

Bonfig, Anja; Krüger, Jana

Verbraucherbildung im Sachunterricht aus der Perspektive Ökonomischer Bildung – kompetenzorientierte Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien

Haushalt in Bildung & Forschung 12 (2023) 2, S. 22-39



Quellenangabe/ Reference:

Bonfig, Anja; Krüger, Jana: Verbraucherbildung im Sachunterricht aus der Perspektive Ökonomischer Bildung – kompetenzorientierte Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien - In: Haushalt in Bildung & Forschung 12 (2023) 2, S. 22-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-335277 - DOI: 10.25656/01:33527; 10.3224/hibifo.v12i2.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-335277>

<https://doi.org/10.25656/01:33527>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anja Bonfig & Jana Krüger

Verbraucherbildung im Sachunterricht aus der Perspektive Ökonomischer Bildung – kompetenzorientierte Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien

Der vorliegende Artikel fokussiert den Beitrag ökonomischer Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht. Durch unterschiedliche Zugänge (Betrachtung fachdidaktischer Konzepte sowie Bildungsplananalyse) wird verdeutlicht, dass konsumorientierte Fragestellungen Bestandteil des Sachunterrichts sind. Ein Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht schließt den Beitrag.

Schlüsselwörter: Sachunterricht, Ökonomische Bildung, Verbraucherbildung, Unterrichtsmaterialien, Kompetenzorientierung

Consumer education in primary school from the perspective of economic education – competence-oriented selection and design of learning materials

This article focuses on the contribution of economics education to consumer education. Different approaches, namely consideration of didactic concepts and analysis of educational plans clarify that consumption-oriented questions are part of the *Sachunterricht* in primary school. A model for the assessment of learning materials closes the article.

Keywords: primary school, economic education, consumer education, learning material, competence orientation

1 Ökonomische Bildung – (K)ein Teil des Sachunterrichts?!

Der Sachunterricht verfolgt den Anspruch „Kinder beim Erschließen ihrer Umwelt zu unterstützen“ (Kahlert, 2022, S. 11). Das bedeutet jedoch keineswegs, dass im Sachunterricht nur Phänomene, Zusammenhänge, Gegebenheiten o.ä. thematisiert werden, welche Teil der unmittelbaren Umwelt bzw. beobachtbaren Lebenswelt von Kindern (im Grundschulalter) sind. Vielmehr ist mit Umwelt alles gemeint „was in Gegenwart oder Zukunft unmittelbar oder vermittelt vom Kind wahrgenommen wird oder werden kann“ (Kahlert, 2022, S. 12). Dazu zählen naturwissenschaftliche, geographische, historische, technische und auch sozialwissenschaftliche Gegeben-

heiten. Die Auseinandersetzung mit ökonomischen Gegebenheiten und Fragen als Teil der aktuellen und zukünftigen Lebenswelt der Lernenden ist also (ein) Teil des (sozialwissenschaftlichen) Sachunterrichts.

1.1 Konzepte ökonomischer Bildung

Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) sieht ökonomische Themenfelder ebenfalls als unverzichtbaren Bestandteil der Bildung im Sachunterricht und formuliert (2006) Kompetenzbereiche und Standards für den Grundschulabschluss. Konkretisiert sind die übergeordneten Kompetenzen der Orientierungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit durch die Bereiche:

- (A) Entscheidungen ökonomisch begründen,
- (B) Handlungssituationen ökonomisch analysieren,
- (C) Ökonomische Systemzusammenhänge erklären,
- (D) Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten und
- (E) Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen.

Teil des Kompetenzbereiches (A) ist es z. B., dass die Kinder an Kategorien ökonomischen Denkens (wie Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Produktion, Nachfrage und Angebot) herangeführt werden und am Ende der Grundschulzeit ‚Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung durch Waren und Dienstleistungen nennen‘ sowie ‚Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel treffen‘ können. Neben der Rolle des Konsumierenden, welche in Kompetenzbereich (A) zentral ist, werden auch die Rollen Berufswählende, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger in den weiteren Kompetenzbereichen aufgegriffen. Die Rolle Wirtschaftsbürger und -bürgerin steht besonders in Kompetenzbereich (D) im Fokus. Die Lernenden sollen u. a. dazu befähigt werden, Gemeinschaftsaufgaben zu identifizieren und als Grundlage für eine kritische Beurteilung der Rahmenbedingungen den Nutzen staatlicher Maßnahmen zu erläutern.

Ferner sind im Perspektivrahmen Sachunterricht (2013) ökonomische Themenfelder und Ziele formuliert. Die sozialwissenschaftliche Perspektive des Perspektivrahmens umfasst die Bereiche Politik, Wirtschaft und Soziales. Offenkundig ist die Verankerung ökonomischer Fragestellungen in der perspektivbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweise (DAH), SOWI 4: Ökonomische Entscheidungen begründen‘. Wesentlich für diese DAH ist es, dass Lernende befähigt werden ‚in ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsanreize und -beschränkungen zu berücksichtigen‘ (GDSU, 2013, S. 32). Vor dem Hintergrund der Kompetenzbereiche und -formulierungen der DeGÖB (2006) lassen sich auch in den anderen DAHs Kompetenzformulierungen identifizieren die – z. T. je nach gewähltem exemplarischem Zugang – ebenfalls in den Teilbereich der ökonomischen Bildung fallen (können). Z. B. ist es Teil der DAH ‚(6) Gesellschaftsbezogene

Handlungen planen und umsetzen“, dass Lernende „Rahmenbedingungen von Handlungssituationen (z. B. die Bedingungen der Knappheit bei Kaufentscheidungen) untersuchen (z. B. durch das Anlegen von Angebot-Nutzungs-Modellen)“ können. Neben den DAHs sind ökonomische Aspekte auch in den perspektivbezogenen Themenbereichen (TB) zu finden. Hier insbesondere in TB „SOWI 4: Kinder als aktive Konsumenten“. „Wichtige Konzepte dieses Bereichs sind Konsum, Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Geld, Haushalt, Wettbewerb, Nachfrage und Angebot, Preis und Qualität eines Konsumgutes, Verbraucherinformation und -organisation.“ (GDSU, 2013, S. 35)

1.2 Weitere Zugänge ökonomischer Bildung

Doch nicht nur in Veröffentlichungen der Fachgesellschaften für den Sachunterricht (GDSU) bzw. der ökonomischen Bildung (DeGÖB) wird Fragen der Verankerung, Zielperspektive, etc. ökonomischer Bildung im Sachunterricht nachgegangen. Vielmehr liegen auch unterschiedliche Veröffentlichungen von Autorinnen und Autoren aus den beiden fachdidaktischen Disziplinen vor, die sich mit diesem Themenfeld befassen. Aus dem Feld der Ökonomischen Bildung haben sich in den letzten zehn Jahren besonders Holger Arndt und Birgit Weber mit der ökonomischen Bildung im Sachunterricht befasst. Unter anderem eruierten Arndt und Jung (2013) im Rahmen einer bundesweiten Lehrplananalyse, welche Inhaltsbereiche ökonomischer Bildung im Sachunterricht verankert sind. Grundlage ihrer Analyse waren Inhalte und Kategorien, die sie aus verschiedenen Fachdidaktischen Konzeptionen, wie dem Perspektivrahmen (GDSU, 2013) und den Kompetenzstandards der DeGÖB (2006), ableiteten. Die übergeordneten Inhaltsbereiche bzw. Kategorien waren ‚Konsum‘, ‚Arbeit‘, ‚Produktion/Unternehmen‘ und ‚Staat‘. In den Lehrplänen aller Bundesländer waren im Inhaltsbereich ‚Konsum‘ das Thema ‚Umweltschutz‘ und im Inhaltsbereich ‚Staat‘ ‚Regeln/Institutionen‘ vertreten. In den Lehrplänen von mehr als zehn Bundesländern waren zudem die Themen Bedürfnis, (Kauf-/Konsum-) Entscheidung, Werbung und Berufe/Arbeitsplatz/Arbeitstätigkeit aufgeführt (Arndt & Jung, 2013, S. 238). Es ist anzunehmen, dass die wesentlichen Studienergebnisse weiterhin Gültigkeit besitzen. Da Lehrpläne jedoch einem stetigen Wandel unterliegen und seit der Studie von Arndt und Jung (2013) in einigen Bundesländern (z. B. in Baden-Württemberg) die Bildungspläne für den Sachunterricht überarbeitet wurden, bedarf es in einigen Fällen der Aktualisierung der Analyse.

Eine Synopse „kompetenzorientierter Zielsetzungen unterschiedlicher Bildungsstandards nach Lernfeldern ökonomischer Bildung“ von Birgit Weber (2015, S. 23) greift ebenfalls u. a. auf den Perspektivrahmen (GDSU, 2013) und die Kompetenzstandards der DeGÖB (2006) zurück. In den dort aufgezeigten unterschiedlichen Bildungsstandards identifiziert Weber die folgenden übergeordneten Lernfelder ökonomischer Bildung in der Grundschule: „(1) Konsumententscheidungen: Bedürfnisbefriedigung zwischen Knappheit und externer Beeinflussung“; „(2) Arbeit und

Produktion: Verständnis für die arbeitsteilige Produktion und den marktorientierten Vertrieb von Gütern und die Entstehung von Einkommen“; „(3) Unterschiedliche Interessen und Perspektiven wirtschaftlicher Akteure – gesellschaftliche Probleme als Herausforderungen für kollektives Handeln“. Aufgrund des Bildungsanspruchs für den Sachunterricht ergeben sich nach Weber für die ökonomische Bildung in der Grundschule die Zielsetzungen, dass Kinder lernen „selbstbestimmt und vernünftig eigene ökonomische Entscheidungen zu treffen“, „grundlegende ökonomische Prozesse und Wechselbeziehungen zu verstehen“ und „soziale und ökologische Probleme zu beurteilen, Ursachen zu identifizieren und Gestaltungsvorschläge zu entwickeln“ (Weber, 2015, S. 27). Aus den Lernfeldern leitet Weber aufgrund dieser Ziele ökonomischer Bildung im Sachunterricht die Teilaufgaben „Konsum- und finanzorientierte Grundbildung“, „Arbeits- und berufsorientierte Grundbildung, sowie „Politisch-ökonomische und wirtschaftsethische Grundbildung“ ab (Weber, 2015, S. 27–29).

Aus der Perspektive der Didaktik des Sachunterrichts haben sich in den letzten Jahren vor allem Iris Baumgardt, Eva Gläser, Katrin Hauenschild und Meike Wulfmeyer mit der ökonomischen Bildung befasst. Baumgardt (2012) widmet sich dem Untersuchungsschwerpunkt „Berufliche Orientierung“, in dem sie u. a. darlegt, welche Vorstellungen und Erwartungen die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Wunschberuf verbinden. Der Schwerpunkt von Gläser (2002) liegt auf der Re-Konstruktion von Alltagstheorien von Kindern in Bezug auf Arbeitswelten und Arbeitslosigkeit. In den Forschungsarbeiten von Wulfmeyer und Hauenschild (2008) liegt der Fokus auf der Entwicklung ökonomischen Denkens von Kindern, da auch Schülerinnen und Schüler in der Grundschule bereits über ökonomische Alltagsvorstellungen verfügen.

Die fachdidaktische Literatur – sowohl in der Domäne ökonomischer Bildung als auch in der Domäne der Didaktik des Sachunterrichts – eruiert und diskutiert vielfältige Themen- und Inhaltsfelder für die ökonomische Bildung im Sachunterricht. Besonders die Bereiche „Bedürfnisse“, „Güter“, „Geld“, „Preise/Qualität von Konsumgütern“ aber auch „Arbeit“ und „Einkommen“ finden sich in den meisten der oben zitierten Beiträge wieder. Zusammengefasst scheinen somit die Themenfelder „Konsum“ und „Beruf“ im weiteren Sinne zentral für die ökonomische Bildung im Sachunterricht zu sein. Die inhaltliche Ausgestaltung der Themenfelder wird in der Fachdidaktik der ökonomischen Bildung durchaus kontrovers diskutiert und spiegelt sich in den unterschiedlichen Nuancierungen der Konzeptionen von ökonomischer und sozioökonomischer Bildung wider.

Da konsumorientierte Fragestellungen ein wesentlicher Bestandteil der Verbraucherbildung sind, liegt im Folgenden nun der Fokus darauf, zu erschließen, welchen Beitrag die ökonomische Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht leistet.

2 Das Thema Verbraucherbildung im Bildungsplan Sachunterricht – eine exemplarische Analyse für Baden-Württemberg

Bundeslandspezifische Lehr- bzw. Bildungspläne dienen Lehrkräften als Orientierungsrahmen für die Planung des (Sach-)Unterrichts. In einer Studie von 2013 analysierten Arndt und Jung die Bildungspläne der 16 Bundesländern in Bezug auf die Verortung ökonomischer Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Es wird aufgezeigt, welche Gegenstandsbereiche in der Domäne ökonomischer Bildung für den Sachunterricht in den einzelnen Bundesländern zentral sind. Durch die Nennung der Häufigkeiten wird zudem deutlich, welchen Stellenwert die ökonomische Bildung in den einzelnen Ländern besitzt. Die Autoren legen mit ihrer Studie einen wichtigen Meilenstein in der Diskussion hinsichtlich der Bedeutung ökonomischer Bildung in der Grundschule.

Aufgrund der stattgefundenen Bildungsplanreform 2016 und der damit einhergehenden Implementierung neuer Bildungspläne sind die Ergebnisse speziell für Baden-Württemberg nicht mehr aktuell. Somit gilt es im Folgenden aufzuzeigen, welche thematischen Inhalts- und Themenfelder ökonomischer Bildung im Bildungsplan der Grundschule „Sachunterricht“ für das Land Baden-Württemberg verortet sind. Dazu wird zunächst der Aufbau des Bildungsplanes kurz skizziert (Kap. 2.1) und im Anschluss die Ergebnisse der Bildungsplananalyse (2.2) vorgestellt.

2.1 Aufbau des Bildungsplanes „Sachunterricht“ für die Grundschule in Baden-Württemberg

Der Bildungsplan im Fach Sachunterricht knüpft an den im Bundesland geltenden Orientierungsplan für den vorschulischen Bereich an und greift die fünf Perspektiven des Perspektivrahmens Sachunterricht GDSU (2013) unmittelbar auf. Neben den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb sowie den prozessbezogenen Kompetenzen mit den Bereichen ‚Welt erleben und wahrnehmen‘, ‚Welt erkunden und verstehen‘, ‚Kommunizieren und sich verständigen‘, ‚in der Welt handeln – Welt gestalten‘ sowie ‚Reflektieren und sich positionieren‘ für die Klasse eins bis vier, enthält der Bildungsplan Standards für die inhaltsbezogenen Kompetenzen: ‚Demokratie und Gesellschaft‘, ‚Natur und Leben‘, ‚Naturphänomene und Technik‘, ‚Raum und Mobilität‘ sowie ‚Zeit und Wandel‘. Die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sind in vielfacher Weise aufeinander bezogen und nicht losgelöst voneinander zu betrachten. ‚Denkanstöße‘ zu jeder Teilkompetenz dienen dazu „Lehrkräften Hilfestellung zu geben, wie die in den Kompetenzbeschreibungen und Teilkompetenzen geforderten Fähigkeiten der Kinder gefördert werden können“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [KM-BW], 2016a).

Durch sechs Leitperspektiven „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“, „Prävention und Gesundheitsförderung“, „Berufliche Orientierung“, „Medienbildung“ sowie „Verbraucherbildung“ werden bei den Schülerinnen und Schülern „Fähigkeitsbereiche angesprochen, die nicht einem einzigen Fach zugeordnet, sondern übergreifend in verschiedenen Fächern entwickelt werden sollen“ (KM-BW, 2016a). Nachfolgende Abbildung veranschaulicht den Aufbau des Bildungsplanes.

Prozessbezogene Kompetenzen Klassen 1 bis 4					
Welt erleben und wahrnehmen		Welt erkunden und verstehen	Kommunizieren und sich verständigen	In der Welt handeln – Welt gestalten	Reflektieren und sich positionieren
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Klasse 1/2		Klasse 3/4		Inhaltsbezogene Kompetenzen
	Demokratie und Gesellschaft				
	Natur und Leben				
	Naturphänomene und Technik				
	Raum und Mobilität				
	Zeit und Wandel				
Leitperspektiven					
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)	Prävention und Gesundheitsförderung (PG)	Berufliche Orientierung (BO)	Medienbildung (MB)	Verbraucherbildung (VB)
Allgemeinen Leitperspektiven			Themenspezifische Leitperspektiven		

Abb. 1: Aufbau des Bildungsplans für den Sachunterricht in Baden-Württemberg (Quelle: leicht veränderte Darstellung, nach KM-BW, 2016c, S. 56)

Die Verbraucherbildung wird somit explizit in der dazugehörigen Leitperspektive aufgegriffen. Der Bildungsplan erläutert Verbraucherbildung dabei wie folgt: „In der Verbraucherbildung werden Kinder in ihren Alltagskompetenzen gestärkt, mit dem Ziel, ein selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Verbraucherverhalten zu entwickeln. Dies geschieht im Sachunterricht zum Beispiel anhand der Aspekte Gesundheit, Medien und Ressourcen“ (KM-BW, 2016c, S. 4). Eine Verankerung der Leitperspektive in allen Bildungsplänen in Baden-Württemberg erfolgt durch die Begriffe „Umgang mit eigenen Ressourcen“, „Chancen und Risiken“, „Bedürfnisse und Wünsche“, „Finanzen und Vorsorge“, „Verbraucherrechte“, „Qualität der Konsumgüter“, „Alltagskonsum“ und „Medien als Einflussfaktor“ (KM-BW, 2016b). Mit Ausnahme des letzten Begriffs werden die Themen und Handlungsfelder – wie sie im Beschluss der KMK (2013) zur Verbraucherbildung an Schulen definiert werden – „Medien und Information“, „Ernährung und Gesundheit“ sowie „Nachhaltiger Konsum“ hier nicht erwähnt, da diese Bereiche in den Leitperspektiven Bildung für

Nachhaltige Entwicklung (BNE), Prävention und Gesundheitsförderung (PG) und Medienbildung (MB) explizit aufgegriffen und ausdifferenziert werden.

2.2 Analyse des Bildungsplanes „Sachunterricht“ für die Grundschule in Baden-Württemberg in Bezug auf den Themenschwerpunkt Verbraucherbildung

Ziel der Bildungsplananalyse ist die Identifizierung von Kompetenzen, die in der Domäne der ökonomischen Bildung verortet sind. Dazu wurden in einem ersten Schritt die Kompetenzen im Bildungsplan identifiziert,

- a) die der Domäne der ökonomischen Bildung zuzuordnen sind.
- b) die auf Teilkompetenzen ökonomischer Bildung und/oder auf die Leitperspektive Verbraucherbildung bzw. Berufliche Orientierung verweisen.
- c) bei welchen zwar kein unmittelbarer Bezug zur ökonomischen Bildung ausgewiesen wird, ein solcher jedoch erkennbar bzw. implizit vorhanden ist.

In einem zweiten Schritt wurde analysiert, inwiefern die identifizierten Kompetenzen einen Bezug zum Themenfeld der Verbraucherbildung aufweisen. Die Intra- und Interoderreliabilität wurde im Forschungsprozess gewährleistet.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Bildungsplananalyse im Hinblick auf den Themenschwerpunkt Verbraucherbildung (Analyseschritt 2, s. o.) vorgestellt. Die Ergebnisse werden getrennt nach Klassenstufen präsentiert.

2.2.1 Klassenstufe 1/2

In der ersten und zweiten Klasse konnten nachfolgende Teilkompetenzen identifiziert werden, die der Domäne der ökonomischen Bildung zuzuordnen sind und zugleich auf die Leitperspektive „Verbraucherbildung“ verweisen.

Tab. 1: Teilkompetenzen ökonomischer Bildung mit dem Schwerpunkt Verbraucherbildung Klassenstufe 1/2 (Quelle: eigene Darstellung)

Bereich	Teilkompetenz	Leitperspektive Verbraucherbildung
Demokratie und Gesellschaft/Arbeit und Konsum	(3) eigene Wünsche und Bedürfnisse äußern, begründen und mit denen anderer vergleichen	Bedürfnisse und Wünsche
	(4) Kaufentscheidungen begründen (zum Beispiel nach verfügbaren Mitteln, persönlicher Bedeutsamkeit, Umwelt-	Alltagskonsum; Bedürfnisse und Wünsche

	<i>verträglichkeit, unter ernährungsbedeutsamen Aspekten)</i>	
	<i>(5) die Verteilung von Arbeit in verschiedenen Lebensbereichen (zum Beispiel in Familie, Schule, Peergroup) beschreiben und nach ausgewählten Kriterien bewerten (zum Beispiel Gerechtigkeit, Freude, Solidarität, Einkommen)</i>	<i>Umgang mit eigenen Ressourcen</i>
	<i>(6) Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen (Aufgaben in der Schulklasse)</i>	<i>Umgang mit eigenen Ressourcen</i>
	<i>(7) etwas arbeitsteilig herstellen (zum Beispiel Apfelsaft, gesundes Schulfrühstück, Spielzeug, Musikinstrument)</i>	<i>Bedürfnisse und Wünsche</i>

Im Bereich ‚Raum und Mobilität‘ (Mobilität und Verkehr) konnte die Teilkompetenz ‚(1) Formen des Unterwegsseins von Menschen und Gütern im vertrauten Umfeld erkunden (innerhalb des Raumes, in den Raum, aus dem Raum heraus)‘ (KM-BW, 2016c, S. 27) identifiziert werden, die im Bildungsplan der Leitperspektive Verbraucherbildung nicht zugeordnet ist, aber durchaus Bezüge aufzeigt. Ob (und in welchem Umfang) diese Teilkompetenz zur Förderung von Kompetenzen im Rahmen der Verbraucherbildung beiträgt, hängt vom (von der Lehrperson) gewählten exemplarischen Zugang ab. Wenn bspw. die Produktion und der Verkauf von regionalen Produkten in einem örtlichen Hofladen betrachtet werden, würde die zunächst vorrangige Förderung geographischer Kompetenzen zugleich verbraucherbezogene Fähigkeiten fördern. Den Bereich „Herkunft von Gütern an Beispiel kennen“ ordnete Weber (2015, S. 18) in ihrer Curriculumanalyse (Stand der Bildungspläne 2006) ebenfalls den konsumrelevanten Zielen im Sachunterricht zu (Weber, 2017, S. 205).

2.2.2 Klassenstufe 3/4

In der dritten und vierten Klasse konnten ebenfalls Teilkompetenzen identifiziert werden, die der Domäne der ökonomischen Bildung zuzuordnen sind und zugleich auf die Leitperspektive „Verbraucherbildung“ verweisen.

| Ökonomische Verbraucherbildung im Sachunterricht

Tab. 2: Teilkompetenzen ökonomischer Bildung mit dem Schwerpunkt Verbraucherbildung
Klassenstufe 3/4 (Quelle: eigene Darstellung)

Bereich	Teilkompetenz	Bezug Leitperspektive Verbraucherbildung
<i>Demokratie und Gesellschaft/Arbeit und Konsum</i>	<i>(1) eigene Medienerfahrungen und die anderer sowie Medienangebote des Alltags beschreiben, vergleichen und reflektieren (zum Beispiel im Hinblick auf Erlebenszustände, eigene Wünsche, Zeiteinteilung)</i> <i>(2) Chancen (Verfügbarkeit von Informationen, Erleichterung der Kommunikation, Zeitersparnis, Unterhaltungswert) und Risiken (Urheberrecht, Datenschutz, Persönlichkeitsschutz, Mobbing, Suchtgefahr) digitaler Medien erkennen und beachten</i>	<i>Medien als Einflussfaktoren</i>
	<i>(3) Kaufentscheidungen begründen und reflektieren (zum Beispiel in Bezug auf aktuelle Trends, ökologische und ökonomische Nachhaltigkeit, Preis, zur Verfügung stehende Ressourcen, gesundheitliche Aspekte)</i> <i>(4) Werbung kriteriengeleitet betrachten und ihre Wirkung untersuchen</i>	<i>Medien als Einflussfaktoren; Verbraucherrechte</i>

Auch in den Klassenstufen drei und vier konnte eine Teilkompetenz im Bereich „Demokratie und Gesellschaft“ (Politik und Zeitgeschehen) identifiziert werden, die im Bildungsplan der Leitperspektive Verbraucherbildung nicht zugeordnet ist, aber sich Bezüge aufzeigen, wenn es darum geht „(3) öffentliche Institutionen und ihre Aufgabenbereiche in der Region erkunden und deren Angebot [zu] nutzen (zum Beispiel Polizei, Bibliothek, Jugendhaus, Bürgerbüro, Museum)“ (KM-BW, 2016c, S. 36). Wenn die Lehrperson bspw. mit den Lernenden die (regionale) Verbraucherzentrale, deren Aufgaben, Funktionen und Angebote in den Blick nimmt, ließe sich diese Teilkompetenz der Leitperspektive Verbraucherbildung zuordnen (Stichwort: Verbraucherrechte).

Aufgrund der identifizierten Kompetenzen ist festzustellen, dass die ökonomische Bildung im Bildungsplan für den Sachunterricht in der Grundschule vertreten ist. Die kategorisierten Teilkompetenzen spiegeln aber nicht die Themenvielfalt wider, die die Domäne der ökonomischen Bildung abbildet (vgl. bspw. DeGöB, 2006). So wird bspw. das Themenfeld „Geld“ im aktuellen Bildungsplan nicht (mehr) aufgegriffen. Des Weiteren ist festzustellen, dass die Teilkompetenzen, die einschlägig

in der ökonomischen Bildung zu verorten sind, vorrangig einen Bezug zur Verbraucherbildung aufweisen und der Leitperspektive Verbraucherbildung zuzuordnen sind. Damit bleibt festzuhalten, dass der Themenschwerpunkt Verbraucherbildung im Kontext ökonomischer Bildung im Bildungsplan Sachunterricht einen besonderen Stellenwert einnimmt.

Die Ergebnisse bedürfen vor dem Hintergrund der Vorgehensweise der Bildungsplananalyse einer Einordnung. Die Analyse des Bildungsplans erfolgt über den Zugang der ökonomischen Bildung und nicht über andere Domänen, wie z. B. gesundheitsorientierte Bildung. Aufgrund der bereits skizzierten inhaltlichen Überschneidung der Verbraucherbildung mit den Leitperspektiven der „Medienbildung“, „Prävention und Gesundheitsförderung“ sowie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (in Baden-Württemberg) würde bspw. eine Bildungsplananalyse über die gesamte Breite der Themen der Verbraucherbildung andere Ergebnisse liefern. Ziel der vorliegenden Analyse war es zu eruieren, ob bzw. welchen Beitrag die ökonomische Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht leistet. Es zeigt sich, dass die Verbraucherbildung für die ökonomische Bildung im Sachunterricht einen großen Anteil umfasst. Die ökonomische Bildung leistet somit einen Beitrag zur Verbraucherbildung im Sachunterricht.

Inhalte, die dem Themenschwerpunkt Verbraucherbildung zuzuordnen sind, sind komplex und erfordern einen vielperspektivischen sowie reflexiven Zugang. Dies stellt Lehrpersonen bei der Gestaltung des Unterrichts vor vielfältige Herausforderungen, die sich insbesondere auch hinsichtlich des Planungsaspektes der einzusetzenden Materialien und Medien im Unterricht zeigen.

3 Herausforderungen bei der Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien zur Verbraucherbildung im Sachunterricht

Unterrichtsmaterialien nehmen eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen ein. So stellt Adamina folgerichtig fest: „Lehr- und Lernmaterialien sind im Unterricht in allen Fachbereichen omnipräsent – kaum eine Unterrichtseinheit vergeht, ohne dass nicht in irgendeiner Form Materialien eingesetzt und von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden.“ (Adamina, 2014, S. 359). Materialien im Sachunterricht können die Schülerinnen und Schüler bei der Erschließung ihrer Umwelt unterstützen, indem sie die individuellen Erfahrungen und Vorstellungen sowie das Vorwissen der Grundschülerinnen und -schüler aufgreifen, unter Einbezug fachwissenschaftlicher Perspektiven Impulse für inhaltliche Auseinandersetzungen schaffen und somit Raum für individuelle Lernprozesse ermöglichen und initiieren. Da „bestimmte Lern- und Aneignungswege durch den Medien- und Materialeinsatz ermöglicht, vorgezeichnet oder verhindert werden“ (Schroeder, 2020, S. 84), kommt der

Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien im Planungsprozess von (Sach-)Unterricht ein erheblicher Stellenwert zu.

Hinsichtlich der Auswahl und des Einsatzes von Unterrichtsmaterialien im Bereich der ökonomischen Bildung ergeben sich dahingehend Besonderheiten, dass „zwei Drittel der im Deutschen Aktienindex (DAX) notierten Unternehmen“ (Engartner, 2019, S. 4) Unterrichtsmaterial produzieren und diese – anders als die Unterrichtsmaterialien von Schulbuchverlagen – häufig kostenfrei im Internet verfügbar sind. Daher ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Lehrpersonen bei der Recherche nach aktuellen Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht auf ein von Unternehmen erstelltes Material stoßen. Dieser Fakt gewinnt noch einmal mehr an Brisanz, wenn Studien festhalten (vgl. z. B. Giest, 2002; Kahlert et al., 2000; Schroeder, 2020), „dass die Verfügbarkeit von Medien und Materialien sowie deren direkte Einsatzbarkeit im Unterricht eine relevante Planungs determinante für den Sachunterricht darstellt“ (Schroeder, 2020, S. 86). Dabei zeichnen sich Unterrichtsmaterialien „aus der Wirtschaft oder aus wirtschaftsnahen Institutionen oder Verbänden“ häufiger durch „interessengeleitete oder einseitige Informationen“ aus (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. [vzbv], 2014, S. 16). Jedoch sind nicht alle Materialien der Herausgeber-Kategorie ‚Wirtschaft‘ automatisch mangelhaft. In einer Studie der Verbraucherzentrale Bundesverband, in welcher „453 Unterrichtsmaterialien zu den Themengebieten Finanzkompetenz, Medienkompetenz, nachhaltiger Konsum und Ernährung“ (vzbv, 2014, S. 4) bewertet wurden, wurde ein Drittel der untersuchten Materialien mit „sehr gut“ oder „gut“, ein Drittel mit „befriedigend“ und 38,4% mit „ausreichend“ oder „mangelhaft“ bewertet (vzbv, 2014, S. 12).

Vor der Herausforderung der Bewertung und Auswahl von Unterrichtsmaterialien stehen alle Lehrperson. Aufgrund der Breite und Vielfalt an Inhalten und Themen im Sachunterricht insgesamt, sowie insbesondere für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht (siehe Kap. 1), besteht hier allerdings die besondere Herausforderung fachlich unzureichendes, einseitiges bzw. interessengeleitetes Material zu erkennen und zugleich die Eignung für den Sachunterricht zu prüfen. Unterstützung bei der Beurteilung von Unterrichtsmaterialien aus dem Feld der Verbraucherbildung erhalten Lehrpersonen unter anderem von der Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv). Diese veröffentlicht im Materialkompass die Bewertungen von Unterrichtsmaterialien, die von externen, unabhängigen Gutachterinnen und Gutachter durchgeführt wurden. Zugleich stellt die Verbraucherzentrale das Bewertungsraster zur Verfügung, so dass – theoretisch – Lehrpersonen weiteres Material, welches bisher nicht im Rahmen des Materialkompasses begutachtet wurde, eigenständig prüfen könnten (vzbv, o. J.). Die Bewertungskriterien und kurzen Erläuterungen zu diesen sind jedoch nicht explizit für die Überprüfung von Materialien durch Lehrkräfte ausgerichtet. Darüber hinaus sind die Kriterien für jede Zielgruppe identisch, wobei die Passung zur Zielgruppe u. a. als Teil des Pflichtkriteriums „Lebensweltorientierung“ überprüft wird. Das Bewertungsraster umfasst jedoch keine

Kriterien, die sich explizit auf den Einsatz im Sachunterricht beziehen, d. h. bspw. didaktische Prinzipien für den Sachunterricht aufgreifen (vzbv, o.J.).

4 Kompetenzorientierte Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien

Ein umfängliches Analyseraster für die Auswahl und den Einsatz von Unterrichtsmaterialien im Sachunterricht aus dem Bereich der ökonomischen Bildung respektive Verbraucherbildung liegt bislang nicht vor, jedoch eine Vielzahl didaktischer Kriterien und Prinzipien. Aus diesem Grund erscheint es zielführend zum einen auf bereits bestehende Kriterien für die kompetenzorientierte Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien allgemein sowie benachbarter Domänen zurückzugreifen und deren Potential hinsichtlich des Einsatzes für die Auswahl von Unterrichtsmaterial im Sachunterricht kritisch zu analysieren. Zum anderen erfolgt durch den Rückgriff auf didaktische Prinzipien ein Verweis auf bereits bestehende Gütekriterien für Lehr-Lernprozesse.

Für die Domäne der politischen Bildung entwickelt Besand (2011) ein Raster für eine kompetenzorientierte Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien und -medien. Besand konzipiert ein mehrdimensionales Modell, das Kriterien hinsichtlich der Qualität des Gegenstandes, der Qualität der Inhalte, der Qualität der Lern- und Unterrichtsprozesse sowie der Qualität der Ziele beinhaltet. Das von ihr entwickelte Analysemodell besteht durch die Möglichkeit einer differenzierten Betrachtung von Unterrichtsmaterial und -medien und wird als Basis für das zu entwickelnde Analyseraster von Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht zugrunde gelegt.

Allgemeine Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien stellt Adamina (2014) auf. Er formuliert sieben Ansprüche an Lehrmittel für einen kompetenzorientierten Unterricht: „(1) Orientierung an grundlegenden Kompetenzen; (2) Kumulatives Lernen; (3) Ganzheitliche, umfassende Lernprozesse; (4) Erweiterte Aufgabenkultur; (5) Natürliche Differenzierung; (6) Förderung überfachlicher Kompetenzen (insbesondere zur Sprachfähigkeit, zur Nutzung von Informationen und zum Problemlösen); (7) Begutachten und Beurteilen von Lernprozessen und Lernergebnissen“ (Adamina, 2014, S. 364–366). Durch diese formulierten Kriterien wird eine fundierte Ausgangsbasis von Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien geschaffen, die in den Punkten eins bis sechs auch explizit Eingang in das Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für die Grundschule fanden. Der Punkt der Begutachtung und Beurteilung von Lernprozessen und Lernergebnissen (Punkt 7) fand insofern keine Berücksichtigung, als dass für die Begutachtung und Beurteilung von Lehr-Lernprozessen „exemplarische Beurteilungssituationen und überschaubare Kriterienlisten für die Beobachtung, Begutachtung und Beurteilung von Lernprozessen und Lernergebnissen“ (Adamina, 2014, S. 366) für das Unterrichtsmaterial zu entwickeln sind. Entspricht das Unterrichtsmaterial den im

Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien in der Grundschule genannten Kriterien, bietet es grundsätzlich die Möglichkeit zur Begutachtung von Lehr-Lernprozessen auf der Basis des Materials, indem von den Lehrpersonen Beurteilungskriterien und Erwartungshorizonte konzipiert und eingesetzt werden können. Aus diesem Grund wird das Kriterium der Begutachtung von Lernprozessen/-ergebnissen nicht explizit erwähnt.

Einen weiteren Zugriff auf das Forschungsfeld bieten didaktische Prinzipien. Didaktische Prinzipien „entfalten sowohl für Planung, Durchführung, Reflexion und Begründung von Unterrichtshandeln als auch für die Stoffauswahl, die Stoffanordnung und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen große Relevanz für die Arbeit von Lehrkräften“ (Arndt, 2020, S. 340). Nach Besand (2011, S. 135) dienen sie als „Gütekriterien für einen gelungenen Unterricht“ und können somit auch als Kriterien für die Beurteilung von Unterrichtsmaterial fungieren. In Bezug auf die ökonomische Bildung können eine Vielzahl von didaktischen Prinzipien identifiziert werden (z. B. Arndt, 2013, S. 52–56; Engartner, 2010, S. 85–130). Zentral für die Begutachtung von Unterrichtsmaterial sind die Prinzipien der Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung, Schülerinnen- und Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Kontroversität sowie der Selbsttätigkeit- und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Für den Sachunterricht der Grundschule können die Prinzipien der Vielperspektivität, Anschlussfähigkeit, kognitiven Aktivierung und des Lebensweltbezuges herausgestellt werden (z. B. Einsiedler & Hardy, 2022). Im nachfolgend dargestellten Modell (Tabelle 1) zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für die Grundschule wurden die aufgezeigten Kriterien integriert und subsumiert. Das Analyseraster dient nicht nur zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien, sondern kann auch als Referenzpunkt für die Konzipierung und Entwicklung von Material genutzt werden.

Insgesamt ist darauf zu achten, dass keine explizite Werbung bzw. Produktplatzierung, welche die Lernenden beeinflussen, vorhanden sind.

Tab. 1.: Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für die Grundschule¹

Qualität der Inhalte	Qualität der Lern- und Unterrichtsprozesse	Qualität der Ziele	Qualität des Gegenstandes
Exemplarisches Lernen Können durch das Material übertragbare Kompetenzen gewonnen werden? Werden die Lernenden zur Übertragung angeregt?	Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden Subjektorientierung I Wird ein Bezug zur (aktuellen) Lebenswelt der Lernenden hergestellt? (Anschlussfähigkeit)	Entscheidungskompetenz Wird gefördert, dass die Lernenden ihre Entscheidungen zur Bedürfnisbefriedigung verantwortlich (für sich/andere) treffen?	Repräsentation I Entspricht die mediale Repräsentation des Lerngegenstandes der medialen Repräsentation des Lerngegenstandes in der Lebenswelt der Lernenden?
Problemorientierung Wird der Proble Gehalt des Lerngegenstandes deutlich? Werden die Lernenden zur Entdeckung des Problems und zu einer kontroversen Auseinandersetzung angeregt?	Handlungsorientierung Wird das selbstständige und selbstorganisierte Durchlaufen eines vollständigen Handlungszyklus gefördert? Werden (konkrete/reale) Handlungsspielräume der Lernenden genutzt?	Urteilskompetenz Wird gefördert, dass die Lernenden die Beeinflussung von (Konsum-)Entscheidungen erkennen und beurteilen? Werden (soziale, ökologische, ökonomische) Folgen von (Konsum-)Entscheidungen reflektiert?	Subjektorientierung II Werden (heterogene) Interessen berücksichtigt und thematisiert? Werden die Wahrnehmungsgewohnheiten der Lernenden berücksichtigt?
Gesellschaftliche Einbettung Werden (auch) gesellschaftliche Herausforderungen betrachtet? Werden Mikro- und Makroebene betrachtet und in Beziehung gesetzt?	Vielperspektivität & Kontroversität Wird der Lerngegenstand aus mehreren Perspektiven kontrovers betrachtet? Werden z. B. sowohl die Interessen von Käufer:in als auch Verkäufer:in einbezogen?	Handlungskompetenz Werden neben individuellen, auch gemeinschaftliche Lösungen entwickelt?	Repräsentation II Werden untersch. Repräsentationsebenen – d. h. enaktive (handelnder Umgang), ikonische (z. B. Bilder, Modelle) und symbolische (z. B. Begriffe, Zeichen) – einbezogen? (Köhnlein, 2022)
Wissensorientierung Sind die Inhalte fachlich angemessen repräsentiert?	Perspektivwechsel Wird ein Perspektivwechsel der Lernenden angeregt?	Problemlösekompetenz Fördert das Material das eigenständige Erkennen und Wahrnehmen von Problemen? Regt das Material an, sich selbstorganisiert mit den Problemen, Lösungsstrategien und Folgen auseinander-zusetzen?	Repräsentation III Werden versch. Ebenen der Aneignung und Reflexion berücksichtigt (basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich, abstrakt-begrifflich)? (Franz & Lange, 2014 nach Schröder, 2022)
	Problemlösestrategien Regt das Material an, dass Lernende sich mit ihren eigenen Vorstellungen auseinandersetzen, ihre Vermutungen überprüfen und bei Bedarf unzureichende Vermutungen durch neue ersetzen? (Köhnlein, 2022)	Überfachliche Kompetenzen Fördert das Material auch Querschnittskompetenzen (z. B. Sprach-, Lese-, Medienkompetenz)?	
	Differenzierung Können die Lernergebnisse auf versch. Wegen und/oder durch untersch. Unterstützung erreicht werden? Wird das Lernen auf versch. Kompetenzstufen ermöglicht?		

5 Fazit

Der vorliegende Artikel eruierte den Beitrag der ökonomischen Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht. Zum einen durch die Betrachtung fachdidaktischer Konzepte und Ausführungen zur ökonomischen Bildung, zum anderen über die Verankerung ökonomischer Bildung im Bildungsplan für das Fach Sachunterricht in Baden -Württemberg. Über beide Zugänge konnte verdeutlicht werden, dass konsumorientierte Fragestellungen einen wesentlichen Bestandteil ökonomischer Bildung im Sachunterricht darstellen, und ökonomische Bildung damit einen Beitrag zur Verbraucherbildung leisten kann.

Zudem zeigte sich, dass Inhalte und Themenfelder einer ökonomischen Bildung allgemein aber insbesondere hinsichtlich der Verbraucherbildung komplex sind und einen vielperspektivischen sowie reflexiven Zugang erfordern. Daher erarbeitet der Artikel im Weiteren ein Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht der Grundschule auf der Basis bestehender Modelle sowie didaktischer Prinzipien.

Bisher befassen sich explizit nur ausgewählte Didaktikerinnen und Didakter mit dem Beitrag der ökonomischen Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht. Weitestgehend unbeachtet ist bisher die Frage der für den Sachunterricht wichtigen Anschlussfähigkeit in die Sekundarstufe (Gafner Knopf & Wulfmeyer, 2018) – sowohl für die Verbraucherbildung allgemein als auch für die ökonomische Bildung. Anders als bspw. im Fach Deutsch besteht im Sachunterricht die Herausforderung, dass die Lernenden mit dem Wechsel in die weiterführende Schule kein Unterrichtsfach besuchen, welches unmittelbar an alle Inhalte des Sachunterrichts anknüpft. Selbst in Bundesländern, in welchen ein sozialwissenschaftliches Verbundfach vertreten ist, werden die naturwissenschaftlichen Fragestellungen des Sachunterrichts dann in (mind.) einem anderen Fach bzw. Fächern unterrichtet. Die Situation verschärft sich noch im Hinblick auf die Leitperspektive Verbraucherbildung (VB).

Zwar ist es Ziel der Leitperspektiven, dass hier Fähigkeitsbereiche angesprochen werden, die in verschiedenen Fächern entwickelt werden sollen (KM-BW, 2016a), jedoch scheint es, dass für einzelne Leitperspektiven Ankerfächer einen umfangreicheren Beitrag zur Förderung solcher Kompetenzen leisten. Einige Ankerfächer der Verbraucherbildung – wie bspw. in Baden-Württemberg die Fächer „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (AES) und „Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung“ (WBS) – werden aber nicht an allen Schulformen unterrichtet. Und selbst wenn diese Ankerfächer Teil des Curriculums sind, sind diese nicht in den ersten Schuljahren der weiterführenden Schule vorgesehen (z. B. wird in Baden-Württemberg AES nicht im gymnasialen Bereich unterrichtet und WBS in der Sekundarstufe I erst ab Klasse 7). Ein kontinuierlicher Lernprozess und ein daraus resultierender kontinuierlicher Kompetenzaufbau im Sinne der geforderten Anschlussfähigkeit kann somit nicht gewährleistet werden.

Anmerkungen

- 1 Aufbau in Orientierung an Besand (2011), durchgehende Berücksichtigungen der Prinzipien von Adamina (2014).

Literaturverzeichnis

- Adamina, M. (2014). Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3), 359–372.
<https://doi.org/10.25656/01:13875>
- Arndt, H. (2013). *Methodik des Wirtschaftsunterrichts*. utb-studi-e-book: Bd. 8520. Budrich.
- Arndt, H. (2020). *Ökonomische Bildung. FAU Lehren und Lernen: Band 3*. FAU University Press.
- Arndt, H. & Jung, E. (2013). *Ökonomische Bildung in der Primarstufe: Expertise zu fachdidaktischen Konzepten, nationalen Bildungsstandards und curricularen Ländervorgaben*. Joachim Hertz Stiftung.
https://www.joachim-herz-stiftung.de/fileadmin/Redaktion/01_Oekonom_Bildg_Primarstufe.pdf
- Baumgardt, I. (2012). *Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern*. Schneider-Verl.
- Besand, A. (2011). Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Bd. 64. Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift* (S. 133–146). Wochenschau-Verlag.
- DeGÖB (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (Hrsg.). (Mai 2006). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss*.
https://degoeb.de/fileadmin/media/medien/06_DEGOEB_Grundschole.pdf
- Einsiedler, W. & Hardy, I. (2022). Methoden und Prinzipien des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8621. Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 401–412). Julius Klinkhardt.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Standardwissen Lehramt: 3318: Politik- und Sozialwissenschaft, Schulpädagogik*. Schöningh.
- Engartner, T. (2019). *Wie DAX-Unternehmen Schule machen: Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus* (OBS-Arbeitsheft 100).
https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH100_Lobbyismus_Schule.pdf

- Franz, E.-K. & Lange, B. (2014). Lernaufgaben im Rahmen inklusiver Didaktik. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Entwicklungslinien und Forschungsbefunde: Band 11. Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 97–107). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gafner Knopf, A.-M. & Wulfmeyer, M. (2018). Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Wirtschaft, Arbeit, Produktion und Konsum. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 175–194). Julius Klinkhardt.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Julius Klinkhardt.
- Giest, H. (2002). *Entwicklungsfaktor Unterricht: Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in der Grundschule; dargestellt am Beispiel des Heimatkunde- und Sachkundeunterrichts. Potsdamer Berichte zur Bildungs- und Sozialisationsforschung: Bd. 7*. Verl. Empirische Pädagogik.
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern: Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (5., akt. Aufl., Bd. 3274). Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.36198/9783838558585>
- Kahlert, J., Hedtke, R. & Schwier, V. (2000). Wenn Lehrer wüssten, was Lehrer wissen. Beschaffung von Informationen für den Unterricht. In O. Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 3. Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (349–358). Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2022). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *utbstudi-e-book: Bd. 8621. Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 100–109). Verlag Julius Klinkhardt.
- KM-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2016a). *Einführung in den Bildungsplan 2016*.
<https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG>
- KM-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2016b). *Leitperspektive Verbraucherbildung: Bildungspläne Baden-Württemberg*.
<https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/VB>
- KM-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2016c). *Sachunterricht. Bildungsplan 2016 (Bildungsplan der Grundschule)*. Stuttgart.
https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU.pdf

- Schroeder, R. (2020). Inklusiver Sachunterricht zwischen Kind- und Materialorientierung – Mediennutzung und Motive der Medienauswahl im Fokus einer explorativen Lehrkräftebefragung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(1), 81–97. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00070-7>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2013). *Verbraucherbildung an Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013*.
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.). (o. J. online). *Materialkompass. Unterrichtsmaterialien suchen und finden*. <https://www.verbraucherbildung.de/materialkompass>
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.). (Hrsg.). (2014, 30. Januar). *Unterrichtsmaterial unter der Lupe Wie weit geht der Lobbyismus in Schulen? Eine Qualitätsanalyse von Lehrmaterialien verschiedener Anbieter und Interessensvertreter des Verbraucherzentrale Bundesverbands (vzbv)*. <https://www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/Verbraucherbildung-Analyse-Unterrichtsmaterialien-vzbv-2014.pdf>
- Weber, B. (2015). *Ökonomische Grundbildung für Kinder*. Lehrleitfaden zum Finanzpass für die Grundschule (3. Aufl.). Deutscher Sparkassen Verlag.
- Weber, B. (2017). Verbraucherbildung in der Grundschule – zum Status Quo in Deutschland. *Erziehung & Unterricht*, 203–211.
- Wulfmeyer, M. & Hauenschild, K. (2008). *Ökonomische Bildung in der Grundschule: Wie Kinder handlungsorientiert Wirtschaft machen!* Didaktische Perspektiven und Beispiele für die Praxis. Pelikan.

Verfasserinnen

Jun.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anja Bonfig

Juniorprofessur für Verbraucherbildung in der digitalen Welt

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Jana Krüger

Professur für Ökonomie und ihre Didaktik

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Institut für Gesellschaftswissenschaften, Abteilung: Ökonomie

Oberbettringer Straße 200

D-73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: Anja.Bonfig@ph-gmuend.de | Jana.Krueger@ph-gmuend.de