schaffen, ihn verändern, wenn nicht gar eliminieren[74].

Methodik wird diesem Verständnis zufolge als Inbegriff aller Organisations- und Vollzugsformen zielgerichteten unterrichtlichen Lehrens und Lernens verstanden[75], wobei – ausgerichtet an einem pädagogischen Kriterium – Inhalte, Unterrichtstechniken und Interaktionsbeziehungen unter den Bedingungen einer konkreten Lebenssituation des Schülers sowie unter dem Gesichtspunkt bestimmter erkenntnisleitender Interessen miteinander zu vermitteln sind. Dies bedeutet zwangsläufig, dass die Qualität einer

[74] Vgl. Kaminski (1977), S. 39ff.; Kaiser, H.-J. (1972) Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Menck, P. u. a. (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Institution, Reflexion, Organisation München, S. 129-144; Kaiser/Kaminski (2012).
[75] Vgl. Klafki, W. (1976) Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1), S.89.

Unterrichtsmethode nicht bestimmt werden kann, wenn der allgemeine Verwendungszusammenhang nicht deutlich wird.

Für die Methodik der ökonomischen Bildung hat sich die Annahme eines operativen Charakters menschlicher Erkenntnis als wesentlich erwiesen, wie es insbesondere gemäßigte konstruktivistische Didaktikkonzeptionen aufgezeigt haben[76]. Die besondere Affinität der Didaktik der ökonomischen Bildung zu sogenannten aktiven Unterrichtsmethoden wie Projekten, Simulationsspielen, Fallstudien, Betriebserkundungen, Betriebspraktika etc. ist deshalb nicht zufällig. Allerdings ist dringend vor der Annahme zu warnen, dass praktische Tätigkeit allein genüge, den Kindern und Jugendlichen ausreichende Handlungskompetenzen zu vermitteln. Wenn die ökonomische Bildung in ihrer lerntheoretischen Orientierung besonders auf die eigene Aktivität der Lernenden abstellt, dann geht es um eine lerntheoretische und nicht um eine begabungstheoretische Begründung. Nicht jede Aktivität ist kompetenzfördernd, sondern nur Aktivität in der Verbindung von Theorie und Praxis und mit angemessener Reflexion.

Eine erste Hilfe für methodische Gesamtkonzepte können die Leitlinien sein, die sich aus einem gemäßigten konstruktivistischen Selbstverständnis herleiten lassen[77]:

- Leitlinie 1: Situiertheit anhand authentischer Probleme
- Leitlinie 2: In multiplen Kontexten lernen
- Leitlinie 3: Unter multiplen Perspektiven lernen
- Leitlinie 4: Im sozialen Kontext lernen
- Leitlinie 5: Mit instruktionaler Unterstützung lernen

Diese Grundsätze enthalten zentrale Annahmen zur kognitiven Entwicklung einer Wissensstruktur und zur situativen Transformation des Wissens für die Bewältigung neuer komplexer Aufgabenstellungen. Für die Gestaltung von Materialienangeboten sind diese Leitlinien von hoher Bedeutung.

---

[76] Vgl. Dubs, F. (1995) Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 41. S. 890-903; Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1995) Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologische und Empirische Pädagogik. München; Kaiser/Kaminski (2012).

[77] Vgl. Mandl/Reinmann-Rothmeier (1995) S.58f; Kaiser/Kaminski (2012) S. 61ff.

Zentrale Fragestellungen

- *Stehen die im Material vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden in systematischer Interdependenz zu den Zielen und Inhalten?*
- *Sind die im Material vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden hinreichend offen, sodass sie sich an die Lernerfordernisse der jeweiligen Klasse/des jeweiligen Kurses anpassen lassen?*
- *Ermöglichen die im Material vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden ein situatives Lernen anhand authentischer Problemstellungen?*
- *Ermöglichen die im Material vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden ein Lernen in multiplen Kontexten?*
- *Ermöglichen die im Material vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden ein Lernen unter multiplen Perspektiven?*
- *Ermöglichen die im Material vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden ein kooperatives Lernen im sozialen Kontext?*
- *Ermöglichen die im Material vorgeschlagenen Unterrichtsmethoden ein Lernen mit instruktionaler Unterstützung?*

5.2.6 Schlüsselstellen und zu vermeidende Lernergebnisse

Die Formulierung von sogenannten „Schlüsselstellen“ bzw. von zu vermeidenden Lernergebnissen bei der Präsentation von Ökonomie-Materialien für den Unterricht ist kein systematisches Element, sondern ein didaktisches „Warn-Argument“. Nach den bisherigen Erfahrungen der Verfasser mit der Konstruktion von Unterrichtsmaterialien im Rahmen der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung hat der nochmalige Aufweis solcher Schlüssel- und Scharnierstellen für den Lehrer wie auch für den Konstrukteur selbst die Funktion, sich und anderen Aufschluss darüber zu geben, welches die zentralen Ergebnisse des unterrichtlichen Handelns sein sollen. Dabei erweist sich als hilfreich, nicht nur positiv auszudrücken, was erreicht werden soll, sondern zuweilen auch zu beschreiben, was nicht als Ergebnis bei der Arbeit mit den Unterrichtsmaterialien eintreten sollte. Bei der Konstruktion von Unterrichtsmaterialien ist deshalb darauf zu achten, dass nicht quasi unter der Hand ein „heimlicher Lehrplan“ erzeugt wird, der ungewollte Lernergebnisse und entsprechende Verhaltensdispositionen über das unterrichtliche Arrangement begünstigt, die im Gegensatz zu jenen Kompetenzen stehen, mit denen eine Mündigkeit der Lernenden gefördert werden soll.

Zentrale Fragestellungen

- *Werden die didaktischen Leitlinien des Materials offen gelegt und wird deutlich, welche Phasen im Unterrichtsverlauf dafür als besonders relevant betrachtet werden (Stichwort: Schlüsselstellen)?*
- *Werden über die konkreten Kompetenzformulierungen hinaus auch grundlegende angestrebte Lernergebnisse formuliert?*

- *Gibt es auch Hinweise dazu, welche möglichen Denkfehler auftreten können?*
- *Wird auch deutlich gemacht, an welchen Stellen im Unterrichtsmaterial möglicherweise die Gefahr bestehen kann, von grundlegenden Leitideen abzuweichen?*

5.2.7 Schülermaterialien

Es liegt auf der Hand, dass die Schülermaterialien adressatenorientiert und strukturiert aufbereitet sein sollten. Dadurch wird Motivation und Übersichtlichkeit gefördert. Darüber hinaus sollten sie einen gewissen Grad an Offenheit implizieren, damit sie an die entsprechenden Rahmenbedingungen eines Lernprozesses angepasst werden können. Einer richtig verstandenen Offenheit der Schülermaterialien entspricht es aber nicht, diese unkommentiert als bloße Materialiensammlung zu offerieren. Vielmehr sollten den Lehrkräften Planungs- und Organisationshilfen angeboten und unterschiedliche Verwendungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, welche sich variabel auf die situationsspezifischen Bedingungen einer Schulklasse bzw. einer Lerngruppe ausrichten lassen. In diesem Sinne heißt offener Unterricht auch, „die methodischen, inhaltlichen und institutionellen Bedingungen her[zu]stellen, die es dem Lehrer ermöglichen, verschiedenen Schülern einer Klasse zur selben Zeit verschiedene Grade von Offenheit, von Steuerung und Eigenverantwortlichkeit beim Lernen zuzumuten“[78]. Diese Offenheit ist nicht zu verwechseln mit Strukturlosigkeit[79]. Die Struktur des Schülermaterialienteils sollte folgende drei Komponenten enthalten:

Komponente 1

Dem Schülermaterialienangebot in einem Unterrichtsmaterial wird zunächst eine schematische Übersicht/eine Strukturgrafik vorangestellt, die eine mögliche inhaltliche Begriffsstruktur anbietet. Sie hat die Funktion, dem Lehrer einen schnellen Überblick über wesentliche inhaltliche Themenstellungen zu verschaffen[80].

Komponente 2

Es erfolgen Lehrerinformationen zu den zusammengestellten Schülermaterialien mit Bearbeitungsvorschlägen. Dabei sollen den Lehrkräften die unterrichtlichen Verwen-

---

[78] Ramsegger, J. (1977) Offener Unterricht in der Erprobung - Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München, S. 252.
[79] Vgl. Hattie (2014); Helmke, A. (2014) Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 5., akt. Aufl. Seelze-Velber.
[80] vgl. Kaminski, H. (Hrsg.) (2014) Praxis Wirtschaft Gesamtband. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig, z. B. S. 13, S. 35, S. 54, S.73, S. 96.

dungsmöglichkeiten der Materialien allein oder im Zusammenhang mit anderen Materialien dargelegt werden. Die „Machart“ der Materialien in Form von Texten, Bildern, Diagrammen, Karikaturen, Statistiken, Liedern, Collagen, Gedichten etc. hat dabei im Gesamtzusammenhang der unterrichtlichen Intentionen und Handlungsformen eines Unterrichtsmaterials einen durch die Ziele und das gewählte Verfahren eingegrenzten Stellenwert. Deshalb ist immer dort, wo didaktische Bearbeitungsprozesse stattgefunden haben, dem Lehrer zu verdeutlichen, wie Materialien in ihren Aussagen verändert wurden bzw. in einem alternativen Kontext erscheinen, indem Worte weggelassen oder hinzugefügt werden, Probleme verfremdet oder auf eine ganz andere Betrachtungsebene gehoben werden, Kontraste gebildet, Widersprüche provoziert und Problemlösungen signalisiert werden.

Komponente 3

Eine Hilfe für die Materialienkomposition stellen die Prinzipien des mehrperspektivischen Unterrichts[81] dar, die vier verschiedene Rekonstruktionstypen von Realität unterscheiden: scientistische, politisch-öffentliche, szenische und erlebnis-/erfahrungsbezogene Rekonstruktion[82].

Die Schülermaterialien selbst sind in der Regel als Arbeitsblätter konzipiert und können verschiedene Formate haben. Im Ökonomieunterricht kommen vor allem Texte (Zeitungsartikel, Auszüge aus wissenschaftlichen Beiträgen, Gesetzestexte etc.), Grafiken (Karikaturen, Fotos, Strukturgrafiken etc.) und Statistiken (Tabellen, Diagramme etc.) zum Einsatz. Eine hohe Bedeutung kommt den zu diesen Quellen formulierten Arbeitsaufträgen zu. Damit werden letztlich die konkreten Lernprozesse angeleitet, denn sie enthalten die Aufgaben, die den Schülerinnen und Schülern gestellt werden. Diese Aufgabenstellungen müssen zunächst einmal so eindeutig und präzise formuliert sein, dass die Schülerinnen und Schüler klar verstehen, was gemacht werden soll. Die Aufgaben müssen die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand herausfordern, dürfen sie aber nicht überfordern. Dabei sollten verschiedene Anforderungsniveaus berücksichtigt werden, z. B. Reproduktion, Reorganisation und Transfer, Reflexion und Problemlösung. Anders gesagt: Die Aufgabenstellungen sollten zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler beitragen. Aus dem kognitiven Potenzial von Aufgaben lässt sich zwar nicht unmittelbar auf die tatsächliche Qualität von Lernprozessen schließen, gleichwohl können Aufgaben dahingehend ana-

---

[81] Vgl. Giel, K./Hiller, G. G./ Krämer, H. (1974) Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. 1. Aufl. Stuttgart.
[82] Vgl. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1976) Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementations-Programm. Stuttgart; Kaminski (1977) S. 239-250; Kaminski, H. (1978) Konstruktionsbedingungen für Unterrichtsmaterialien für den Arbeitslehreunterricht. Gutachten im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Bonn, S. 255f.

lysiert werden, inwiefern und inwieweit sie ein geeignetes Angebot darstellen, sich kognitiv herausfordernd mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen.

Zentrale Fragestellungen:

- *Sind die Schülermaterialien adressatenorientiert aufbereitet?*
- *Sind die Schülermaterialien strukturiert und übersichtlich gestaltet?*
- *Sind die Schülermaterialien hinreichend offen, sodass sie sich an die Lernerfordernisse der jeweiligen Klasse/des jeweiligen Kurses anpassen lassen?*
- *Gibt es im Material eine nachvollziehbare Übersicht über die fachdidaktische Struktur der Materialzusammenstellung?*
- *Gibt es transparente Lehrerinformationen zum Einsatz der Materialien?*
- *Wurden Änderungen von Fremdquellen transparent gekennzeichnet?*
- *Leiten die Materialien die Schülerinnen und Schüler im Sinne des mehrperspektivischen Unterrichts zu einer scientistischen, politisch-öffentlichen, szenischen und erlebnis-/erfahrungsbezogenen Rekonstruktion von Realität an?*
- *Sind die Aufgabenstellungen klar, präzise und nachvollziehbar formuliert?*
- *Regen die Aufgabenstellungen zur kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler an?*
- *Werden unterschiedliche Anforderungsniveaus in den Aufgaben berücksichtigt?*

---

6 Zusammenfassung

Lehrkräfte sind entscheidend für Qualitätssicherung und -verbesserung

Die vorliegende Studie zu den aktuellen Entwicklungen und Qualitätsanforderungen im Feld der Unterrichtsmaterialien für ökonomische Lehr-Lern-Prozesse im allgemeinbildenden Schulwesen hat die Vielfalt der Angebote deutlich gemacht, die Grenzen vermeintlich objektiver Bewertungsverfahren offengelegt und die Lehrkräfte als systematischen Ansatzpunkt für Qualitätssicherung identifiziert. Die Ergebnisse der Studie lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

– Die ökonomische Bildung ist ein vergleichsweise innovativer und bundesweit sehr heterogen institutionalisierter Bestandteil der schulischen Allgemeinbildung. Daraus ergeben sich im Vergleich zu etablierten Fächern (mindestens) zwei originär domänenspezifische Funktionen von Unterrichtsmaterialien: Zum einen haben sie Legitimationscharakter für bildungspolitische Entscheidungsprozesse (Top down) und zum anderen fördern sie die Ausgestaltung ökonomischer Lehr-Lern-Prozesse in den Schulen auch unter zum Teil widrigen Rahmenbedingungen (Bottom up).

– Je nach Entstehungs- und Verwendungskontext lassen sich unterschiedliche Formen von Unterrichtsmaterialien identifizieren, die wiederum jeweils spezifische Funktionen und Zielsetzungen haben. Hier sind in den vergangenen Jahren durch die Verschärfung der interessenpolitischen Kontroversen um die Ausgestaltung der ökonomischen Bildung, durch die Weiterentwicklung der Förderlandschaft im Bildungswesen und durch die Digitalisierung neue Formen von Unterrichtsmaterialien entstanden, deren Ausmaß auch nach neuen Wegen der fachdidaktischen Auseinandersetzung verlangt.

– Der Stand der empirischen Forschung zum bestehenden Materialangebot, zu den bei der Materialerstellung dominierenden Konstruktionskriterien, zu den Auswahlprozessen durch Lehrkräfte oder zur konkreten Arbeit mit den Materialien im Unterricht ist defizitär. Es gibt kaum Studien, die einen fachübergreifenden Überblick ermöglichen. Für den Bereich der ökonomischen Bildung liegt bis dato unseres Wissens gar keine Studie vor.

– Die zentralen Ergebnisse einer eigenständig durchgeführten Erhebung von 336 Materialien, die von 73 unterschiedlichen Anbietern verfasst wurden, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

    - Die größten Anbietergruppen mit jeweils 23,3 Prozent innerhalb der erhobenen Unterrichtsmaterialien im Feld der ökonomischen Bildung sind „Initiativen und Vereine“ sowie „öffentliche und wissenschaftliche Institutionen“, gefolgt von „Unternehmen“ mit 20,6 Prozent.

- Fast alle Unterrichtsmaterialien sind digital verfügbar, mit Ausnahme der Akteure, die eine gewisse Nähe zu Printprodukten haben, darunter Zeitungsverlage, wissenschaftliche Institutionen und Verbände.
- Fast die Hälfte der Materialien umfasst weniger als zehn Seiten, ein weiteres Drittel ist zwischen zehn und 50 Seiten zu verorten. Längere Einheiten gibt es kaum.
- Materialien im Feld der ökonomischen Bildung gibt es fast ausschließlich für weiterführende Schulen und fast gar nicht für den Primarbereich.
- Private Haushalte (Konsum, Freizeit, Sparen) und Unternehmen (Produktion, Arbeit, Investitionen) sind mit zwei Drittel der erhobenen Stichprobe die dominierenden Themenfelder. In der erstgenannten Gruppe ist ein deutlicher Schwerpunkt auf der finanziellen Allgemeinbildung zu erkennen. Im Inhaltsbereich Unternehmen wird die Arbeitnehmerperspektive kaum behandelt. Auch zur Wirtschaftspolitik, zur Wirtschaftsordnung und zu den internationalen Wirtschaftsbeziehungen gibt es vergleichsweise wenige Materialien.

– Am Beispiel des Materialkompasses des VZBV wurde gezeigt, welche wissenschaftlichen Mängel dieses recht prominente Bewertungsverfahren hat. Zuverlässige, objektive und gültige Bewertungen können mit diesem Instrument nicht vorgenommen werden. Aber auch unabhängig von dem konkreten Beispiel wurde aufgezeigt, dass eine kontextfreie Skalierung von Unterrichtsmaterialien nach unterschiedlichen Qualitätsniveaus nicht seriös leistbar ist, weil die Qualität eines Materials von kontextspezifischen Einflussfaktoren abhängig ist.

– Da ein zentrales Verfahren der Materialbewertung nicht etabliert werden kann, das den Mindestanforderungen empirischer Bildungsforschung genügt, sind andere Ansatzpunkte zur Qualitätssicherung zu identifizieren. Dazu wurden zunächst die in diesem Kontext zentralen Gestaltungsanforderungen an die Konstruktion von Unterrichtsmaterialien formuliert. Rückwärts wurden daraus dann wieder Leitfragen für die Selektion von Materialien durch Lehrkräfte identifiziert, die den durch Routinebildung geprägten Handlungsabläufen der unterrichtlichen Praxis Rechnung tragen.

Ganz grundsätzlich ist – wie in vielen anderen Studien – auch hier deutlich geworden: Auf die Lehrkräfte kommt es an. Sie sind die Profis für die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht vor Ort und nur sie können mit Blick auf die Lerngruppe, die Lernsituation und die situativen Rahmenbedingungen entscheiden, ob ein Material für einen konkreten Lernprozess geeignet ist oder nicht. Damit sind die drei Phasen der Lehrerbildung der systematische Ansatzpunkt für Qualitätsverbesserung bei der Auswahl und dem Einsatz von lernwirksamen Unterrichtsmaterialien.

Das impliziert für die erste Phase eine systematische Integration der Befähigung zur fachlich und didaktisch reflektierten Beurteilung von Unterrichtsmaterialien in die fachdidaktischen Anteile der entsprechenden Studiengänge. Auch in der zweiten Phase in den Studienseminaren gilt es, in Verbindung von Theorie und Praxis die systematische Auseinandersetzung mit dem bestehenden Angebot an Unterrichtsmaterialien in die Ausbildung zu integrieren. Bezogen auf die dritte Phase sind Bausteine für die Lehrer-

fort- und -Weiterbildung zu entwickeln, die auf Routinebildung abgestellte Konstruktionsempfehlungen und Selektionshilfen für praktizierende Lehrkräfte bereitstellen. Auf diese Weise kann der gesamte Prozess der Konstruktion, der Selektion und der didaktischen Rekonstruktion von Unterrichtsmaterialien professionalisiert und damit auch einigermaßen resistent gegen interessenpolitisch motivierte Einflussnahme gemacht werden.

Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1981) Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. Stuttgart.

Astleitner, H. v./Sams, J./ Thonhauser, J. (1998) Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien - Ein kritischer Vergleich. Wien.

Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 04/2006. S. 469-520.

Böhm, W. (2005) Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart.

CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1976) Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Einführung, Übersicht, Nutzungsvorschläge, Implementations-Programm. Stuttgart.

DeGöB (2004) Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, Köln.

Dombois, R. (1999) Der schwierige Abschied vom Normalarbeitsverhältnis. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 37/99. S. 13-20.

Dubs, F. (1995) Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 41. S. 890-903.

Engartner, T. (2013a) Kein Kundenfang im Klassenzimmer – oder: Warum es eine staatliche Prüfung von Unterrichtsmaterialien braucht. In: Polis. Heft 1/2013. S. 6.

Engartner, T. (2013b) „Da wird eine rote Linie überschritten“. In: Magazin Mitbestimmung. Heft 9/2013. http://www.boeckler.de/43970_43983.htm

Enste, D./Haferkamp, A./ Fetchenhauer, D. (2009) Unterschiede im Denken zwischen Ökonomen und Laien – Erklärungsansätze zur Verbesserung der wirtschaftspolitischen Beratung. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik. 10. Jahrgang, Heft 1. S. 60-78.

Fey, C./Neumann, D. (2013) Bildungsmedien Online – Kostenlos angebotene Lehrmittel aus dem Internet. In: Matthes, E./Schütze, S./Wiater, W. (Hrsg.): Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn. S. 55-73.

Galluzzo, G. R./ Craig, J. R. (1990) Evaluation of preservice teacher education programs. In: Houston, R. W. (Hrsg.): Handbook of research on teacher education. New York, S. 599-616.

GEW (2013) GEW für Prüfstelle für bildungsgefährdende Unterrichtsmaterialien. Pressemitteilung. (http://www.gew.de/GEW_fuer_ Pruefstelle_fuer_bildungsgefaehrdende_Unterrichtsmaterialien_2.html)

Giel, K./Hiller, G. G. (1970) Verfahren zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen als Teilaspekt einer konkreten Curriculum-Reform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 16. Jg. 1970, Nr. 6. S. 739-754.

Giel, K./Hiller, G. G./ Krämer, H. (1974) Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. 1. Aufl. Stuttgart.

Giesecke, H. (2004) Einführung in die Pädagogik. 7. Auflage. Weinheim, München.

Hartig, J./Frey, A./ Jude, N. (2008) Validität. In: Moosbrugger, H./Kelava, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Berlin; Heidelberg. S. 135-163.

Hattie, J. (2014) Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarb. dt. Fassung von Beywl, W. und Zierer, K. Hohengehren.

Hedtke, R. (2011) „Wir brauchen eine Stiftung Warentest für Unterrichtsmaterialien“. Ein Interview mit der Online-Redaktion von verbraucherbildung.de. (http://www.verbraucherbildung.de/artikel/politik-und-wirtschaft-sollten-zusammen-gedacht-und-gelehrt-werden)

Heimann, P./Otto, G./Schulz, W. (1979) Unterricht: Analyse und Planung, 10., unveränderte Aufl., Hannover: Schroedel

Helmke, A. (2014) Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 5., akt. Aufl. Seelze-Velber.

Hiller, G. G. (1975) Anwendung eines handlungstheoretischen Modells als Ausgangsbasis und Rahmen bei der Konzeption von Curriculumprozessen. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Bd. 1. München. S. 468-477.

Hiller, G. G. (1978) Warum es schwer ist, ein gutes Schulbuch zu machen. In: Busche, E. u. a. (Hg.): Natur in der Schule. Kritik und Alternativen zum Biologieunterricht. Reinbek: Rowohlt, S. 185-193.

Jongebloed, H.-C. (2013) Vermessen – oder: Diagnostik als Bildungsprogramm. In: Lin-Klitzing, S./Fuccia, D. d./Müller-Frerich, G. (Hrsg.): Zur Vermessung von Schule-Empirische Bildungsforschung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn. S.93-112.

Kahlert, J. (2010) Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft? In: Fuchs, E./ Kahlert, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht. Bad Heilbrunn.

Kamela, F. (2013) Lobbyismus an Schulen. Ein Diskussionspapier über Einflussnahme auf den Unterricht und was man dagegen tun kann. Köln.

Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (2012) Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, unter Mitarbeit von Brettschneider, V./ Eggert, K./Koch, M./Schröder, R., 4. vollst. überarb. A., Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Kaiser, H.-J. (1972) Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: Menck, P. u. a. (Hrsg.): Unterrichtsmethode. Institution, Reflexion, Organisation München, S. 129-144.

Kaminski, H. (1977) Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschaftserziehung. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen – Probleme der Curriculumentwicklung – Strategien zur unterrichtlichen Realisation. Bad Heilbrunn.

Kaminski, H. (1978) Konstruktionsbedingungen für Unterrichtsmaterialien für den Arbeitslehreunterricht. Gutachten im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Bonn, S. 100ff.

Kaminski, H. (1994a) Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung (I). In: arbeiten+lernen/Wirtschaft, (14). S. 7-13.

Kaminski, H. (1994b) Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung (II). In: arbeiten+lernen/Wirtschaft, (15). S. 4-8.

Kaminski, H. (1996) Ökonomische Bildung und Gymnasium - Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts, Initiative Wirtschaft und Gymnasium, Sekundarstufe, Neuwied/Kriftel: Luchterhand.

Kaminski, H. (2006) Modelldenken. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. überarb. u. erw. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. S. 368-370.

Kaminski, H. (Hrsg.) (2014) Praxis Wirtschaft Gesamtband. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig. S. 13, 35, 54, 73, 96.

Kaminski, H./Eggert, K. (2008) Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin. (unter Mitarbeit von K.-J. Burkard)

Kaminski, H./Kaiser, F.-J. (1981) Bestimmungsgründe für die Analyse von Schulbüchern des sozialwissenschaftlichen Lernbereichs in allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe II. In: Gegenwartskunde, (3). S. 178-185.

Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hrsg.) (2008) Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb.

Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 7-10 Wirtschaft (2013) Hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover.

Kirchgässner, G. (2005) (Why) Are Economists Different? Cesifo Working Paper No. 1396.

Klafki, W. (1958) Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule. Jg. 1958, H. 10. S. 450-471

Klafki, W. (1976) Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1), S. 77-94.

Klafki, W. (1985) Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim

Klink, J. G. (1978) Klasse H 7e. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag. Bad Heilbrunn/Obb.

Krol, G.-J./Loerwald, D./ Müller, Ch. (2011) Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. S. 201-212.

Kromrey, H. (2006) Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung. 11. Auflage. Stuttgart.

Kruber, K.-P. (Hrsg.) (1994) Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler.

Kunter, M./ Baumert, J./ Blum, W./ Klusmann,U./ Krauss,S./ Neubrand,M. (Hrsg.) (2011) Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV 2011.

Loerwald, D. (2009) „Kobra-Effekte“ von Praxiskontakten zwischen Schule und Wirtschaft. Ein Beispiel für Fehlanreize im deutschen Schulwesen. In: Unterricht Wirtschaft. Heft 37, 01/2009. S. 46-49.

Loerwald, D. (2015) Wer kontrolliert die Kontrolleure? – Eine Kritik am Materialkompass des Bundesverbands Verbraucherzentrale aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. Oldenburger Diskussionspapiere zur ökonomischen Bildung. Diskussionspapier No. 01/2015.

Loerwald, D./Schröder, R. (2011) Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Heft 12/2011. S. 9-15.

Mandl, H./Reinmann-Rothmeier, G. (1995) Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Forschungsbericht Nr. 60. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologische und Empirische Pädagogik. München.

Markert, H. (1974) Zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen zur Friedenserziehung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Kritische Friedenserziehung, Frankfurt/M., 92-123.

Meyer, H. (2004) Was ist guter Unterricht? Berlin.

Meyer, H. (2011) Unterrichtsmethoden – II: Praxisband. 14. Aufl. Berlin.

Moosbrugger, H./ Keleva, A. (2008) Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In: Moosbrugger, H./Keleva, A. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. S. 7-26.

Niehaus, I./Stoletzki, A./ Fuchs, E./Ahlrichs, J. (2011) Wissenschaftliche Recherche und Analyse zur Gestaltung, Verwendung und Wirkung von Lehrmitteln (Metaanalyse und Empfehlungen). Braunschweig 2011.

Popp, W. (1970) Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. In: Dohmen, G./ Maurer, F./Popp, W. (Hrsg.): Unterrichtsforschung und didaktische Theorie. München. S. 49-60.

Ramsegger, J. (1977) Offener Unterricht in der Erprobung - Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München.

Reetz, L. (1984) Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.

Reetz, L. (2003) Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F. J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb. S. 99-124

Retzmann, T./Seeber, G./ Remmele, B./ Jongebloed, H.-C. (2010) Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Essen u. a.

Robinsohn, S. B. (1967) Bildungsreform als Revision des Curriculum. Stuttgart.

Schniemann, P./ Lücken, M. (2014) Validität – Misst ein Test, was er soll? In: Krüger, D./Parchmann, I./ Schecker, H. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg. S. 107-118.

Roos, M. (2007) Ökonomisches Laiendenken in der Wirtschaftswissenschaft. In: Zeitschrift für Wirtschaftspsychologie. 9. Jahrgang, Heft 4. S. 25-34.

Salzmann, Ch. (1975) Die Bedeutung der Modell-Theorie für die Unterrichtsplanung unter besonderer Berücksichtigung hochschuldidaktischer Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung, 4/1975. S. 258-279.

Schulz, W. (1980) Unterrichtsplanung. München: Urban & Schwarzenberg

Seeber, G. (2006) Ökonomische Bildung in der Schule – Notwendigkeit und Handlungsbedarfe. WHL Diskussionspapiere Nr. 7. Lahr.

Spence, M. (1973) Job Market Signaling. In: Quarterly Journal of Economics. Nr. 87. S. 355-374.

Stachowiak, H. (1965) Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle. In: Studium Generale, Jg. 18, H. 7/1965. S. 438ff.

Stachowiak, H. (1973) Allgemeine Modelltheorie, Wien/New York.

Stiglitz, J. (1974) Information and Economic Analysis. In: Parkin, M./Nobay, A. R. (Hrsg.): Current Economic Problems. Cambridge. S. 27-52.

Tymister, H. J. (1974) Konstruktion fachdidaktischer Curricula als schul- und hochschuldidaktisches Problem, Düsseldorf.

Verband Bildungsmedien (Hrsg.) (2012) Marktanalyse von kostenlos angebotenen Online-Lehrermaterialien. Abstract I des Forschungsprojektes „Bildungsmedien online“ an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg. http://www.bildungsmedien.de/presse/pressedownloads/forschungsprojekt-augsburg/forschungsprojekt-augsburg-abstract-i.pdf

VZBV – Verbraucherzentrale Bundesverband (2013a) Fürs Leben lernen: Verbraucherbildung ist Zukunft. Mehr Durchblick in der Konsumwelt. Berlin. http://www.verbraucherbildung.de/artikel/fuers-leben-lernen-verbraucherbildung-ist-zukunft

VZBV – Verbraucherzentrale Bundesverband (2013b) Materialkompass. Aktualisiertes Bewertungsraster. Berlin. http://www.verbraucherbildung.de/materialkompass/bewertungskriterien

VZBV – Verbraucherzentrale Bundesverband (2014) Unterrichtsmaterial unter der Lupe. Wie weit geht der Lobbyismus in Schulen? Eine Qualitätsanalyse von Lehrmaterialien verschiedener Anbieter und Interessensvertreter des Verbraucherzentrale Bundesverbands (VZBV). Berlin.

Wellenreuther, M. (2000) Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim, München.

Werning, R. (2009) Diagnose – und was dann? Diagnose und Förderung sind untrennbar miteinander verbunden. In: Lernchancen 69/70. S. 8-12.

Wiater, W. (2005) Lehrplan und Schulbuch. Reflexionen über zwei Instrumente des Staates zur Steuerung des Bildungswesens. In: Matthes, E./Heinze, C. (Hrsg.): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn. S. 41-64.

Wrobel, D./Müller, A. (Hrsg.) (2014) Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn 2014.

Wünsche, K. (1979) Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Frankfurt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01 Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung

Abbildung 02 Ökonomische Bildung zwischen Marginalisierung und Spezialisierung

Abbildung 03 Ansatzpunkte zur Etablierung und Förderung ökonomischer Bildung

Abbildung 04 Systematisierung von Unterrichtsmaterialien in Anlehnung an Hiller

Abbildung 05 Situative Einflussfaktoren auf den Einsatz von Unterrichtsmaterialien

Anhang

A.1 Anhang A
Anzahl der Angebote von kostenlosen Unterrichtsmaterialien nach Fächern in den Jahren 2011 und 2012 70
A.2 Anhang B
Anzahl der Angebote an kostenlosen Unterrichtsmaterialien nach Anbietern in den Jahren 2011 und 2012 71
A.3 Anhang C
Übersicht über die in der Erhebung erfassten Anbieter von geschriebenen, kostenlos verfügbaren Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung 72

Anhang A: Anzahl der Angebote von kostenlosen Unterrichtsmaterialien nach Fächern in den Jahren 2011 und 2012

2011

Fach	Anzahl	Anteil
Deutsch	113.045	21,7%
Mathematik	70.037	13,5%
Fremdsprachen	55.824	10,7%
Geschichte	20.803	4,0%
Biologie	14.875	2,9%
Erdkunde	11.580	2,2%
Physik	8.465	1,6%
Religion / Ethik	23.694	4,6%
Chemie	6.468	1,2%
Kunst	5.988	1,2%
Wirtschaft	3.806	0,7%
Recht	497	0,1%
Sport	7.383	1,4%
Musik	6.923	1,3%
Sozialkunde	5.445	1,0%
Hauswirtschaft	3.546	0,7%
Politik	2.564	0,5%
Sonstiges	134.582	25,9%
Keine Angabe	24.894	4,8%
Gesamt	520.419	

2012

Fach	Anzahl	Anteil
Deutsch	132.980	15,1%
Deutsch als Fremdsprache	7.462	0,8%
Mathematik	107.266	12,2%
Englisch	46.239	5,2%
Französisch	20.923	2,4%
Latein	3.889	0,4%
Spanisch	2.772	0,3%
Italienisch	1.455	0,2%
Sonstige Fremdsprachen	1.533	0,2%
Geschichte	24.989	2,8%
Biologie	21.716	2,5%
Erdkunde / Geografie	16.053	1,8%
Physik	13.421	1,5%
Religion	13.065	1,5%
Ethik	2.683	0,3%
Chemie	12.576	1,4%
Kunst	10.202	1,2%
Wirtschaft / Recht	9.728	1,1%
Sport	8.239	0,9%
Musik	6.856	0,8%
Sozialkunde	6.177	0,7%
Hauswirtschaft	5.596	0,6%
Politik	3.827	0,4%
HSU	68.412	7,8%
Informatik	4.121	0,5%
Handarbeit / Werken	3.797	0,4%
Natur & Technik	3.485	0,4%
Sonstige	39.395	4,5%
Keine Angabe	283.683	32,1%
Gesamt	882.540	
Wachstum	+ 69,6%	

(Quelle: Verband Bildungsmedien 2012, S. 5)

Anhang B: Anzahl der Angebote an kostenlosen Unterrichtsmaterialien nach Anbietern in den Jahren 2011 und 2012

	2011		2012	
Gruppe	**Zugehörige Anbieter**	**Anzahl der Angebote**	**Zugehörige Anbieter**	**Anzahl der Angebote**
Öffentliche Anbieter	30 (10,9%)	60.985 (11,7%)	88 (18,3%)	232.571 (26,4%)
Kommerzielle Anbieter	27 (9.8%)	179.082 (34,4%)	73 (15,1%)	219.828 (24,9%)
Plattformen	4 (1,4%)	135.237 (26,0%)	6 (1,2%)	167.170 (18,9%)
Vereine und Stiftungen	71 (25,7%)	100.245 (19,3%)	104 (21,6%)	156.426 (17,7%)
Verlage	36 (13,0%)	3.758 (0,7%)	55 (11,4%)	46.469 (5,3%)
Privatpersonen	83 (30,1%)	31.096 (6,0%)	127 (26,3%)	45.776 (5,2%)
Unternehmen	18 (6,5%)	854 (0,2%)	22 (4,6%)	10.939 (1,2%)
Kirchen	7 (2,5%)	9.162 (1,8%)	7 (1,5%)	3.361 (0,4%)
Gesamt	**276**	**520.419**	**482**	**882.540**
Wachstum			**+ 74,6%**	**+ 69,6%**

(Quelle: Verband Bildungsmedien 2012, S. 7).

Anhang C: Übersicht über die in der Erhebung erfassten Anbieter von geschriebenen, kostenlos verfügbaren Unterrichtsmaterialien für die ökonomische Bildung

Stiftungen

ASIG Stiftung e. V.
Citigroup Foundation New York
Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH
Hans-Böckler-Stiftung
Joachim Herz Stiftung
Siemens Stiftung
Stiftung Lesen
Stiftung Warentest

Gewerkschaften

Deutscher Gewerkschaftsbund
DGB Bildungswerk e. V.
DGB-Jugend Nord
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
IG Metall Jugend
ver.di Jugend

Verbände

Ausstellungs- und Messe-Ausschuss der Deutschen Wirtschaft e. V.
Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken
Bundesverband deutscher Banken
Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.
Bundesverband Investment und Asset Management e. V.
Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft e. V.
Industrie- und Handelskammern Nordrhein-Westfalen
Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalen e. V.
Schüler- und Juniorfirmenberatungsstelle der IHK Schwarzwald-Baar-Heuberg
Westdeutscher Handwerkskammertag

Initiativen/Vereine

Agrar Koordination & FIA e. V.
Brot für die Welt und Evangelischer Entwicklungsdienst
Bundesarbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft
Cashless München
Gemeinsam für Afrika e. V.
Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft
Koordinierungsstelle SCHULDNERBERATUNG in Schleswig-Holstein
Media Smart e. V.

Multivision e. V.
My Finance Coach Stiftung GmbH
Netzwerk für Demokratie und Courage
NFTE Deutschland e. V.
Präventionsnetzwerk Finanzkompetenz e. V.
Solidaritätsdienst international e. V.
Stiftung Jugend und Bildung
Verein Schuldnerhilfe Essen e. V.
WEED – Weltwirtschaft, Ökologie und Entwicklung e. V. in Kooperation mit Soziale Bildung e. V.

Banken

Citibank Deutschland
Deutscher Sparkassen Verlag GmbH

Zeitungsverlage

Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH
Handelsblatt GmbH
Zeit Online GmbH

Weitere Unternehmen

Alfred Ritter GmbH & Co. KG
AZUBIYO GmbH
Baden-Württembergische Wertpapierbörse
Deutsche Post AG
Einstieg GmbH
Schufa Holding AG
Südbrandenburgischer Abfallzweckverband (SBAZV)
Tetra Pak GmbH & Co KG
Zeitbild Verlag

Öffentliche/wissenschaftliche Institutionen

Bundesagentur für Arbeit
Bundesinstitut für Berufsbildung
Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit
Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
Bundeszentrale für politische Bildung
Der Blaue Engel
Deutsche Bundesbank
Deutsche Rentenversicherung
Dienstleistungszentrum Ländlicher Raum Westerwald-Osteifel
Institut für Ökonomische Bildung

Landeshauptstadt München. Referat für Arbeit und Wirtschaft
Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen
Statistisches Bundesamt
Umweltbundesamt
Universität Potsdam
Verbraucherzentrale Bundesverband e. V.
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)
Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH

Ansprechpartner

Michael Lindemann
Abteilung Bildung

Telefon 089-551 78-216
Telefax 089-551 78-222
michael.lindemann@vbw-bayern.de

Impressum

Alle Angaben dieser Publikation beziehen sich grundsätzlich sowohl auf die weibliche als auch auf die männliche Form. Zur besseren Lesbarkeit wurde meist auf die zusätzliche Bezeichnung in weiblicher Form verzichtet.

Herausgeber:

vbw
Vereinigung der Bayerischen
Wirtschaft e. V.

Max-Joseph-Straße 5
80333 München

www.vbw-bayern.de

Weitere Beteiligte:

Prof. Dr. Dr. h. c. Hans Kaminski
Institut für Ökonomische Bildung
Bismarckstr. 31
26122 Oldenburg
kaminski@ioeb.de

Prof. Dr. Dirk Loerwald
Institut für Ökonomische Bildung
Bismarckstr. 31
26122 Oldenburg
loerwald@ioeb.de

© vbw Juli 2015