

Anja Bonfig & Isabelle Penning

Ökonomische Bildung für Alle – Fachliche Herausforderungen und fachdidaktische Implikationen

Abstract:

Zielperspektive ökonomischer Bildung ist die Selbstbestimmung, Mündigkeit und verantwortliche Mitgestaltung der Menschen in den verschiedensten durch Wirtschaft geprägten Lebensbereichen. Da Jede*r in ökonomisch geprägten Lebenssituationen handelt, ergibt sich in besonderer Weise die Notwendigkeit ökonomischer Bildung für Alle.

Der vorliegende Artikel stellt den aktuellen Forschungsstand der ökonomischen Bildung im Bereich der sonderpädagogischen und der fachspezifischen Perspektive dar, zeigt deren Schnittmengen auf und leitet Herausforderungen für eine inklusive fachdidaktische Konzeption ab.

Self-determination, maturity and individuals' responsible participation in different economic-characterised situations are the essential aims of economic education. Since everybody acts in economic-characterised situations, economic education proves to be necessary for everybody.

The following article documents the state of research in economic education both from the perspective of content subject teaching and special needs education. It also highlights their common ground and derives challenges for inclusive teaching conceptions.

Schlagwörter:

Ökonomische Bildung, Berufliche Orientierung, Inklusion, Förderbedarf
economic education, occupational orientation, inclusion, disability

I. Ökonomische Bildung für Alle?

Wer ökonomische Bildung in dem Feld der beruflichen Bildung verortet, wird sich – zu Recht – die Frage stellen, warum eine solche für alle Kinder und Jugendlichen bedeutsam sein sollte. In der Fachdidaktik wird ökonomische Bildung (mittlerweile) als Bestandteil der Allgemeinbildung verstanden. Diese Verortung ist dabei unabhängig davon, ob ökonomische Bildung in einem eigenen Unterrichtsfach „Wirtschaft“ oder einem Integrationsfach Lernenden vermittelt werden sollte (vgl. z. B. Loerwald, 2020).

Während in der sonderpädagogischen, erziehungswissenschaftlichen und allgmeindidaktischen Forschung seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention die Umsetzung inklusiver schulischer Bildung vermehrt im Fokus steht, finden sich im Bereich der ökonomischen Bildung nur vereinzelt Arbeiten, die beispielsweise vorhandene fachdidaktische Ansätze im Hinblick auf besonders heterogene Lerngruppen hinterfragen oder Lernende mit Förderbedarf ins Zentrum empirischer Forschung stellen. Doch um diese Lücke als Desiderat zu bezeichnen, ist es notwendig, zunächst der Frage nachzugehen, ob und welchen – möglicherweise zentralen – Stellenwert ökonomische Bildung in inklusiven Bildungskontexten und im gesellschaftlichen Zusammenleben einnimmt.



Die folgenden Ausführungen liefern vor dem Hintergrund dessen, welche Ziele ökonomische Bildung verfolgt und wie diese in den Curricula verankert sind (Kapitel 2), die Grundlage, um zu verdeutlichen, warum ökonomische Bildung für alle Lernenden sowie im Hinblick auf die gesamtgesellschaftlichen Ziele inklusiver Bildung bedeutsam ist. Notwendig hierfür ist zudem, das zugrunde liegende Inklusionsverständnis zu verdeutlichen sowie den Stellenwert ökonomischer Bildung in diesem Kontext herauszustellen (Kapitel 3.1). Im Bereich der ökonomischen Bildung liegt bisher nur vereinzelt fachdidaktische Forschung vor, die sich explizit mit inklusionsorientierten Fragestellungen auseinandersetzt. Der Forschungsstand ökonomischer Bildung mit einer Schwerpunktsetzung auf die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung und Lernen sowie inklusiver beruflicher Bildung (Kapitel 3.2) verdeutlicht auf empirischer Basis den besonderen Stellenwert ökonomischer Bildung für diese und insgesamt alle Lernenden. Darüber hinaus bildet dieser neben den theoretischen Ausführungen eine weitere Basis für die in Kapitel 3.3 abgeleiteten Implikationen für eine inklusive ökonomische Bildung. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenführung von Herausforderungen – für Fachdidaktik und für Lehrende – die mit einer umfassenden ökonomischen Bildung verbunden sind (Kapitel 4).

2. Ökonomische Bildung als Teil der Allgemeinbildung

Ökonomische Bildung ist als Bildungsinhalt des allgemeinbildenden Schulwesens anerkannt, wird jedoch bundeslandspezifisch und in Hinblick auf verschiedene Zielgruppen sehr unterschiedlich curricular verankert und konzeptioniert. In der folgenden Darstellung werden daher zunächst die zentralen Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Teilkompetenzen erläutert, welche die ökonomische Bildung prägen. Anschließend wird die variantenreiche curriculare Verankerung exemplarisch aufgezeigt, sowie mit besonderem Fokus auf Lernende mit Beeinträchtigungen dargestellt.

2.1 Kompetenzförderung in der ökonomischen Bildung

Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Teilkompetenzen ökonomischer bzw. sozioökonomischer Bildung sind abhängig von der Verortung dieser als multiperspektivische (vorrangig wirtschaftswissenschaftliche) oder inter-/transdisziplinäre (sozioökonomische bzw. sozialwissenschaftliche) Bildung.¹

Weber (2013) hält fest, dass gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktiken, wozu auch die ökonomische Bildung zählt, sich im Spannungsfeld der Bildungsziele und den drei Polen Lebenssituationen, Wissenschaft und Bildung bewegen. Die Deutsche Gesell-

¹ Da der Fachdiskurs um die Ausgestaltung ökonomischer Bildung nicht in direkter Verbindung zu den Notwendigkeiten und Herausforderung ökonomischer Bildung für Alle steht, wird auf eine Ausführung und Positionierung innerhalb dieses Diskurses an dieser Stelle verzichtet. Einen Einblick in diesen gibt die Podiumsdiskussion von Reinhold Hedtke und Dirk Loerwald 2017 „Integration oder Separation?“. Im Folgenden wird auf eine Unterscheidung sozioökonomischer und ökonomischer Bildung verzichtet. Nur an ausgewählten Stellen werden explizit Perspektiven aus beiden Ansätzen gegenübergestellt.

schaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) formulierte 2004 die Kompetenzbereiche „Entscheidungen ökonomisch begründen“, „Handlungssituationen ökonomisch analysieren“, „Ökonomische Systemzusammenhänge erklären“ sowie „Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten“. Auf der Grundlage der wirtschaftlichen Rollen (Verbraucher, Arbeitnehmer/Erwerbstätige/Selbstständige/Unternehmer, Wirtschaftsbürger) definieren Retzmann, Seeber, Remmele und Jongebloed (2010) die Kompetenzbereiche „Entscheidungen und Rationalität (des Einzelnen)“, „Beziehung und Interaktion (mit Anderen)“, und „Ordnung und System (des Ganzen)“. Die DeGÖB sieht den Beitrag der ökonomischen Bildung zur Allgemeinbildung darin, dass das Individuum „zur bewussten Orientierung in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft mithilfe ökonomischer Denkmuster, zum ethisch reflektierten Urteil über ökonomische Sachverhalte, Zusammenhänge, Probleme und Lösungen“ sowie „zu selbst bestimmten und verantwortlichen Entscheidungen und Handlungen“ in u. a. ökonomisch geprägten Lebenssituationen befähigt wird (DeGÖB, 2004: S. 5). Kurz gefasst liegt das Ziel ökonomischer Bildung darin, Menschen ein mündiges Urteil, Selbstbestimmung und verantwortliche Mitgestaltung zu ermöglichen (DeGÖB, 2004: S. 4).

Vor dem Hintergrund der inhaltlichen Auslegung und Bedeutsamkeit der Pole Lebenssituation, Wissenschaft und Bildung werden diese Kompetenzbereiche und Ziele in der sozioökonomischen Bildung kontrovers diskutiert.

Übergeordnete Leitziele sozioökonomischer Bildung sind, „wirtschaftliche Phänomene im Kontext ihrer sozialen und politischen Handlungsbedingungen differenziert wahrzunehmen und zu verstehen“, „begründungsfähige Entscheidungen in Bezug auf ausgewählte und für die Lernenden bedeutsame ökonomische Handlungspraxen zu entwickeln“ und zudem „die gesellschaftlichen und individuellen Folgen ökonomischer Entscheidungen und wirtschaftspolitischer Maßnahmen kritisch abzuwägen und selbstständig zu beurteilen“ (Kutscha, 2014: S. 74). Diese Leitkompetenzen werden von Reinhold Hedtke (2018) um die drei Metakompetenzen „Weltklugheit“, „Multiperspektivität“ und „Bildungsbewusstsein“ ergänzt, welche er als für die sozioökonomische Bildung besonders wichtig erachtet.

Explizite Bildungsfelder, die sich unmittelbar in den Lehrplänen widerspiegeln und solche Kompetenzen fördern sollen, sind ferner „Konsum – Haushalt – Geld“, „Arbeit – Beruf – Unternehmen“ und „Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik“ (vgl. u. a. Weber, 2021). Forschungsfelder, die sich mit den Teilkompetenzen und fachlichen Strukturen ökonomischer Bildung befassen, sind u. a. die Verbraucherbildung, die berufliche Orientierung und die Bildung für nachhaltige Entwicklung.

2.2 Curriculare Verankerung der ökonomischen Bildung

Ökonomische Bildung wird in der Schule abhängig von Bundesland und Schulform in unterschiedlichen Fächern vermittelt. In der Grundschule ist ökonomische Bildung i. d. R. im Sachunterricht verankert. Weber (2021) systematisiert in ihrer Analyse ökonomischer Bildung in den Curricula für die Sekundarstufe I und II in Deutschland die vier Fächergruppen Gesellschaftslehre/Gesellschaftswissenschaften (GW), Politik und Sozialkunde

(PSK), Arbeitslehre/Arbeit-Wirtschaft/Technik (AWT) und Wirtschaft (WW). Eigenständige Wirtschaftsfächer für die Sekundarstufe existieren beispielsweise in Bayern (Wirtschaft und Beruf) für die Mittelschule oder in Baden-Württemberg (Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung) für das Gymnasium. Neben der Mannigfaltigkeit über die Ländergrenzen hinweg ist auch in einigen Bundesländern die Vielfalt der Schulfächer, in welchen Inhalte ökonomischer Bildung verankert sind, groß. Diese potenziert sich darüber hinaus in einigen Fällen dadurch, dass die Ausgestaltung (separiert oder integriert) der Fächer Entscheidung der Schulkonferenz ist oder ökonomische Bildung in Wahlpflichtfächern, wie „Wirtschaft und Verwaltung“ an Realschulen plus in Rheinland-Pfalz, vermittelt wird. Mit wie viel und welcher ökonomischen Bildung sich Lernende in ihrer Schulzeit auseinandersetzen (müssen), hängt somit von zahlreichen Faktoren ab.

Eine Aussage darüber, welche Kompetenzen ökonomischer Bildung Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen ihrer Schullaufbahn vermittelt wird, ist, auch auf der Grundlage der umfassenden und differenzierten Curriculumanalyse von Weber, nicht möglich. Besonders, weil der für diese Lehrende zugrunde liegende Lehrplan vom Förderbedarf, von der Schulform und vom Bundesland abhängt, wie die folgenden exemplarischen Darstellungen mit Bezug zum Förderschwerpunkt Lernen deutlich machen:

- in Nordrhein-Westfalen findet Unterricht im zieldifferenten Bildungsgang ‚Lernen‘ auf der Grundlage der Lehrpläne für die Hauptschule statt,
- für Berlin und Brandenburg existierte bis 2017 ein eigenständiger Rahmenlehrplan für Lernende mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen. In den neuen Rahmenlehrplänen sind jetzt acht Niveaustufen definiert, von denen Schüler*innen mit Förderbedarf Lernen am Ende der 10. Jahrgangsstufe Stufe fünf (E) von acht (A-H) erfüllen sollen (vgl. LISUM, 2017: S. 10).
- in Rheinland-Pfalz gilt der Lehrplan Arbeitslehre für die „Schule für Lernbehinderte“ aus dem Jahr 1997 und
- im Saarland findet ökonomische Bildung für Lernende an der Förderschule Lernen ebenfalls auf der Grundlage eines eigenen Lehrplans aus dem Jahr 2007 für das Fach Arbeitslehre statt.

Für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zeigt sich ein ähnliches Bild, wenn auch hier häufiger eigenständige Bildungspläne vorliegen. Explizite Lehrpläne für die weiteren Förderschwerpunkte existieren aufgrund des i. d. R. zielgleichen Unterrichts weniger.

Wie diese Beispiele zeigen, ist die curriculare Verankerung der ökonomischen Bildung für Lernende mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung sehr variantenreich und eine systematische Analyse steht bislang ebenso aus wie Erkenntnisse zur realen schulischen Umsetzung ökonomischer Bildung in diesem Bereich. Für die arbeitsorientierten Fächer nichtgymnasialer Schulformen hält Weber fest (2021: S. 197), dass den Lernenden indirekt „mit einer auf Tüchtigkeit ausgerichteten Perspektive die alleinige Verantwortung für ihre Lebensumstände zugeschoben wird, ohne ihnen den Blick auf Chancen und Grenzen politischer Mitgestaltung (...) zu gewähren“.

Ausgehend von der obigen Analyse der intendierten Kompetenzförderung im Rahmen der ökonomischen Bildung (vgl. Kap. 2.1) und der vorgenommenen Curriculumbeurteilung (vgl. Kap. 2.2) lässt sich folgende Schlussfolgerung ziehen: Im Hinblick auf die Ziele ökonomischer Bildung lässt sich vermuten, dass Lernenden mit Förderbedarf (Lernen oder geistige Entwicklung) weniger als Gymnasialschüler*innen gesellschaftliche Mitgestaltungsfähigkeiten hinsichtlich der Folgen ökonomischer Entscheidungen vermittelt werden. Es besteht die Gefahr, dass ihnen abverlangt wird, die u. U. für sie negativen Auswirkungen beispielsweise wirtschaftspolitischer Entscheidungen durch eigene Anstrengung zu bewältigen.

3. Ökonomische Bildung für Alle

Das Ziel ökonomischer Bildung, das in der Förderung von Mündigkeit in Hinblick auf Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmung und verantwortliche Mitgestaltung in einer von Ökonomie geprägten Lebenswelt besteht, ist für alle Menschen relevant. Durch die zunehmende Forderung nach Inklusion gerät diese erst allmählich auch in den Fokus der Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Um den aktuellen Forschungsstand kompakt darstellen zu können, wird zunächst das Begriffsverständnis von Inklusion in diesem Kontext erläutert. Die folgende Systematisierung der vorliegenden empirischen Erkenntnisse verdeutlicht, dass in bisherigen Forschungen dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Lernen sowie der inklusiven beruflichen Orientierung ein besonderer Stellenwert eingeräumt wurde.

3.1 Alle dabei?! – Begriffsklärung Inklusion

Die fachdidaktische Forschung setzte sich im Bereich der ökonomischen Bildung bisher nur sehr vereinzelt explizit mit inklusionsorientierten Fragestellungen auseinander. Daher existiert weder ein einheitlicher Inklusionsbegriff noch eine umfangreiche Diskussion um diesen in der ökonomischen Bildung (vgl. Kap. 3.2).

Besand und Jugel unterscheiden in ihrer Betrachtung von Inklusion und politischer Bildung drei Verständnisdimensionen des Inklusionsbegriffs (vgl. 2015: S. 47), die geeignet sind, um nicht nur das zugrunde liegende Inklusionsverständnis dieses Beitrages zu verdeutlichen, sondern auch die Bedeutung ökonomischer Bildung in diesem Konglomerat offenzulegen. Ausgehend von der Feststellung, dass die Zielgruppenbeschreibung in vorhandenen Publikationen der ökonomischen Bildung meist defizitorientiert vorgenommen wird und die Nutzung des Inklusionsbegriffes in der ökonomischen Bildung noch aussteht, wendet Wiepcke (2018) die Verständnisdimensionen von Besand und Jugel (2015) für die ökonomische Bildung an. Sie betrachtet somit im Hinblick auf die ökonomische Bildung die von **Inklusion betroffenen Zielgruppen (Dimension I)**, bisherige **Inklusionsstrategien (Dimension II)** sowie **gesellschaftliche (ökonomisch) betroffene Teilbereiche und Lebenssituationen (Dimension III)** (vgl. ebd.).

Die **erste Verständnisdimension** des Inklusionsbegriffs greift somit die Frage auf, **wer inkludiert werden soll**. Forschungsarbeiten in anderen Fachdidaktiken, in der allgemeinen und sonderpädagogischen Bildungsforschung, unterscheiden i. d. R. zwischen einem engen bzw. sonderpädagogischen – auf die inklusive Beschulung von Kindern mit sog. Förderbedarf – und einem weiten bzw. gesellschaftlichen Inklusionsbegriff.

Auch vor dem Hintergrund, dass die ökonomische Bildung den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken zuzuordnen ist und sich somit immer auch mit gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen befasst (z. B. Ausschlussmechanismen aufgrund des Produktpreises), bezieht sich der vorliegende Beitrag auf eine gesellschaftliche Inklusionsperspektive, um die Bedeutung ökonomischer Bildung im Inklusionsdiskurs zu verdeutlichen. D. h., dass auch, aber nicht nur, Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung Zielgruppe von Inklusion sind. Vielmehr sind weitere Diversitätsdimensionen (wie z. B. Geschlecht, Alter, soziale Herkunft) zu berücksichtigen, und zwar insbesondere solche, die für Personen dieser Gruppen mit Exklusion verbunden sind. Ein solcher, zunächst analytischer, Zugang muss jedoch stets reflektieren, dass durch die Betrachtung interindividueller Unterschiede solche manifestiert werden können.

Neben der Frage, welche Subjekte im Fokus stehen bzw. inkludiert werden, lassen sich auf einer **weiteren Ebene Inklusionsstrategien** betrachten. Zentral ist hier die Unterscheidung von Integration und Inklusion, wie sie auch in der Bildungsforschung diskutiert wird. Um spezifische, systemische wie gesellschaftliche Strategien oder vielmehr Mechanismen zu eruieren, die sich in diesem Wandel verändern müssten, sind zunächst nicht inklusive Mechanismen zu ermitteln, das heißt solche, die z. B. für bestimmte Personen den Zugang verhindern oder erschweren. Beispielsweise wird durch Prozesse auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland Segregation verstärkt. Vor diesem Hintergrund wird im Sinne der Integration in den Arbeitsmarkt die individuelle Förderung fokussiert, welche darauf abzielt, Individuen den Strukturen und Anforderungen anzupassen (vgl. Wiepcke, 2018: S. 7).

Dieses Beispiel verdeutlicht bereits die **dritte Verständnisdimension** von Inklusion, in welcher **gesellschaftliche Teilbereiche** (und somit auf der beschreibenden Ebene auch von Exklusionsmechanismen) im Mittelpunkt stehen.

Diese Dimension ist im Besonderen in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken von großer Bedeutung. Da, wenn nicht nur theoretische Modelle oder Theorien auf einer abstrakten Ebene im Unterricht behandelt werden, sondern auch die Lebenswelt der Lernenden aufgegriffen wird – und somit real beobachtbare gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge –, werden implizit oder explizit auch Exklusionsmechanismen thematisiert. Wenn Lernende beispielsweise Konsumsituationen analysieren, zeigen sich immer auch Mechanismen, die Personen vom Konsum ausschließen. Solche Mechanismen lassen sich dahingehend reflektieren, wie sie begründet sind und welche vorliegen, die den Zielen gesellschaftlicher Inklusion entgegenstehen: Kann beispielsweise ein Kaufvorgang online nur mit einem Bezahlverfahren wie z. B. der Kreditkarte getätigt werden, schließt dies Menschen vom Kauf aus, die nicht über eine solche verfügen – unabhängig davon, ob sie finanziell liquide sind oder nicht.

3.2 Stand inklusiv- bzw. sonderpädagogisch-orientierter Forschung in der ökonomischen Bildung

Erst seit jüngster Zeit gerät die Inklusion im Feld der ökonomischen Bildung in die wissenschaftliche Aufmerksamkeit. Betrachtet man im Sinne eines engen Inklusionsbegriffes die sonderpädagogische Förderung stellt man fest, dass dieser traditionell in der Fachdidaktik eher eine marginalisierte Rolle zugewiesen wird (vgl. Ratz, 2011: S. 9). Und umgekehrt zeigt sich aus der Perspektive der Sonderpädagogik, dass die ökonomische Bildung, die bundesweit in verschiedene Unterrichtsfächer unterschiedlich stark integriert wird, bislang eher selten und wenig thematisiert und erforscht wurde, wie Fischer und Pfriem (2011: S. 323) für das Unterrichtsfach Arbeitslehre belegen. Gerade der Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist geprägt durch den Anspruch der „Lebenspraxis“, und die in der Regelschule bekannte Auffächerung in verschiedene naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Fächer findet nur bedingt statt (vgl. Musenberg, 2019: S. 450). Erst durch die zunehmende Beschäftigung mit Inklusion als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe geraten Heterogenitätsdimensionen in den Blick, und die Verknüpfung des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung mit fachdidaktischen Fragestellungen wird auch für die Sekundarstufe I betrachtet (vgl. ebd.: S. 452).

Neben diesen auf spezielle Förderschwerpunkte bezogenen Forschungslücken sieht der Forschungsstand bei einem weiter gefassten Inklusionsbegriff kaum anders aus: So sind weder theoretische Konzepte zur inklusiven Arbeitslehre (vgl. Knab & Wachtel, 2015: S. 449) noch zur inklusiven beruflichen Orientierung bekannt (vgl. Schröder, 2018). Die Anzahl empirischer Studien und fachlicher Publikationen, die sich explizit der Inklusion widmen, sind übersichtlich. Jedoch deuten die Zunahme an Publikationen aber auch die Einrichtung neuer, Fachdisziplinen übergreifender Professuren (wie beispielsweise an der Uni Potsdam mit der Denomination „Didaktik der ökonomisch-technischen Bildung im inklusiven Kontext/Förderschwerpunkt kognitive Entwicklung“) und drittmittelefinanzierte Forschungsprojekte (wie z. B. das vom BMBF und ESF geförderte Projekt STABIL; vgl. BMBF, o. J.) darauf hin, dass diesem Feld eine zunehmende Bedeutung beigegeben wird. Betrachtet man einzelne Heterogenitätsdimensionen, ist durchaus eine beträchtliche Anzahl von Publikationen auszumachen, wobei insbesondere der Begriff Gender in der ökonomischen Bildung diskutiert (vgl. Wiepcke, 2012; Ebbers, 2009a) und im Kontext der geschlechtergerechten beruflichen Orientierung betrachtet wird (vgl. Lange & Pitsoulis, 2020; Kampshoff & Wiepcke, 2017). Darüber hinaus wird der Aspekt Diversity sowie Personen mit Migrationshintergrund betrachtet (vgl. Wiepcke, 2009; Ebbers, 2009b) und die Chancen ökonomischer Bildung für Bildungsferne diskutiert (vgl. Loerwald, 2007).

Dass der Bereich Inklusion in der Forschung der ökonomischen Bildung unterrepräsentiert ist, bedeutet jedoch nicht, wie diese Beispiele zeigen, dass keine Arbeiten zu ausgewählten Heterogenitätsdimensionen vorliegen.

Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass die Dimension „Beeinträchtigung“ unterrepräsentiert ist, u. a. aus diesem Grund fokussiert sich der vorliegende Beitrag auf Lernende mit sog. Förderbedarf.

Ökonomische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Die übergreifende Zielsetzung ökonomischer Bildung für alle Zielgruppen ist nach Remmele durch die Förderung von Selbstbestimmung geprägt, die sich als Kontinuum zwischen Handlungskompetenzen und objektiven Handlungsmöglichkeiten manifestiert (vgl. Remmele, 2016: S. 14). Die objektiven Handlungsmöglichkeiten werden dabei durch institutionelle Stützstrukturen strukturiert wie Remmele (2016: S. 14) mit Verweis auf Singh, Minshawi & Malone (2004: S. 66) feststellt. Diese reduzieren einerseits die Komplexität und schaffen damit einen Rahmen, in dem auch Menschen mit einer geistigen Behinderung eigenverantwortlich handeln können. Andererseits limitieren diese Stützstrukturen auch die individuellen Handlungsoptionen, da mit ihnen Begrenzungen einhergehen. Am Beispiel der eingeschränkten Geschäftsfähigkeit wird diese Ambiguität eindrücklich: Durch diese Stützstruktur kann der Mensch mit Beeinträchtigung selbstbestimmt wirtschaftliche Entscheidungen des alltäglichen Lebens treffen, bei denen das Risiko durch eine mögliche Rückabwicklung minimiert ist. Gleichzeitig wird jedoch der Handlungsspielraum eingeschränkt, da insbesondere bei größeren Geschäften eine Abhängigkeit von betreuenden Personen besteht (vgl. Remmele, 2016: S. 18). Die individuell verschiedenartige Eingebundenheit in Stützstrukturen beeinflusst daher die Kompetenzanforderungen in den ökonomischen Teilbereichen Konsum, Erwerbstätigkeit und Wirtschaftsbürgertum. Ausgehend von dem Kompetenzrahmen für die ökonomische Grundbildung für Erwachsene (vgl. Remmele, Seeber, Speer & Stoller, 2013: S. 117 ff.) hat Remmele eine inhaltlich komprimierte und formal vereinfachte Wiedergabe dieses Rahmens für die Zielgruppe von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung vorgestellt. Er analysiert die besondere Lebenslage von Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung dabei theoretisch über die Ausweisung von Stützstrukturen und bezieht die Erwerbstätigenbildung, Wirtschaftsbürgerbildung und Verbraucherbildung mit ein. In Hinblick auf die Verbraucherbildung skizziert er in Bezug auf die Wohnverhältnisse auch eine ‚grundlegende stützstrukturbezogene Unterscheidung‘, die divergierende Kompetenzanforderungen mit sich bringen. Mit der 2008 in Kraft getretenen Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen ist die rechtliche Grundlage für die unabhängige Lebensführung und Teilhabe geschaffen worden (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017). Die bis dahin übliche Vollversorgung von Menschen mit geistiger Behinderung in Einrichtungen wird seitdem ergänzt um ambulante Wohnformen, die neue Anforderungen an die Bewohner*innen stellen: „Sie werden im ambulanten Wohnen mit alltäglichen ökonomischen Routineaufgaben wie materielles Wohlbefinden, persönlicher Besitz, Einkommensverwendung, finanzielle Lage, Verfügung über Güter und Dienstleistungen konfrontiert“ (Wiepcke, 2018: S. 14). Um die Rolle als ‚mündiger Haushaltsvorstand‘ erfüllen zu können, sind dementsprechend öko-

nomische Kompetenzen notwendig, deren Förderung bei der benannten Zielgruppe bislang randständig behandelt wurde. Weitzig zeigt auf, dass ein komplexes und bislang wenig beforschtes Zusammenwirken von Behinderung und Armut besteht: „Deutlich ist, dass Behinderung zu Armut beitragen kann und Armut gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit erhöht, von einer Behinderung betroffen zu werden“ (Weitzig, 2012: S. 71). Die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Programmen zum sozialen Schutz und zur Armutsprävention wird in Deutschland bislang nicht umgesetzt und diese gilt es zu realisieren (vgl. ebd.: S. 72). Eine ökonomische Bildung für Menschen mit Behinderungen muss als lebenslanger Prozess sowohl in der schulischen Bildung als auch in der Erwachsenenbildung implementiert werden. Während einzelne Aspekte, wie z. B. die Vorbereitung auf ambulantes Wohnen bereits in der Literatur gut ausgearbeitet wurde (vgl. z. B. Dworschak, 2019, Pitsch & Thümmel, 2017: S. 181-204), sind Forschungen, welche die Situation der Privathaushalte von Menschen mit Behinderung untersuchen, nur vereinzelt vorhanden. Michels (2012) stellt fest, dass die Beherrschung von Alltagskompetenzen aus Sicht der Betroffenen eine Voraussetzung für das ambulant betreute Wohnen dargestellt und der Erwerb im Vorfeld favorisiert wird. Die Ausdifferenzierung dieser Alltagskompetenzen, die sie auch als Handlungskompetenzen bezeichnet, bleibt dabei jedoch vage. Über ihr Beispiel wird jedoch deutlich, dass auch ökonomische Kompetenzen integriert sind: „Hierunter [unter Kompetenzen, die die alltägliche Lebensführung betreffen, Anmerk. Autor*innen] sind in erster Linie Fähigkeiten aus dem Bereich der Haushaltsführung zu verstehen, wie zum Beispiel Kochen, Putzen, Reinigen, aber auch die selbstständige *Verwaltung des Geldes* und das Zurechtfinden in der Infrastruktur des nahen Umfelds“ (vgl. Michels, 2012: S. 380, Hervorh. Autor*innen). Weitzig (vgl. 2012, 2018) bezieht hingegen die Soziale Arbeit systematisch auf die ökonomische Bildung und stellt über ihre Befragung von Betroffenen fest, dass fehlendes Wissen und Kompetenzen zu Fehlverhalten führen können, welche Nachteile in verschiedenen ökonomisch geprägten Lebenssituationen nach sich ziehen, wie z. B. Abwägen von Kosten und Nutzen, Verträge verstehen und Konsequenzen überblicken etc. (Weitzig & Wiepcke, 2017; S. 229 f.). Ausgehend von ihren empirischen Befunden zur ökonomisch geprägten Lebenssituation von Personen mit Beeinträchtigungen im ambulanten Wohnen, identifiziert sie verschiedene Anforderungen für die Entwicklung einer personenzentrierten ökonomischen Bildung (vgl. Weitzig, 2018). Zu diesen gehörten u. a. die Berücksichtigung dreier von ihr identifizierter Bildungstypen, eine zielgruppenspezifische Erwachsenenbildung sowie Anforderungen aufgrund der Lernzielebenen und personaler sowie umweltbezogener Ressourcen (vgl. Weitzig, 2018: S. 297). Ihre Erkenntnisse liefern wichtige Impulse am Schnittpunkt der ökonomischen Bildung und sozialen Arbeit und können über die Verknüpfung ökonomisch geprägter Lebenssituationen mit Dimensionen der Lebensqualität Anknüpfungspunkte für eine inklusive ökonomische Bildung auch in der Schule bieten.

Ökonomische Bildung im Förderschwerpunkt Lernen

Die Arbeit von Bonfig (2020) ist eine der wenigen Ausnahmen, die im Feld der schulischen ökonomischen Bildung im Rahmen einer empirischen Erhebung Lernende mit Förderbedarf ins Zentrum der Betrachtung stellt. Die Autorin geht der Frage nach, welche Vorstellungen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung über finanzielle Phänomene im täglichen Leben (Geld, Preis, Steuern), in zukünftigen Lebenssituationen (z. B. Sparen, Schulden) und in gesamtwirtschaftlichen und globalen Kontexten haben. Die von ihr eruierten Vorstellungsdimensionen von Förderschüler*innen sind mit den Ergebnissen anderer Arbeiten, welche die Perspektiven von Lernenden ohne Förderbedarf untersuchen, vergleichbar. Dies ist für die Gestaltung inklusiver Lernsettings ebenso grundlegend wie die Feststellung, dass die Vorstellungen der Lernenden sich in den meisten Fällen nicht auf den Nahraum beschränken (vgl. Bonfig, 2020: S. 332–333) und neben ökonomischen auch gesellschaftliche und z. T. auch politische Perspektiven aufweisen (Bonfig, 2020: S. 354–356).

Schüler*innenfirmen sind eine etablierte Methode der ökonomischen Bildung, mit der variierende Ziele verfolgt werden können (vgl. Weber, 2011: S. 185 f.). Vorliegende Bestandsaufnahmen deuten darauf hin, dass Schüler*innenfirmen an Förderschulen stark verbreitet sind. So stellen de Haan, Grundmann und Plesse (2009: S. 17) fest, dass 28,4% der Förderschulen mindestens eine Schüler*innenfirma führen. Die auf Baden-Württemberg bezogene Erhebung von Frank, Sansour & Zentel (2015: S. 12) zeigt für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, dass ca. 43% eine Schüler*innenfirma oder ein vergleichbares Angebot aufweisen. Eine direkte Übertragbarkeit auf die aktuelle und bundesweite Verbreitung ist nicht möglich, dennoch lässt sich die Bedeutung der Methode für die Praxis ablesen.

Im Kontext des 2001 gegründeten Netzwerks Berliner Schülerfirmen wurde diese Unterrichtsmethode im Rahmen der beruflichen Orientierung für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen konzipiert, durchgeführt und u. a. in der Studie „Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Lernen“ (BELLA) untersucht (vgl. Lehmann, 2009). Zielstellung der Studie war es, Rahmen- und Gelingensbedingungen des Lernarrangements in der sonderpädagogischen Förderung zu gewinnen (vgl. Meschenmoser, 2009: S. 173). So wurde beispielsweise das Lern- und Arbeitsklima von den Jugendlichen überwiegend positiv eingeschätzt und als „wesentliche Bedingung für den Erfolg des Lernarrangements Schülerfirma“ herausgestellt (ebd.: S. 188). Schüler*innenfirmen werden darüber hinaus als „guter Ansatz zur Steigerung der für Schulleistungen zentralen Lesekompetenz betrachtet“ (ebd.). Neben diesen überfachlichen Effekten der Schüler*innenfirmenarbeit sind insbesondere die Erkenntnisse zur ‚didaktischen Alltagskultur‘ interessant: Die Mehrheit der Schüler*innen führen nur selten oder nie typische, ökonomisch geprägte Aufgaben einer Schüler*innenfirma durch, wie beispielsweise das Einholen von Preisen, buchhalterische Tätigkeiten oder Finanztransaktionen (vgl. ebd.). Ebenso zeigt sich, dass die Übernahme der Geschäftsführung vielfach von Lehrkräften übernommen wird (vgl. ebd.: S. 189), was sich

über das Spannungsverhältnis zwischen Wirtschaftlichkeit und Selbstständigkeitsförderung (vgl. Penning, 2018) möglicherweise erklären lässt. Meschenmoser räumt ein, dass die pädagogisch intendierten Effekte der 2006 noch vergleichsweise jungen Unterrichtsmethode nicht im gewünschten Umfang eingetreten sind und konstatiert, dass eine engere Abstimmung der Schüler*innenfirmenarbeit mit dem Fachunterricht erforderlich ist (vgl. Meschenmoser, 2009: S. 188), die in der ökonomischen Bildung stets vehement gefordert und mit dem Bedarf der Lehrpersonenqualifizierung verbunden wird (vgl. Kaminiski, 2017: S. 160; Schröder, 2016: S. 102).

Diese fehlende Verknüpfung könnte auch die Teilergebnisse zum ökonomischen Verständnis der Schüler*innen erklären, welches ebenfalls im Rahmen der BELLA-Studie untersucht wurde (vgl. Seeber, 2009). So zeigten weder die deskriptiven Befunde noch die Kovarianzanalyse (wenn kognitive Voraussetzungen und Herkunftsvariablen kontrolliert werden) Leistungsvorteile im ökonomischen Verständnis bei Lernenden, die in einer Schüler*innenfirma mitgewirkt hatten (vgl. Seeber, 2009: S. 110). Im Kontext der Betrachtung inklusiven Unterrichts ist zudem das Teilergebnis relevant, dass bei den befragten Förderschüler*innen der Klassenstufe 7 bis 10 die mittleren Leistungen im ökonomischen Grundverständnis an Förderschulen und gemeinsamen Unterricht an Haupt- und Gesamtschulen ähnlich waren. Aufgrund der geringen Fallzahlen von Realschulen mit gemeinsamem Unterricht konnte diese Auswertung jedoch nicht in die Gesamtanalyse mit einbezogen werden.

Trotz der öffentlichkeitswirksamen Verbreitung der Methode Schüler*innenfirma sind weitere Forschungen, neben der im Regelschulbereich angesiedelten von Penning (2018), weitestgehend ausgeblieben. Gleichwohl werden Schüler*innenfirmen insbesondere für eine inklusive Unterrichtsgestaltung als Ansatzpunkt betrachtet, da sie durch ihre Entwicklung an Regelschulen und die nachfolgende Übertragung auf Förderschulen über formal verbindende Elemente verfügen (vgl. Frank, Sansour & Zentel, 2015: S. 17). Darüber hinaus bieten sie über ihre Komplexität ein breites Aufgabenspektrum, das als Basis für eine differenzierte Unterrichtsgestaltung genutzt werden kann. Und schließlich wird mit Schülerfirmen auch eine Öffnung von Schule intendiert, die sich beispielsweise über Kooperationen manifestiert, und bietet damit auch Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Inklusion. Potenziale ergeben sich nach Gladstone (2005) durch die kollaborative Zusammenarbeit am gemeinsamen Ziel, welche insbesondere für die Förderung der Teamarbeit, Zusammenarbeit und dem Aufbau von Freundschaften förderlich ist.

Berufliche Orientierung inklusiv

Die berufliche Orientierung von Schüler*innen stellt eine Querschnittsaufgabe der schulischen Bildung dar. Sie ist damit eine Aufgabe, von der alle Lehrpersonen unabhängig von ihrer fachspezifischen Qualifikation betroffen sind. Darüber hinaus stellt Erwerbsarbeit einen wichtigen Teilbereich der individuellen Lebensgestaltung dar, über die neben individuellem Wohlbefinden, sozialem Status, materieller Existenzsicherung auch eine Form gesellschaftlicher Teilhabe realisiert wird. Erwerbsarbeit wird daher als zentraler Teilha-

bebereich zur Inklusion verstanden (vgl. Wiepcke, 2018: S. 13 f.). Schröder analysiert Ansätze der beruflichen Bildung systematisch mit inklusions- und sonderpädagogischen Ansätzen und zeigt hierüber u. a. berufswahltheoretische Schnittstellen und Herausforderungen bei der Kompetenzförderung zwischen Berufsvorbereitung und beruflicher Orientierung auf (Schröder, 2018).

Koch formuliert als Ziel der inklusiven Berufsorientierung, „SchülerInnen so zu unterstützen, dass sie Anschlüsse wählen, die ihren Potenzialen entsprechen“ (Koch, 2015: S. 1). Stärker auf die gesellschaftliche Integration ausgerichtet ist die Forderung Schröders, nach der eine erfolgreiche Berufsorientierung auch über die gelingende ‚normale‘ Anschlussperspektive, insbesondere über eine duale Ausbildung und der Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt, für Jugendliche mit Behinderung und Benachteiligung messbar ist (vgl. Schröder, 2018: S. 116). Diese Zielstellung ist bei der aktuell noch starken Fokussierung auf die Werkstätten für behinderte Menschen als potenzielle Arbeitsstätte für Menschen mit Benachteiligung herausfordernd und muss unter Einbezug verschiedener Ebenen verfolgt werden. Wiepcke und Laur (2020) identifizieren über eine empirische Studie Gelingensbedingungen für die inklusive berufliche Orientierung und kategorisieren diese nach dem Individuum (Jugendliche mit Beeinträchtigung), dem Schulsetting mit professionellen Lehrkräften, Kooperationen im Netzwerk und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Abb. 1).

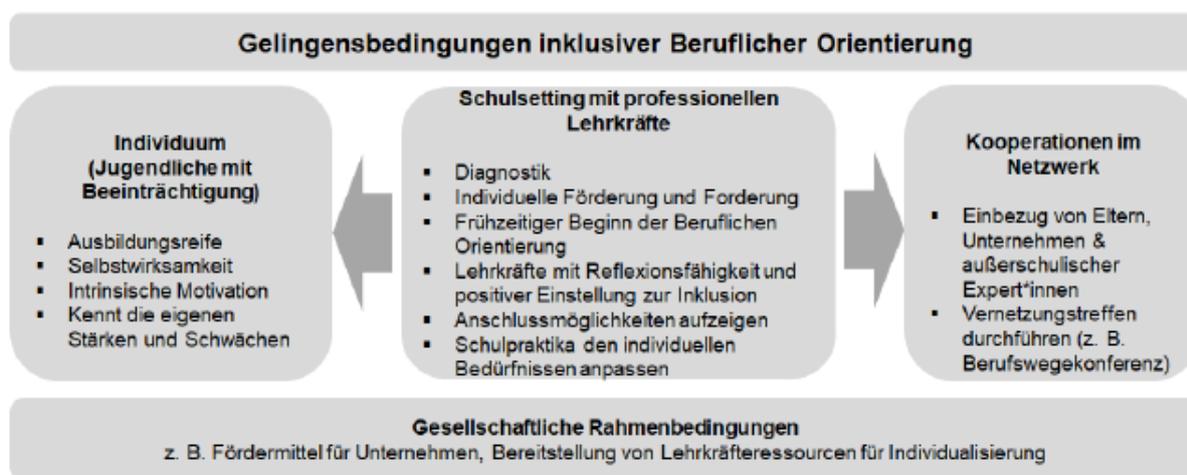


Abb. 2: Gelingensbedingungen einer inklusiven Beruflichen Orientierung (Laur & Wiepcke, 2020: S. 194)

Während Laur und Wiepcke Personen mit Beeinträchtigungen in den Fokus ihrer Forschung nehmen und dabei Personen mit geistiger Beeinträchtigung im Sample nicht enthalten sind, versucht Koch einem weiten Inklusionsbegriff folgend mithilfe einer kriteriengeleiteten Analyse zu untersuchen, inwieweit bestehende Konzepte zur Berufsorientierung inklusive Lerngruppen angemessen berücksichtigen (Koch 2015). Sie identifiziert mögliche Zusammenhänge zwischen den bildungspolitischen Rahmenbedingungen und

den schulinternen Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Berufsorientierung, verweist jedoch explizit auf die Notwendigkeit weiterer empirischer Studien (vgl. Koch, 2015: S. 14). Dieser Aspekt kann zu den Rahmenbedingungen gefasst werden, für die Laur und Wiepcke Ressourcen fordern, die vor allem auf personeller Ebene geleistet werden müssen, um auch Jugendliche mit erhöhtem Unterstützungsbedarf individuell fördern zu können (Laur & Wiepcke, 2020: S. 202). Darüber hinaus sprechen sie sich für eine „frühzeitige und adressatenadäquate Berufliche Orientierung, die sich auch durch die Notwendigkeit zahlreicher Kooperationen, zu außerschulischen Expert*innen, aber auch mit Eltern, bedingt“ aus (vgl. ebd.). Schröder fordert daher neben der didaktischen Ebene die Einbindung der beruflichen Orientierung in die Schulentwicklung und -organisation sowie in regionale Netzwerke, mit denen das regionale Übergangsmontoring verbessert werden kann (vgl. Schröder, 2018: S. 114).

Konsensfähig ist die zentrale Bedeutung der Lehrkräfteprofessionalisierung für das Gelingen einer inklusiven beruflichen Bildung (vgl. Laur & Wiepcke, 2020: S. 201 f.; Schröder, 2018: S. 11 ff.; Koch, 2015: S. 14). Dabei ist das Aufzeigen aller Anschlussmöglichkeiten ein zentrales Anliegen (vgl. Koch, 2015: S. 14) und durch regionale Unterschiede geprägt. Über Weiterbildungsmöglichkeiten können identifizierte Kompetenzmängel diesbezüglich behoben werden (vgl. Laur & Wiepcke, 2020: S. 201). Neben diesem spezifischen Kompetenzbereich gilt es, eine „grundständige Qualifikation aller Lehrkräfte in beiden Domänen“ (Schröder, 2018: S. 117) zu realisieren, die alle Phasen der Professionalisierung umfasst.

3.3 Implikationen für eine inklusive ökonomische Bildung

In der ökonomischen Bildung sind erste Ansatzpunkte einer inklusiven Fachdidaktik erkennbar, die sich sowohl in theoretisch-konzeptionellen Arbeiten als auch in empirischen Studien widerspiegeln. Basierend auf diesen Arbeiten sowie der Betrachtung des Forschungsstands, werden folgend Implikationen für verschiedene Ebenen abgeleitet.

Inklusion wird als vergleichsweise junge Querschnittsaufgabe von vielen Lehrkräften als Herausforderung erlebt und eine fachbezogene inklusive Ausbildung erst allmählich implementiert. Dementsprechend besteht großer Handlungsbedarf in allen Phasen der **Lehrkräfteprofessionalisierung**: von der universitären, ersten Ausbildungsphase über die zweite Ausbildungsphase des schulischen Vorbereitungsdienstes hin zur dritten Phase der Lehrpersonenaus- und -fortbildungen. Gerade in der ökonomischen Bildung gilt es die Professionalisierung besonders ins Blickfeld zu rücken, da in diesem Bereich ohnehin viele fachfremd unterrichtende Lehrpersonen tätig sind.

Die Betrachtung der beruflichen Orientierung hat gezeigt, dass an diesem Prozess viele Akteur*innen beteiligt sind. Langfristig erscheint es daher sinnvoll, Professionalisierung nicht nur auf Lehrpersonen zu beziehen, sondern auf alle relevanten Akteur*innen, die an diesem Prozess beteiligt sind, wie z. B. Schulbegleiter*innen oder Mitarbeiter*innen des Integrationsfachdienstes. Dementsprechend sollten die **Bildung und Stützung von Netzwerken** gefördert werden. Ein bereits mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnetes Netzwerk stellt die Arbeitsgruppe ‚Inklusion an Oldenburger Schulen‘ dar. In dieser

Gruppe diskutieren u. a. Mitglieder aus Selbsthilfegruppen, Schulen, Stadtelternrat, Landesschulbehörde, freie Träger, Politik und Stadtverwaltung über Fragen der Inklusion und entwickeln stadtweite Lösungen (vgl. Bertelsmann Stiftung: o. J.)

Eine Voraussetzung für eine fachlich fundierte Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und weiteren Akteur*innen sind jedoch **weitere Erkenntnisse zur inklusiven ökonomischen Bildung**. Zwischen den einzelnen Handlungsebenen bestehen somit Wechselwirkungen (vgl. Wiepcke, 2018, S. 20). Wiepcke führt zentrale (didaktische) **Konzepte und Leitbilder** der ökonomischen Bildung, der Lebensqualitätsforschung und der Sonder-, Migrationspädagogik etc. zusammen und benennt weitere Kriterien, die es ebenso zu berücksichtigen gilt: So ist neben dem Aspekt der Multiperspektivität beispielsweise gerade die Frage nach **Inhalten, Medien und Methoden** in Hinblick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung relevant. Kaminski und Loerwald weisen auf eine bildungspolitische Innovationsfunktion von Unterrichtsmaterialien im Bereich der ökonomischen Bildung hin (vgl. Kaminski & Loerwald, 2015: S. 10 f.). Während im Bereich der ökonomischen Bildung unterrichtspraktische Beispiele u. a. über zahlreiche Online-Portale veröffentlicht wurden, stehen entsprechende ‚unterrichtspraktische Belege‘ für gelungene inklusive ökonomische Lehr-Lernprozesse weitestgehend noch aus. Kaminski und Loerwald gehen jedoch davon aus, dass es solcher Good-Practice Beispiele bedarf, um über eine Bottom-up-Strategie die Legitimation intentionell verankerter Bildungsanliegen zu erzielen (vgl. ebd.). Einige inhaltliche Felder der ökonomischen Bildung wurden bislang noch nicht betrachtet. So liegen beispielsweise Forschungen zur Verbraucherbildung ebenso wenig vor, wie der Aspekt der Digitalisierung in dem Feld der inklusiven ökonomischen Bildung bislang nicht betrachtet wurde. Gerade letzterer könnte spannende Impulse liefern für die Differenzierung allgemein und insbesondere den fachbezogenen Einsatz von Formen der Unterstützten Kommunikation, die insbesondere im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine besondere Rolle spielt.

In Hinblick auf die **Zielgruppenorientierung** konnten in diesem Beitrag verschiedene Zielgruppen spezifischer beleuchtet werden. Die Darstellungen stützen sich bislang jedoch auf einige wenige Publikationen und Forschungsarbeiten. Erstrebenswert sind Fortführung und Ausweitung der Forschungstätigkeiten in diesem Feld. Dabei sollten alle Heterogenitätsdimensionen in den Blick geraten. Bislang sind beispielsweise Publikationen zur ökonomischen Bildung bei Schüler*innen mit einer Hochbegabung nicht bekannt.

Forschungen am Schnittpunkt zwischen ökonomischer Bildung und Inklusionspädagogik erfordern eine hohe interdisziplinäre Kompetenz, die kaum von einer Einzelperson zu leisten ist. **Interdisziplinär ausgerichtete Forschungskoperationen** sind damit erstrebenswert. Dabei bieten sich auch Ansätze an, bei denen alle am Bildungsprozess beteiligten Akteur*innen, wie beispielsweise Lehrpersonen, Schulbegleiter*innen sowie die Lernenden selbst, in den Prozess einbezogen werden. Je nach Schwerpunkt der Forschung ist die Forschungsmethodik einer kritischen Prüfung zu unterziehen und zu hinterfragen, inwiefern die Erhebungsinstrumente für die entsprechende Zielgruppe geeignet sind. So zeigen sowohl Bonfig (2020) als auch Weitzig (2018) durch ihre Forschungsdesigns auf, dass eine Anpassung der Methoden erforderlich ist. Gerade dann, wenn die verbalen und

schriftsprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten eingeschränkt sind, stoßen viele Erhebungsinstrumente der empirischen Sozialforschung an ihre Grenzen. Folglich muss es ein Ziel sein, neben den fachbezogenen Erkenntnissen auch der Frage näher zu kommen, wie eine diversitätssensible Forschungspraxis aussieht.

4. Fazit und Ausblick

Inklusion ist ein **gesamtgesellschaftliches Bestreben**, das nicht losgelöst von diesem Kontext betrachtet werden kann. Dies zeigt sich eindrücklich bei der beruflichen Orientierung von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung. Die Gestaltung einer inklusiven beruflichen Orientierung in der Schule gerät schnell an ihre Grenzen, wenn diese Zielgruppe kaum die Möglichkeiten zur beruflichen Teilhabe auf dem ersten Arbeitsmarkt hat. Um schulische Bildung inklusiv zu gestalten, müssen dementsprechend auch gesellschaftliche Veränderungsprozesse angestoßen werden. Gesellschaftspolitische Bedingungen spielen daher eine große Rolle und beeinflussen auch die Ressourcen, die für eine inklusive Bildung zur Verfügung stehen.

Solche gesellschaftlichen Teilbereiche zu eruieren, in denen nicht Inklusions-, sondern Segregations-, Exklusions- oder Integrationsmechanismen vorherrschen, und mit allen Lernenden neben alltagspraktischen Handlungskompetenzen, Partizipationsmöglichkeiten und Gestaltungsfähigkeiten zu erarbeiten, ist Aufgabe ökonomischer Bildung. Vor dem Hintergrund der dritten Verständnisdimension von Inklusion liefert ökonomische Bildung somit zahlreiche Anknüpfungspunkte für inklusive Bildung.

In der konzeptionellen wie auch in der empirischen Forschung im Feld der ökonomischen Bildung müssen fachdidaktische Methoden, unterrichtspraktische Konzepte, theoretische Modelle etc. im Hinblick darauf hinterfragt werden, ob sie für alle Lernenden mit unterschiedlichsten Voraussetzungen Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung ermöglichen. Nur wenn dem so ist, kann schulische ökonomische Bildung den Weg für eine inklusive Gesellschaft bereiten, ohne vorherrschende nicht inklusive Strukturen unreflektiert zu reproduzieren.

Bibliografische Angaben

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.) (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein.* <[https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf? blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?blob=publicationFile&v=2)> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020)

Besand, Anja & Jugel, David (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram & Bettina Zurstrassen (Hg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: bpb, Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1617), S. 45-59.

- Bonfig, Anja (2020). „Nix anderes ist eine größere Macht als Geld“. *Phänomene aus dem Feld sozioökonomischer finanzieller Bildung aus der Sicht von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)(Hg.) (o. J.). *STABIL. Selbstbestimmung und Teilhabe für Alle in Berufswahl und Berufsbildung*. Projektübersicht (Projektdatenbank). <<https://www.qualifizierungdigital.de/de/projektdatenbank-27.php?D=258&F=0&M=445&T=1&V=list>> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020).
- DeGÖB (Hg.) (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. <degoeb.de/fileadmin/media/medien/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf> (zuletzt aufgerufen am 15.06.2020).
- De Haan, Gerhard; Grundmann, Diana & Plesse, Michael (2009). *Nachhaltige Schülerfirmen. Eine Explorationsstudie*. Berlin. <<https://docplayer.org/72485491-Eine-explorationsstudie.html>> (zuletzt aufgerufen am: 23.10.2020).
- Dworschak, Wolfgang (2019). Vorbereitung auf das Wohnen als unterrichtliche Aufgabenstellung. In Schäfer, Holger (Hg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder*. Weinheim: Julius Beltz, S. 628-636.
- Ebbers, Ilona (2009a). Doing Gender in universitären Übungsfirmen. In Seeber Günther (Hg.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Didaktik der ökonomischen Bildung), S. 201-216.
- ___ (2009b): Diversity Education in der ökonomischen Bildung. In Seeber, Günther (Hg.), *Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Didaktik der ökonomischen Bildung), S. 157-170.
- Frank, Bernhard; Sansour, Teresa & Zentel, Peter (2015). Schülerfirmen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In *Pädagogische Impulse*, 49 (1), S. 9-24.
- Gladstone, Colin (2005). The search for a model of effective inclusive practice through the Young Enterprise Scheme. In *British Journal of Special Education* 32 (1), S. 42-47.
- Hedtke, Reinhold & Loerwald, Dirk (2017). Integration oder Separation? Nachzeichnung der Podiumsdiskussion zum Tagungsthema. Unter Moderation von Edmund Budrich. In Engartner, Tim & Krisanthan, Balasundaram (Hg.), *Wie viel ökonomische Bildung braucht politische Bildung?* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 13-30.
- Hedtke, Reinhold (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Sozioökonomische Bildung, Band 1).
- Hoffmann, Ellen & Lehmann, Rainer (Hg.) (2009). *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. Münster [u. a.]: Waxmann.

- Kampshoff, Marita & Wiepcke, Claudia (2017). Fachdidaktische Entwicklungsforschung zur Förderung berufsbezogener Interessen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der geschlechtergerechten MINT-Berufsorientierung. In *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (6), S. 1-28. DOI: 10.7808/0601.
- Lange, Astrid & Pitsoulis, Athanassios (2020). Freie Berufswahlentscheidungen von Mädchen? Zur Bedeutung berufsbezogener Überzeugungen am Beispiel der IT-Berufe. In *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (Sondernummer, Jahresband DeGÖB 2018), S. 208-233. <https://www.zfoeb.de/sondernummer_tagungsband_degoeb_2018/2020_10001_208_233_pitsoulis.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020).
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.) (2017). *Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ im Rahmenlehrplan 1-10 für Berlin und Brandenburg*. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische_Foerderung_und_gemeinsamer_Unterricht/Foederschwerpunkt_Lernen/Handreichung_FSP_Lernen_und_RLP_1-10_ges_2017_08_23_2_.pdf> (zuletzt aufgerufen am 09.07.2020).
- Loerwald, Dirk (2007). Ökonomische Bildung für bildungsferne Milieus. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* 57 (32), S. 27-33. <<http://www.bpb.de/apuz/30315/oekonomische-bildung-fuer-bildungsferne-milieus>> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020)
- ___ (2020). Ökonomische Bildung in Deutschland. In *List Forum* 45 (3), S. 239-253. DOI: 10.1007/s41025-020-00187-z.
- Meschenmoser, Helmut (2009). Rahmen- und Gelingensbedingungen der Schülerfirmenarbeit. In Hoffmann, Rainer & Lehmann, Ellen (Hg.), *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. Münster, New York: Waxmann, S. 175-196.
- Michels, Caren (2012). *Ambulant Betreutes Wohnen für Menschen mit (geistiger) Behinderung - eine qualitative Pilotstudie zu Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten unter besonderer Berücksichtigung der Betroffenenperspektive*. Köln: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. <<http://d-nb.info/1038224802/34>> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020)
- Mittelstädt, Ewald & Wiepcke, Claudia (2008). Lernentwöhnte im demografischen Fokus und die Ökonomik ihrer Diskriminierung. In *Unterricht Wirtschaft* 33, S. 46-49.
- Musenber, Oliver (2019). Fachdidaktik und Fachunterricht aus der Perspektive des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. In Schäfer, Holger (Hg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen - Spezifika - Fachorientierung - Lernfelder*. Weinheim: Julius Beltz, S. 450-460.
- Penning, Isabelle (2018). *Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden. Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pitsch, Hans-Jürgen & Thümmel, Ingeborg (2017). *Methodenkompendium für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Band 3: Lernen in der Sekundarstufe II*. Oberhausen: Athena (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, 33).

- Remmele, Bernd; Seeber, Günther & Speer, Sandra & Stoller, Friederike (2013). *Ökonomische Grundbildung für Erwachsene: Ansprüche - Kompetenzen - Grenzen*. Wochenschau-Wissenschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Remmele, Bernd (2016). Ökonomische Kompetenzen und geistige Behinderung. Erwachsenenbildung und Behinderung. In: *Erwachsenenbildung und Behinderung* (2), S. 14-22. <[http://www.geseb.de/files/GEB/Dokumente%20zum%20Download/Zeitschrift/Komplette%20Zeitschriften%20\(1990-2016\)/ZEuB-2016-02.pdf](http://www.geseb.de/files/GEB/Dokumente%20zum%20Download/Zeitschrift/Komplette%20Zeitschriften%20(1990-2016)/ZEuB-2016-02.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 08.07.2020).
- Retzmann, Thomas; Seeber, Günther & Remmele, Bernd & Jongebloed, Hans-Carl (2010). *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards Standards für die Lehrerbildung. Abschlussbericht an den Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft*. Essen, Lahr, Kiel.
- Kaminski, Hans (2017): *Fachdidaktik der ökonomischen Bildung*. Unter Mitarbeit von V. Brettschneider & C. Schnell. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schröder, Rudolf (2018): Inklusion in der schulischen Berufsorientierung: Synergien und Herausforderungen. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* (69), S. 108-120.
- ___ (2016): Schülerfirmen: eine Methode zwischen universalpädagogischem Heilsversprechen und fachdidaktischer Überforderung. In: Greimel-Fuhrmann, Bettina; Fortmüller, Richard & Aff, Josef (Hg.): *Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung*. Wien: Manz, S. 95-104.
- Seeber, Susan (2009). Ökonomisches Verständnis. In Hoffmann, Rainer & Lehmann, Ellen (Hg.), *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. Münster, New York: Waxmann. S. 89-118.
- Seeber, Günther (Hg.) (2009). *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Didaktik der ökonomischen Bildung)
- Singh, Ashvind; Minshawi, Noha & Malone, Carrie (2004). Community Living Skills. In Matson, Johnny; Laud, Rinita B. & Matson, Michael L. (Hg.), *Behavior modification for persons with developmental disabilities: Treatments and supports*. NADD Press, S.65-102.
- Weber, Birgit (2011). Schülerfirmen als Gegenstand und Methode ökonomischer Bildung. In Retzmann, Thomas (Hg.), *Methodentraining für den Ökonomieunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 185-204.
- ___ (2013). Zwischen Subjekt, Lebenswelt, Wissenschaft und Verantwortung: Ökonomische Bildung im Spannungsfeld der Interessen. In *GW- Unterricht* (132), S. 5-16.
- ___ (2021). *Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollen. Eine vergleichende Curriculumanalyse zu Relevanz, Inhalten und Kompetenzerwartungen ökonomischer Bildung in der Sekundarstufe I*. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, (in Vorbereitung) (Sozioökonomische Bildung).
- Weitzig, Svenja (2012). Ökonomische Bildung - Mittel zur Armutsprävention und Teilhaberealisierung. In *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(4), S. 63-74.

- ___ (2018). *Ökonomische Bildung im Kontext Sozialer Arbeit: am Beispiel der Menschen mit geistiger Behinderung im ambulant betreuten Wohnen nach § 53 SGB XII. Dissertation.* Schriftenreihe Sozialpädagogik in Forschung und Praxis: Band 39. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Weitzig, Svenja & Wiepcke, Claudia (2017). Ansprüche an eine Ökonomische Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung - konzeptionelle Überlegungen und empirische Exploration. In Arndt, Holger (Hg.), *Didaktik der ökonomischen Bildung. Perspektiven der Ökonomischen Bildung: Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 220-233.
- Wiepcke, Claudia (2009). Kulturelle Diversität als Handlungsfeld ökonomischer Bildung. Personen mit Migrationshintergrund und die Ökonomik ihrer Diskriminierung. In: Seeber Günther (Hg.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen - Gegenstandsbereiche - Methoden.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 217-226.
- ___ (2012). Wirtschaftsdidaktik und Geschlechterforschung. In Kampshoff, Marita; Wiepcke, Claudia (Hg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik.* Wiesbaden: Springer VS, S. 299-312.
- ___ (2018). Inklusion und ökonomische Bildung: Entwicklung eines Designs unter Berücksichtigung von Lebens- und Alltagssituationen von Personen mit Teilhabeschwierigkeiten. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (7), S. 1-25. <https://www.zfoeb.de/2018_7/2018-7_1_25_Wiepcke.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.07.2020).

Über die Autorinnen

Anja Bonfig ist akademische Rätin am Lehr- und Forschungsbereich Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt ökonomische Bildung der Universität zu Köln. Die Schwerpunkte ihrer Forschung sind zurzeit inklusive ökonomische bzw. sozialwissenschaftliche Bildung sowie Vorstellungen von Lernenden über sozioökonomische Phänomene.

Korrespondenzadresse: anja.bonfig@uni-koeln.de

Isabelle Penning vertritt seit Oktober 2019 die Professur Didaktik der ökonomisch-technischen Bildung im inklusiven Kontext an der Universität Potsdam. Die Schwerpunkte ihrer Forschung liegen aktuell in fachspezifischen Lehr-Lernmethoden wie zum Beispiel Schüler*innenfirmen und Maker-Aufgaben sowie der inklusiven Gestaltung des Schulfaches Wirtschaft-Arbeit-Technik.

Korrespondenzadresse: ipenning@uni-potsdam.de