WHL
Wissenschaftliche Hochschule Lahr

Diskussionspapier Nr. 7

Ökonomische Bildung in der Schule – Notwendigkeiten und Handlungsbedarfe

von Günther Seeber

August 2006

Diskussionspapiere der WHL – Wissenschaftlichen Hochschule Lahr

http://www.whl-lahr.de/diskussionspapiere

Adresse des Verfassers:

Prof. Dr. Günther Seeber
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement
Hohbergweg 15-17, D-77933 Lahr

Herausgeber:

WHL – Wissenschaftliche Hochschule Lahr
Hohbergweg 15–17
D-77933 Lahr

Phone +49-(0)7821-9238-50
Fax +49-(0)7821-9238-63

www.whl-lahr.de

Diskussionspapier Nr. 7

Inhaltsverzeichnis:

Zusammenfassung 1

1 Einführung 1

2 Wissensdefizite bei Schülern 2

3 Ökonomische Bildung im Urteil der gesellschaftlichen Gruppierungen 6

4 Zur Bildungswirksamkeit ökonomischer Bildung 10

5 Zu den Inhalten und Kompetenzen ökonomischer Bildung 14

6 Schulischer Status Quo und Bedarfe 21

7 Die Bedeutung der Lehrerbildung 24

Literatur 28

.

Ökonomische Bildung in der Schule – Notwendigkeit und Handlungsbedarfe

Günther Seeber

Zusammenfassung

Der Beitrag will den gesellschaftlichen Stellenwert ökonomischer Bildung und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung herausheben. Gleichzeitig wird ein defizitäres ökonomisches Schülerwissen erkannt, so dass sich Handlungsbedarfe auf mehreren Ebenen ergeben: Es bedarf einer Verankerung des Themenfeldes Wirtschaft in der Schule, die sich deutlich von einem fachfremd gehaltenen Unterricht in so genannten Verbundfächern unterscheidet. Dazu bedarf es ausgebildeter Lehrerinnen und Lehrer, die in jeder Phase der Ausbildung von sachkompetentem Personal betreut werden. Es bedarf deshalb eigenständiger Lehramtsstudiengänge für die ökonomische Bildung mit einem fachdidaktischen Angebot. Es werden Professorenstellen in der Fachdidaktik benötigt, um die sachgerechte Ausbildung zu gewährleisten und um die fachdidaktische Forschung und damit letztlich einen gelungenen Ökonomieunterricht zu stärken.

1 Einführung

Zweifellos ist die Diskussion um die richtige Bildungspolitik heute eine Frage von hoher politischer Relevanz. Das ist nicht zuletzt deshalb so, weil die ökonomische Entwicklung von Volkswirtschaften nachweislich mit dem Ausbildungsstand der Bürgerinnen und Bürger korreliert. Nach neuesten OECD-Berechnungen führt jedes weitere Ausbildungsjahr der Erwachsenenbevölkerung zu einem Produktivitätszuwachs von drei bis sechs Prozent. Es zeigt sich sogar, dass alleine schon die Lesekompetenz auf die Arbeitsproduktivität und auf das Bruttoinlandsprodukt positiv wirkt (OECD 2005, 166). Es lässt sich darüber hinaus feststellen, dass sich Bildungsinvestitionen auf allen Ebenen der Bildungsfinanzierung lohnen (ausführlich: Seeber 2006a):

- Für die Volkswirtschaft bedeuten Bildungsausgaben Investitionen in Wachstum, Produktivität und nicht zuletzt in fiskalische Erträge.

- Für das Unternehmen bedeuten Bildungsausgaben Investitionen in innovationsfähiges Humankapital.
- Für den Einzelnen lohnen sich Bildungsausgaben hinsichtlich seiner Gehaltserwartungen, und sie senken das Arbeitslosigkeitsrisiko.

Auch wenn also die Schulbildung im Hinblick auf eine ökonomische Verwertbarkeit bedeutsam ist, soll die allgemein bildende Schule auftragsgemäß nicht für bestimmte Tätigkeiten qualifizieren, die direkt Teil des Wertschöpfungsprozesses sein werden. Statt dessen erfüllt die Schule einen gesellschaftlichen Bildungsauftrag. Ob ökonomische Bildung Teil einer allgemeinen Schulbildung sein soll, erschließt sich demnach aus ihrer gesellschaftlichen Relevanz. Diese soll im dritten Abschnitt des vorliegenden Beitrags dargestellt werden. Zuvor soll der Status quo des ökonomischen Wissens unserer Schüler näher beleuchtet werden, um auf mögliche Defizite aufmerksam zu machen. Schließlich soll untersucht werden, ob ökonomische Inhalte überhaupt bildungsbedeutsam sind, also Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler besitzen. Der Argumentationsgang orientiert sich an folgender Logik: Wenn ökonomisches Wissen von gesellschaftlicher und individueller Bedeutung ist und wenn dieses Wissen unterentwickelt ist, dann gilt es, Maßnahmen zur Intensivierung der ökonomischen Bildung zu ergreifen.

Dazu soll in Abschnitt 5 gezeigt werden, welche Inhalte in den allgemein bildenden Schulen gelehrt werden sollten bzw. welche Kompetenzen zu vermitteln sind. In diesem Kontext muss eine kurze Auseinandersetzung mit der Frage erfolgen, ob ökonomische Bildung eine Art Alleinstellungsmerkmal besitzt, das eine gesonderte Behandlung im Unterricht rechtfertigt, oder ob sie nicht als integraler Bestandteil politischer Bildung gesehen und von den entsprechenden Fachlehrern unterrichtet werden kann. Der Beitrag kommt in den Abschnitten 6 und 7 zu dem Schluss, dass Ökonomie nicht fachfremd unterrichtet werden darf und deshalb insbesondere Handlungsbedarfe in der Lehrerausbildung und hier speziell für das Lehramt an Gymnasien bestehen.

2 Wissensdefizite bei Schülern

In den USA wurde bereits 1987 ein Fragebogen zur Erfassung des ökonomischen Grundlagenwissens zum Einsatz gebracht. Dieser so genannte „Test of Economic Literacy“ orientiert sich an herkömmlichem Lehrbuchwissen und beinhaltet Multiple-Choice-Fragen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden. Seine Inhalte beziehen sich in erster Linie auf ein volkswirtschaftliches Wissen. 1990 wurde der Fragebogen übersetzt und kam in Deutschland in

mehreren Untersuchungen als „Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT)“ zur Anwendung (Beck, Krumm 1994; Sczesny, Lüdecke 1998). Sczesny und Lüdecke befragten 9.142 Schülerinnen und Schüler von Realschulen, Gymnasien, Berufsfachschulen, kaufmännischen Berufsschulen und des Wirtschaftsgymnasiums. Insgesamt – also ohne Differenzierung nach Schularten – wurde mit 45 % noch nicht einmal die Hälfte der Fragen korrekt beantwortet. Bei 15 % der Befragten lag die Lösungshäufigkeit sogar unter der Ratewahrscheinlichkeit. Nach dem Urteil der Autoren „kommt man kaum umhin, die ökonomischen Grundkenntnisse deutscher Schüler insgesamt als defizitär einzustufen.“ (dies. 1998, 410)

Im Mai 2000 führte die Universität Karlsruhe unter Federführung von Reinhold Würth eine umfassende Befragung baden-württembergischer Schülerinnen und Schüler zu ihren Einstellungen bezüglich ökonomischer Sachverhalte und zu ihrem ökonomischen Wissen durch (Würth, Klein 2001). Befragt wurden Schüler der 8. Klassen an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien, sowie Schüler der Abschlussklassen aus der Haupt- und Realschule und Schüler der 12. Klassen an beruflichen und an allgemein bildenden Gymnasien. Die Befragung ist deshalb von besonderem Interesse, weil kein allgemeines Grundlagenwissen getestet wurde, sondern – außer bei der 8. Klasse im Gymnasium, da zum Zeitpunkt der Erhebung dort kein entsprechender Stoff gelehrt wurde – Lehrstoffwissen. Man durfte also eine höhere Erfolgsquote als bei dem Einsatz des WBT erwarten. Aus der Vielzahl der Ergebnisse sollen ein paar Daten zur Veranschaulichung des Wissensstandes genügen.

Die Fragen waren unterschiedlich anspruchsvoll, ohne dass diese Niveauunterschiede in der Auswertung eine Rolle gespielt hätten. Die vorgegebenen Items unterschieden sich für die verschiedenen Schulformen. Eine einfache Reproduktionsfrage für die Hauptschüler war zum Beispiel die nach dem Initiator der Fließbandfertigung: „Wer setzte erstmals ein Fließband in der Automobilproduktion ein?“ Als Antwortmöglichkeiten waren Ron Sommer, Adam Opel, Henry Ford, Ferdinand Porsche und Carl Benz vorgegeben. Deutlicher schwieriger gestaltete sich die Beantwortung der Frage „Was soll durch Rationalisierung erreicht werden?“ Vorgegeben waren:

- Durch Rationalisierung wird mit weniger Arbeit die gleiche oder mit gleicher Arbeit eine größere Menge an Gütern produziert.
- Durch Rationalisierung wird erreicht, dass Angebot und Nachfrage gleich groß bleiben oder größer werden.
- Durch Rationalisierung wird erreicht, dass die Arbeitslosigkeit sinkt.
- Durch Rationalisierung wird erreicht, dass die Preise stabil bleiben.

- Durch Rationalisierung wird erreicht, dass mit mehr Arbeitseinsatz die gleiche oder eine kleinere Menge an Gütern produziert wird.
- weiß nicht

Mit 36 % richtiger Antworten war die Frage nach dem Ersteinsatz des Fließbandes die am häufigsten korrekt beantwortete Frage (Würth, Klein 2001, 155 u. 294). Daraus folgt gleichzeitig, dass alle Fragen von nahezu zwei Dritteln der Schüler nicht richtig beantwortet wurden! Insgesamt lag der Durchschnitt der richtigen Nennungen in der Hauptschule bei 2,5 von 10 Möglichkeiten und in der Realschule bei 3,6 (ebd., 155) Die von den Realschülern am häufigsten richtig beantwortete Frage lautete: „Wie heißt die kleinste Einheit des Euro?“ Die meisten Probleme bereitete den Realschülern die Frage: „Welches der folgenden Unternehmen passt nicht zu den anderen?“

- Tattoo-Shop
- Banken
- Versicherungen
- Autofabriken
- Reisebüro
- Weiß nicht

87 % nannten den Tattoo-Shop. Richtig gewesen wäre die Antwort „Autofabriken“, da diese als einzige keine Dienstleistungen anbieten (ebd., 155 u. 309).

In den untersuchten Abschlussklassen lagen die richtigen Antworten im Durchschnitt höher. In der Hauptschule wurden 3,4 von 10 Fragen richtig beantwortet und in der Realschule 3,0. Im Gymnasium lag die durchschnittliche Zahl der richtigen Antworten je nach untersuchter Kohorte zwischen 3,9 und 5,9, also eindeutig höher als in den zuvor genannten Schularten. Eine solche Tendenz – eine höhere Zahl richtiger Antworten in der Sekundarstufe II als in der Sekundarstufe I – stellten auch die Autoren der früheren Studie fest (Sczesny, Lüdecke 1998). In Baden-Württemberg schnitten die Schüler des Leistungskurses Gemeinschaftskunde am besten ab, am schlechtesten die Schüler des technischen Gymnasiums. Im Übrigen schnitten in beiden Studien Mädchen schlechter ab als Jungen.

Eine erst kürzlich abgeschlossene Studie des Bundesverbandes der Verbraucherzentralen bestätigt die schlechten Ergebnisse im Teilbereich der Verbraucherbildung (Verbraucherzentrale 2006). Zum Beispiel konnte rund ein Drittel der befragten Berliner Schüler die Frage nach der

Funktion eines Girokontos nicht richtig beantworten. Die Schlussfolgerung der Autoren, man benötige ein eigenes Schulfach Verbraucherbildung ist allerdings weder aus der Befragung ableitbar[1], noch sachlich gerechtfertigt, wenn ökonomische Bildung fest etabliert ist. Denn die Verbraucherbildung ist ein Teilbereich der ökonomischen Bildung (siehe zu den Inhalten Abschnitt 5).

Bei einer Befragung von Lehrern in Baden-Württemberg (Klein 2003, 55) wurde unter anderem nach den vermuteten Ursachen des mangelnden Schülerwissens im Bereich Ökonomie gefragt. Zwar nennen die Lehrer an erster Stelle das allgemeine Desinteresse der Schüler am Thema, erkennen aber ebenfalls Kompetenzprobleme und Desinteresse auf Seiten der Lehrer. Tatsächlich bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung von Würth und Klein diese Einschätzungen. So schließen die Autoren auf Grund der erhobenen Daten, „dass die Anteile der an Wirtschafts- und Politikthemen Interessierten an der befragten Schülerkohorte beschämend gering sind“, und dass bei den Mädchen eine „grundlegende Aversion“ gegenüber Themen des Wirtschaftslebens besteht, die „in einem fast *totalen Desinteresse-Bekenntnis* unter angehenden Abiturientinnen“ gipfelt (dies. 2001, 138; Hervorhebung im Original). Die Kompetenzprobleme der Lehrer lassen sich leicht über deren oft nicht passgenaue Ausbildung erklären. In Baden-Württemberg gab nur ein Drittel derjenigen, die das Fach Sozial- oder Gemeinschaftskunde unterrichten, an, das Fach auch in der ein oder anderen Weise studiert zu haben (Klein 2003, 31).

Abschließend lässt sich ein nicht nur ausbaufähiges, sondern dringend zu verbesserndes Wissen unserer Schüler für den Bereich Wirtschaft konstatieren. Ob die Wissensaneignung in der Schule stattfinden sollte, ist damit noch nicht gesagt. Die in der Einführung erwähnten Zusammenhänge zwischen Bildung und Ökonomie, wie sie zum Beispiel die OECD jährlich belegt, lassen hier keinen Rückschluss zu. Die ebenfalls im Auftrag der OECD durchgeführte PISA-Studie hat außerdem Defizite in den Basisfächern Mathematik und Deutsch offenbart. Möglicherweise sollten also eher in diesen Bereichen Maßnahmen ergriffen werden und die ökonomische Bildung an die beruflichen Schulen verwiesen werden, wo sie traditionell einen

---

[1] Folgende, nicht verständlich formulierte Frage dürfte auch einige Leser/innen dieses Diskussionspapiers überfordern: „Sie möchten einen Handy-Vertrag abschließen und vergleichen vorher die Preise. Bei den verschiedenen Anbietern sind die Minutenpreise gleich, die Taktung jedoch ist unterschiedlich. Sie telefonieren zwar oft, aber es sind immer nur kurze Gespräche. Welche Taktung ist für Sie die günstigste? a) 60/1, b) 30/30, c) 1/1.“ Aus falschen Antworten auf ein mangelndes Verbraucherwissen zu schließen, ist nicht nur in diesem Fall verfehlt. Die Gesamttendenz der aus der Befragung erkennbaren Defizite soll nicht in Frage gestellt werden.

festen Platz im Fächerkanon hat. Hinzu kommt, dass alleine der Hinweis auf Wissenslücken kein eigenes Schulfach Ökonomie begründet. So fordert die Verbraucherzentrale unter Berufung auf die Ergebnisse ihrer neuesten Untersuchung ein eigenes Schulfach für Verbraucherwissen und schlägt dazu vor, Unterrichtsfächer wie Arbeitslehre in ein Fach „Ernährungs- und Verbraucherbildung“ zu überführen. Mit ähnlichen Argumenten ließe sich interessengeleitet auch für eine Intensivierung des ein oder anderen Stoffes oder sogar für die Einführung weiterer Fächer plädieren.

Die Aufdeckung der Wissensdefizite ist dann als Impuls für die Ausweitung der ökonomischen Bildung zu verstehen, wenn diesem Wissen gesellschaftliche Relevanz attestiert werden kann und eine interessengeleitete Funktionalisierung der Schule nicht zu erwarten ist. Für die Diskussion im folgenden Abschnitt soll deshalb folgende Annahme gelten: Wenn ökonomische Bildung repräsentativ über die gesellschaftlichen Gruppierungen hinweg eingefordert wird, handelt es sich um einen gesellschaftlich relevanten Stoff und damit um ein Thema für die allgemein bildende Schule.

3 Ökonomische Bildung im Urteil der gesellschaftlichen Gruppierungen

Mittlerweile liegen eine Vielzahl von Memoranden und anderen Verlautbarungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen, wie beispielsweise der Sozialpartner, vor, die sich für einen Ausbau der ökonomischen Bildung aussprechen. Die Publikationsintensität der Darlegungen hat sich seit dem Ende der 1990er Jahre deutlich verstärkt. Als eine der ersten Institutionen, die mit einem umfangreichen Memorandum an die Öffentlichkeit gingen, trat das Deutsche Aktieninstitut (DAI) auf (Deutsches Aktieninstitut 1999). Bei dem Institut handelt es sich um einen „Verband von Unternehmen und Institutionen, die sich am deutschen Kapitalmarkt engagieren.“ (ebd., 2) Der gemeinnützige Verein hat sich zum Ziel gesetzt, sich auf allen gesellschaftlichen Ebenen für den Finanzplatz Deutschland einzusetzen und zum Beispiel auch den Aktienbesitz in Deutschland breiter zu streuen. Trotz der Gemeinnützigkeit tritt das Institut also als Interessenwahrer seiner Mitglieder auf.

Um dem Anliegen der ökonomischen Bildung mehr Gewicht zu verleihen, holte sich das DAI die Expertise eines Beirates aus Wissenschaft und Lehrervertretern ein[2]. Das Memorandum

---

[2] Frank Achtenhagen, Universität Göttingen; Detlef Berntzen, Universität Münster; Ute Brauer, Berufskolleg Krefeld; Heinz Durner, Deutscher Philologenverband; Franz-Josef Kaiser, Universität Paderborn; Hans Kaminski, Universität Oldenburg.

wurde von diesem Beirat verfasst. Es handelt sich um einen elaborierten Text, der sich insbesondere mit der Situation an den Gymnasien auseinander setzt und eine Konzeption zur Entwicklung der ökonomischen Bildung entwirft, die Ziele, Inhalte, fachdidaktische Anforderungen und sogar die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen umfasst. Die Autoren kommen zu dem Schluss, ökonomische Bildung sei ein integraler Bestandteil der Allgemeinbildung und fordern „ein Gesamtkonzept für ökonomische Bildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II“ (ebd., 39). Sehr weitgehend fordern sie für die Gymnasien ein eigenes Fach (ebd.):

> „Ökonomische Bildung wird sich nur dann etablieren lassen, wenn sie im Gymnasium als ein eigenständiges Fach Ökonomie im Sekundarbereich I und II im Pflicht- oder zumindest im Wahlpflichtbereich angeboten wird.“

Für Neutralitätspuristen könnte die Tatsache, dass als Auftraggeber ein Unternehmensverband aufgetreten ist, immer noch Anlass zur kritischen bis ablehnenden Kenntnisnahme sein. Als nächstes meldete sich in gleicher Sache jedoch der Deutsche Lehrerverband (2000) zu Wort. Auch er publizierte ein Memorandum mit dem Titel „Ökonomische Bildung ist Teil der Allgemeinbildung“. Der Text stellt thesenartig als wesentlich erkannte Begründungen für eine ökonomische Bildung vor. Interessanterweise sieht der Lehrerverband auch die Vorbereitung auf eine selbständige Berufstätigkeit als eine zentrale Aufgabe: „Weil zukünftig ein erheblich größerer Anteil der Berufstätigen selbständig als Unternehmer tätig sein wird, gehört es zur ökonomischen Grundbildung, diese Form der Erwerbstätigkeit schulisch besonders hervorzuheben.“ (ebd.) Die Verfasser gehen von einer Mindestzahl von 200 Unterrichtsstunden aus, die der ökonomischen Grundbildung Solidität verleihen können. Anders als das Deutsche Aktieninstitut fordern sie jedoch nicht zwingend ein eigenständiges Fach:

> „Aufgrund der hohen *Komplexität* und der ausgeprägten *Interdisziplinarität* ökonomischer Grundfragen spricht vieles dafür, ökonomische Themen in mehreren Fächern zu behandeln. Die Fächer Politik/Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde haben dabei eine *Leitfunktion*. ... Eine flankierende Aufgabe kommt den Fächern Deutsch, Fremdsprachen, Religion/Ethik sowie Mathematik und den Naturwissenschaften zu.“ (ebd., Hervorhebungen im Original).

Bei einer solchen Konzeption besteht weiterhin die Gefahr, dass der Unterricht fachfremd erfolgt und die ökonomische Perspektive in einem anders ausgerichteten Basisfach, wie Politik, zu kurz kommt (siehe auch Abschnitt 6). Der Lehrerverband fordert deshalb zumindest eine Abstimmung der Fachcurricula auf- und der Lehrer einer Klasse untereinander.

Eine breite Öffentlichkeit erreichte im gleichen Jahr eine Initiative des Deutschen Elternvereins, des Verbands Deutscher Realschullehrer, der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände und des Deutschen Gewerkschaftsbundes (Göhner, Sehrbrock 2000), weil deren Grundthesen von der Presse bereitwillig aufgegriffen wurden. Ausschlaggebend für diese Resonanz dürfte die Breite der Initiative gewesen sein. Sie begründet die Einführung eines eigenen Schulfaches bildungstheoretisch und weist – wie auch der Beirat des DAI – auf die Notwendigkeit einer grundständigen Lehrerausbildung an den Hochschulen hin (ebd., 3):

> „Die umfassenden Ziele der sozioökonomischen Bildung erfordern wegen des Umfangs und der Komplexität ihres Gegenstands ein eigenständiges Unterrichtsfach in allen Jahrgangsstufen ab Klasse 5, in welchem kontinuierlich und systematisch die notwendigen Fachkompetenzen erarbeitet und die Grundlagen für einen inhaltlich anspruchsvollen fächerübergreifenden Unterricht gelegt werden. ... Ihre Realisierung setzt bei den Lehrenden differenzierte fachliche und didaktische Qualifikationen voraus, die nur in eigenständigen Studiengängen erworben werden können.“

Nach diesem Konzept würde ein Abiturient am Ende seiner Schulzeit neun Jahre lang Unterricht in einem eigenen Fach Ökonomie erhalten haben. In der gymnasialen Oberstufe sind entsprechend Grund- und Leistungskurse vorzusehen. Die Bandbreite der Vorstellungen reicht also von einer in unterschiedlichen Fächern verankerten ökonomischen Grundbildung bis hin zu einem durchgängig angebotenen, eigenständigen Fach. Einen Kompromissvorschlag macht eine Arbeitsgruppe aus Vertretern der Wirtschaftsministerkonferenz, der Kultusministerkonferenz, der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände, des Bundesverbands der Deutschen Industrie, des Deutschen Industrie- und Handelskammertages, des Zentralverbands des Deutschen Handwerks und des Deutschen Gewerkschaftsbundes. In deren Empfehlung findet sich erneut ein Zeitbudget von mindestens 200 Unterrichtsstunden, und zwar bereits in der Sekundarstufe I. Darüber hinaus soll in der Sekundarstufe II eine Vertiefung und Fortführung der erworbenen Kenntnisse erfolgen (Gemeinsame Arbeitsgruppe 2003, 2). Diese Zielsetzung sei nur über ein eigenes Unterrichtsfach Wirtschaft, oder wenn das nicht durchsetzbar sei durch obligatorische Anteile ökonomischer Bildung im vorgegebenen Zeitrahmen und verankert in den Fachlehrplänen anderer Fächer zu erreichen.

Neben den erwähnten Appellen zur Durchsetzung von mehr ökonomischer Bildung existiert eine Reihe von Initiativen – zumeist unter Beteiligung von Vertretern der Wirtschaft –, die

konkret mit Schulen zusammenarbeiten und Projekte fördern. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen erwähnt werden:

- Die Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft (www.schule-wirtschaft.de) ist ein seit 1965 bestehendes Netzwerk, in dem Schulen und Unternehmen der regionalen Wirtschaft kooperieren. Die Ansprache der Unternehmen erfolgt üblicherweise über die Schulleiter. Die Bundesarbeitsgemeinschaft wird von dem arbeitgebernahen Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln unterstützt. Ihr grundlegendes Ziel ist es, den Dialog zwischen Schule und Wirtschaft zu fördern. Sie koordiniert die Arbeit der Landesarbeitsgemeinschaften und der Studienkreise, die als Träger der Lehrerfortbildung anerkannt sind.
- Seit 2005 existiert das Kompetenzzentrum Ökonomische Bildung Baden-Württemberg, das in der Stiftung Würth angesiedelt ist. Es will sich „beispielsweise an der Weiterentwicklung methodisch-didaktischer Konzepte für den Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen beteiligen oder strukturelle und inhaltliche Verbesserungen in der Lehrkräfteausbildung mit voran bringen.“ (www.wuerth.de/de/wuerth/stiftung-kompetenzzentrum.html) 2006 lobte es erstmals einen Bildungspreis für zukunftsorientierte Schulprojekte im Bereich ökonomischer Bildung aus. Seine Tätigkeit beschränkt sich auf Baden-Württemberg.
- Die National Foundation for Teaching Entrepreneurship (www.nfte-deutschland.de) hat ihren Ursprung in den USA und verfolgt eine ähnliche Zielsetzung wie das Kompetenzzentrum der Stiftung Würth, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf dem selbständigen Arbeiten der Schüler als Vorbereitung auf eine berufliche Selbständigkeit bzw. auf ein eigenverantwortliches Arbeiten als abhängig Beschäftigte liegt. Als Zielgruppe werden im Speziellen Schüler aus sozialen Brennpunktlagen und strukturschwachen Räumen anvisiert.
- Näheres zu einer Reihe weiterer Initiativen ist bei Würth und Klein (2001, 28 ff.) nachzulesen.

Die Beispiele verdeutlichen einen breiten gesellschaftlichen Konsens über die Bedeutsamkeit ökonomischer Bildung. Gemäß der ausgangs des vorangegangenen Abschnittes getroffenen Annahme sollte damit ein wesentliches Argument zur Übernahme entsprechender Inhalte in die allgemein bildenden Schulen begründet sein. Es wäre also die Aufgabe der Bildungspolitik und -administration eine Umsetzung anzustreben. Jedoch bedarf es einer weiteren Begründung, deren Notwendigkeit sich aus dem Bildungsauftrag der Schule ergibt: Sie soll nicht nur

dem gesellschaftlichen Bedürfnis nach einer Enkulturation und Qualifikation des Einzelnen gerecht werden, sondern auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung des Individuums liefern. Ökonomische Kenntnisse müssen sich also als bildungswirksam erweisen.

4 Zur Bildungswirksamkeit ökonomischer Bildung

In Abschnitt 3 wurde das Interesse der Sozialpartner des Arbeitsmarktes, und hier insbesondere der Unternehmensseite, am Thema ökonomische Bildung deutlich. Noch immer ließe sich ein interessegeleitetes Handeln vermuten, das die Belange der Jugendlichen zugunsten einer ökonomischen Funktionalisierung zurückdrängte. Mit dem Bildungsbegriff verbindet sich aber eine Fokussierung auf das Individuum und dessen Interessen. Unter diesem Blickwinkel musste im 19. und im 20. Jahrhundert die berufliche Bildung um eine Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit mit Allgemeinbildung kämpfen. Vor einer ähnlichen Situation steht heute die ökonomische Bildung.

Verständlich wird das bei einem Blick auf die deutsche Bildungstradition, die ihre Prägung im Zeitalter des Neuhumanismus erhielt, der sich wiederum in der Tradition des altgriechischen Humanismus sah. Hierzu zählt auch das Gedankengut des Aristoteles, auf den der Begriff Ökonomie zurückgeht. Er leitet sich von „oikos“, dem Haus bzw. Haushalt, ab und kennzeichnet die Regeln des guten Haushaltens. Damit verbindet sich nicht die „banausische“ Tätigkeit des Handwerklichen und auch nicht das händlerische Kaufmannstum, sondern die Gestaltung des eigenen Haushalts nach den Maßstäben des guten Lebens (Galbraith 1988, 23). Der freie Grieche solle sich in Muße folgenden Tätigkeiten widmen: „der Freundschaft unter Einzelnen, der politischen Sorge für das Ganze der Polis und der Wissenschaft und Philosophie.“ (Benner, Brüggen 2004, 177). Bildung zeichnet sich also durch eine soziale Komponente, durch den Wunsch nach Erkenntnis und nach einem ethisch legitimierten Handeln aus.

Die Idealvorstellung der tugendhaften, sittlichen Persönlichkeit findet sich ebenfalls im Neuhumanismus wieder. Niemand hat den Bildungsbegriff mehr geprägt als Wilhelm von Humboldt. Für ihn hat der Mensch ein Recht auf Bildung seiner Individualität, die einer zweckgerichteten Qualifikation entgegensteht. Funktionale Zwänge führten nach ihm dazu, dass der Einzelne sich Fertigkeiten aneignen müsse, von denen keine bildende Anregung ausginge. Deshalb solle in der Schule die Menschenbildung im Vordergrund stehen (Ruhloff 2004, 449). Das Gymnasium wird zum Hort der Bildung. Naturwissenschaftliche und speziell technische und berufliche Bildung werden gering geschätzt, da sie nicht zur Menschwerdung beitrügen (Kruber 2006, 188).

Der Bildungsbegriff hat im Anschluss daran vielfältige Deutungen erlebt, von denen die meisten sich um den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung ranken. Eine gebildete Persönlichkeit zeichnet sich nach heutigem Sprachgebrauch durch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität aus (Klafki 1993, 21). Die Gesamtheit dieser Fähigkeiten wird auch mit dem Begriff der Mündigkeit charakterisiert. Letztlich sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, selbständig eine Haltung gegenüber einer Sache, gegenüber sich selbst und gegenüber der Mitwelt einzunehmen (Seeber 2006b, 177).

Damit fehlt aber immer noch die sachliche Begründung für ökonomische Inhalte. Sollte es Aufgabe der Schule sein, Schüler in die Lage zu versetzen, den Unternehmensgewinn buchhalterisch zu ermitteln?, oder die Belastung aus einem Ratenvertrag in Beziehung zu den erwarteten Einnahmen zu setzen?, oder Handy-Vertragskonditionen zu vergleichen? Solche oder ähnliche Beispiele werden herangezogen, um die Bildungsintentionen ökonomischen Unterrichts zu diskreditieren. Wenn es darum gehe, wirtschaftliche Probleme im Alltag zu lösen, dann könne man auch andere Alltagsprobleme schulisch thematisieren und zum Beispiel den Führerschein durch die Schule vergeben lassen. Solche Argumente hört man gelegentlich in Diskussionen. Es gilt deshalb, den Bildungsbeitrag ökonomischer Kenntnisse zu explizieren und die Zielsetzungen offen zu legen.

2001 legte die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Bestandsaufnahme zur Situation der ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen in den Bundesländern vor. Dort formuliert sie gleich im ersten Satz des Vorwortes: „Für die Kultusministerkonferenz ist ökonomische Bildung ein unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung und gehört somit zum Bildungsauftrag der allgemein bildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.“ (KMK 2001, 7). Aus Sicht eines Fachdidaktikers ist es zwar erfreulich, wenn das wichtigste Gremium der Bildungspolitik so klar Position bezieht, dennoch bleibt ein Begründungsbedarf.

Die Begründung ergibt sich aus dem Bildungsauftrag der Schule. Im vorangegangenen Text wurde Bildung als Persönlichkeitsbildung gekennzeichnet. Dazu kommt die im dritten Abschnitt offenbarte gesellschaftliche Bedarfslage. Aus diesen individuellen und sozialen Ansprüchen leitet sich der Bildungsauftrag der Schule her. Hartmut von Hentig (o. J., 10) formuliert seine drei Bestandteile als Auftrag zur

- Ausbildung der Gesamtpersönlichkeit (persönliche Bildung),
- Sicherung der Überlebensfähigkeit der Republik (praktische Bildung),
- Übung der jungen Menschen in der Rolle eines Bürgers (politische Bildung).

Die Schüler sollen zu sich selbst finden, auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen vorbereitet werden und in die sie prägende Kultur eingeführt werden. Aus einem situationstheoretischen Ansatz heraus ist ökonomische Bildung relevant, wenn sie zur Lebensbewältigung benötigt wird und kulturtheoretisch ist sie relevant, wenn die Ökonomie eine Prägekraft unserer Kultur ist. Verfechter der zweiten Argumentation verweisen auf die Bedeutung ökonomischen Denkens „als grundsätzlichem Zugang zu modernem Leben und heutiger Welt“ (Chmielus 2005, 153). Der Deutsche Lehrerverband (2000) formulierte dazu: „Ökonomie ist Teil einer jeden Kultur und Zivilisation. Insofern ist ökonomische Grundbildung Teil der Enkulturation und Sozialisation, sowie der Allgemeinbildung eines jeden Menschen.“ Der Lebenssituations-/Handlungsfeldansatz hat sich insbesondere in der Fachdidaktik und der Bildungsadministration durchgesetzt (z. B.: Arbeitskreis ökonomische Bildung 2005, 10; Kruber 2006, 192; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg o. J.), wobei nach Hentig darauf zu achten ist, nicht nur „die unmittelbar verwertbaren Ergebnisse von Bildung, die marketable skills, besonders zu fördern.“ (Heutig o. J., 9).

In allen genannten Memoranden wird der Bildungsaspekt thematisiert. Im Weiteren sollen daraus die wesentlichen Argumentationsstränge skizziert werden.

Die wirtschaftliche Tätigkeit kann als „Universale menschlichen Lebens“ (Arbeitskreis 2005, 10) bezeichnet werden. Sie ist von einer Ubiquität, die ihr Bedeutung für die individuelle Lebensgestaltung und die soziale Interaktion zuweist. Jedes Individuum muss wirtschaften, um seine Bedürfnisse befriedigen zu können. Das kann es weder unabhängig von der wirtschaftlichen Ordnung, noch von den Interaktionspartnern tun (DeGöB 2004, 2). Bildung soll den Menschen befähigen, sich den ihm sich stellenden Anforderungen mündig zu begegnen. Aufgrund der Universalität sind es zu einem hohen Anteil Herausforderungen durch ökonomische Sachzwänge. Die Chancen zur persönlichen Entfaltung hängen deshalb davon ab, wie man lernt, rational mit den Herausforderungen umzugehen (Deutsches Aktieninstitut 1999, 12).

Die Komplexität des Wirtschaftsgeschehens lässt sich nicht alleine mit Alltagserfahrungen erschließen. Wirtschaft ist verflochten mit dem privaten, beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Leben. Ein selbständiges und sachgerechtes Urteil zu den Konsequenzen und Anforderungen dieser Vernetzung benötigt die Fähigkeit, eine ökonomische Perspektive einnehmen zu können und systemische sowie systemübergreifende Zusammenhänge beurteilen zu können (Deutsches Aktieninstitut 1999, 12; DeGöB 2004, 3; Seeber 2006b, 175f.).

Arbeit und Beruf haben eine herausragende Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. Ökonomische Bildung soll dazu befähigen, die eigenen Lebens- und Berufspläne zu realisie-

ren. Dabei unterliegen Berufe heute einer höheren Veränderungsdynamik als noch vor wenigen Jahrzehnten. Eine berufliche Orientierung auf der Basis sachorientierter Reflexion ist Teil ökonomischer Bildung und gehört zu den Aufgaben des Schulunterrichts (Gemeinsame Arbeitsgruppe 2003, 2; Göhner, Sehrbrock 2000, 3; Deutscher Lehrerverband 2000, 2).

Neben der persönlichkeitsprägenden Kraft beruflicher Tätigkeit zum Beispiel im Hinblick auf verinnerlichte Arbeitsstile und ein Berufsethos (ausführlich: Lempert 2002) ist die Erwerbsarbeit für den Einzelnen mit Blick auf seine gesellschaftliche Positionierung bedeutsam. In einer zu einem guten Teil durch Erwerbsarbeit definierten Gesellschaft schafft deren Ausübung Anerkennung durch die anderen.

Eine Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung entfaltet in modernen Gesellschaften der Konsum. Konsumstile können Ausdruck eines Lebensgefühls sowie Mittel zur Demonstration der sozialen Position oder der Gruppenzugehörigkeit sein (Göhner, Sehrbrock 2000, 4).

Wirtschaften findet im Ordnungsrahmen der Sozialen Marktwirtschaft statt. Dieses Ordnungssystem ist gestaltungsfähig und wandelbar. Ökonomische Bildung als politische Bildung – im Sinne Hentigs – führt zur Beurteilungsfähigkeit institutioneller Bedingungen und zur Mitgestaltungsfähigkeit (DeGöB 2004, 7).

Ökonomische Problemlagen entfalten also individuell bedeutsame Wirkungen in wesentlichen Lebenszusammenhängen. Das Individuum wird mit ihnen in seinen Rollen als Bürger, als Verbraucher und als Erwerbstätiger konfrontiert. Permanent verlangen diese Problemlagen ihm sachgerechte Urteile und reflektierte Überlegungen ab. Ein ökonomische Bildung, die hierzu einen Beitrag leisten kann, ist Allgemeinbildung.

5 Zu den Inhalten und Kompetenzen ökonomischer Bildung

Als Argumente für ein Unterrichtsfach Ökonomie wurde die Universalität wirtschaftlicher Tätigkeit und damit die Bildungswirksamkeit des Faches genannt. Um die Inhalte ökonomischen Unterrichts festzulegen, könnte eine erste Annäherung über eine Strukturierung der realen Handlungsfelder erfolgen, um so einerseits die Vielfalt der Thematik abzubilden, ohne andererseits eine überbordende Stoffsammlung zu erhalten. In diese Richtung weist der Lebenssituationsansatz (Steinmann 1997; May 2005, 47). Es lassen sich zum Beispiel drei Handlungsfelder, in welchen Wirtschaftsakteure auftreten, differenzieren: Konsum, Arbeit, Wirtschaftsgesellschaft. Die damit korrelierenden Rollenwahrnehmungen sind die des Konsumenten, des Erwerbstätigen und Berufswählers sowie des Wirtschaftsbürgers. Eine andere Systematisierung unterteilt in vier, an einer klassischen Lehrbuchstruktur orientierte Handlungsfelder: Staat, private Haushalte, internationale Wirtschaftsbeziehungen, Unternehmen (Kaminski 1994). Diesen Handlungsfeldern und Lebenssituationen kann man nun Lernziele zuordnen, deren Formulierung beispielsweise unter Rückgriff auf vorliegende Wirtschaftskategorien erfolgen kann (Weber 2005, 43; Seeber 2006c, 33).

Der kategoriale Ansatz wurde erstmals für die Wirtschaftsdidaktik von Dauenhauer (1969) konzipiert und seither von ihm selbst und anderen (z. B. Kruber 1997; May 2005; Seeber 2006a) weiter bearbeitet. Mit Bezug zu Klafki (1963) sollen die Kategorien das Fundamentale des Faches offenbaren, das Fach ordnen und den Schülern eine Erkenntnishilfe sein. Die Idee ist, dass die Schüler über das Aneignen der Kategorien einen Schlüssel zum Verstehen und zur Vertiefung des ökonomischen Wissens an die Hand bekommen, um so handlungs- und urteilsfähig zu werden. Die Kategorien wurden von den Autoren in Anlehnung an die fachwissenschaftliche Lehrmeinung und mit Blick auf die Handlungsanforderungen definiert.

Als ein ursprünglich inputorientierter Ansatz entwickelt die kategoriale Didaktik eine Art Stofftableau. Kaminski (1994) verknüpfte Kategorien und Handlungsfelder über Lernziele und lenkte damit den Blick auf die zu erwerbenden Qualifikationen. Die chronologische Reihung geht den Weg vom Inhalt zum Lernziel: Welche Kategorien kennzeichnen das Fundamentale ökonomischen Wissens? In welchen Handlungsfeldern benötigt der Schüler ökonomische Kompetenz? Welche Lernziele lassen sich aus den Kategorien für die Handlungsfelder ableiten?

Aktuell erfolgen bundesweit Anstrengungen die in den einzelnen Schulfächern zu erwerbenden Kompetenzen zu standardisieren, um so deutlich zu machen, welche Fähigkeiten die Schüler im Fach am Ende eines bestimmten Bildungsabschnittes erreicht haben sollten. Im

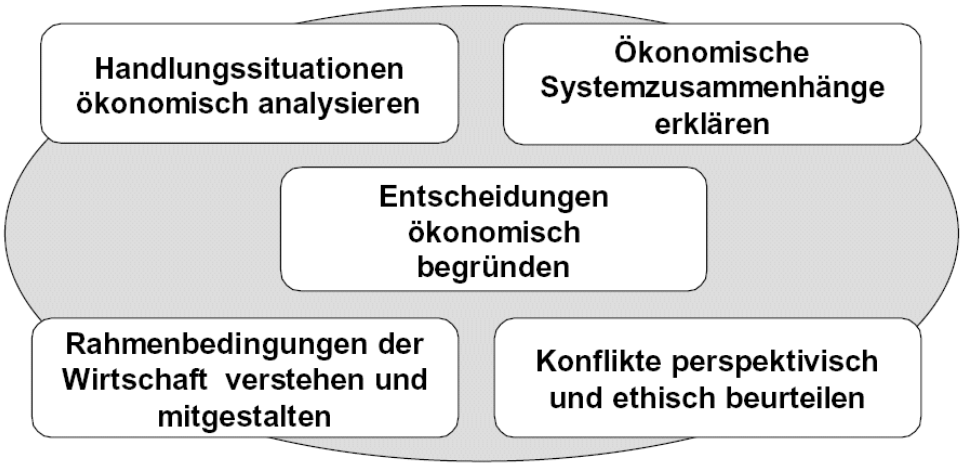
Grunde wird damit der Weg der Inhaltsfindung umgekehrt: Nach der Definition der Kompetenzen sollte der Unterricht so konzipiert werden, dass er inhaltlich und methodisch effizient und effektiv den Kompetenzerwerb unterstützt. Die Steuerung erfolgt im Extrem nicht mehr über zentrale Lehrpläne, sondern über die dezentralisierte und kompetenzorientierte Umsetzung der Standards in der Schule vor Ort (Klieme et al. 2003, 76).

Bei der Standardisierung steht nicht die Leistungsüberprüfung des Einzelnen im Vordergrund, sondern vielmehr der Wunsch nach einer Steuerung des Systems Schule. Die empirische Überprüfung, inwieweit das anvisierte Kompetenzniveau tatsächlich erreicht wurde, erfolgt auf der Basis eines der Kognitionspsychologie entlehnten Kompetenzmodells. In Anlehnung daran sind je-spezifische Kompetenzmodelle für die einzelnen Fächer zu entwickeln (Klieme et al. 2003, 58 ff.). Diese Modelle sollen Teilkompetenzen ausweisen, mit deren Hilfe sich dann die Kompetenzanforderungen festlegen lassen. Für eine empirische Untersuchung ist es außerdem notwendig, die Kompetenzen zu stufen und an der Stufung orientierte Aufgabenstellungen zu erstellen (ebd., 16).

Maßgeblich für die Vorgehensweise bei der Standardisierung ist das Modell, das Klieme und Koautoren (2003) in einem im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erstellten Gutachten entwarfen. Es ist ein streng domänenbezogenes Konzept. Das heißt, es orientiert sich an den mit einem Fach (Domäne) verbundenen kognitiven Anforderungen. Der Fachbezug verweist auf die Aufgabe der Fachdidaktiken jeweils eigene Kompetenzmodelle zu entwickeln. Auch wenn es das Schulfach Ökonomie in dieser Form selten gibt, sah es die fachdidaktische Gesellschaft als eine ihrer Aufgaben an, an einer Standardisierung der Domäne mitzuwirken. Der Vorstand legte 2004 (DeGöB 2004) einen Entwurf für Kompetenzbereiche und Standards der ökonomischen Bildung vor. Die Standards wurden zunächst nur für den mittleren Schulabschluss formuliert. In Arbeitsgruppen werden derzeit weitere Standards für die Grundschule und die Sekundarstufe II diskutiert.

Die Standards sind einem übergeordneten Bildungsziel verpflichtet. Auf unterschiedlichen Niveaus soll ganz allgemein eine Befähigung des Individuums erreicht werden, „in ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens angemessen zu entscheiden und zu handeln, sowie an deren Gestaltung mitzuwirken, um eine lebenswerte Gesellschaft zu sichern und weiter zu entwickeln.“ (DeGöB 2004, 5) Zur weiteren Spezifizierung hat die Gesellschaft fünf Kompetenzbereiche definiert (Abb. 1).

Abb. 1: Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung



Quelle: DeGöB 2004

Die Bereiche sind strukturgebend angelegt. Insofern könnte die Wortwahl ‚analysieren, erklären, begründen, verstehen und beurteilen' zu Missverständnissen führen, da sie sich an gebräuchliche Lernzielformulierungen, wie sie beispielsweise in der Lehrerausbildung eingesetzt werden, anlehnt. Tatsächlich beinhalten diese Überschriften aber noch keine Stufung, etwa nach der Bloomschen Lernzieltaxonomie. Sie geben Kompetenzen an, die in allen Schulstufen Bedeutung erlangen sollen und für diese jeweils noch spezifiziert werden müssen. Bisherige kategoriale Vorgaben sollten sich in den Kompetenzbereichen wieder finden. Das ist trotz der Paradigmenumkehrung von der Input- zur Outputorientierung kein Widerspruch, da Kategorien im Sinne Kants erkenntnisleitende Verstandesbegriffe sind, also Mittel zum Zweck der Kompetenzperformanz (Seeber 2006b, 175 u. 181). Die Elemente kategorialer Bildung werden mit den „am Ablauf eines ökonomischen Entscheidungs- und Handlungsprozesses spezifizierten Kompetenzen" (Weber 2005, 42) verknüpft. Es kristallisieren sich die fünf Kompetenzbereiche heraus.

Noch genügen die vorgeschlagenen Kompetenzbereiche und Standards nicht den Anforderungen an ein valides Kompetenzmodell. Dazu fehlt ihnen einerseits noch die Stufung der Anforderungsniveaus und andererseits eine Theorie über den Erwerb ökonomischer Kompetenzen (Retzmann 2005, 52). Darüber hinaus fehlen ausformulierte Beispielaufgaben, mit denen sowohl die Entwicklung und die Einübung der Kompetenzen, als auch die Überprüfung möglich ist. Hierin liegt einer der in der Aufsatzüberschrift angekündigten Handlungsbedarfe: Die Fachdidaktik als Wissenschaft muss das Kompetenzmodell überprüfbar ausdifferenzieren,

empirisch validieren und passende Aufgaben formulieren. Dazu müssen die formulierten Kompetenzbereiche auf Handlungsdispositionen zurückgeführt werden. Welche Kompetenz benötigt man beispielsweise, um Entscheidungen ökonomisch zu begründen? Die dazu formulierten Standards sind bisher eine Mischung aus Performanz- (Äußerung der Lernzielerreichung) und Inhaltsstandards (In welchen Handlungssituationen äußert sich die Kompetenz). Auf dieser Basis wird das folgende Kompetenzmodell entwickelt, mit dessen Hilfe allerdings keine differentielle Testverfahren entwickelt werden können.

Nach dem bisher vorliegenden Papier der DeGöB könnten die Standards für den mittleren Schulabschluss in Anlehnung an den situationsorientierten Ansatz und die Bloomsche Lernzieltaxonomie (wissen, verstehen, anwenden, analysieren, synthetisieren, evaluieren) wie in Abbildung 2 (nächste Seite) zugeordnet und gestuft werden.[3] Die Abbildung ist als Heuristik zu verstehen. An ihr anknüpfend sollte das Kompetenzmodell nicht nur Konturen, sondern Exaktheit erhalten.

---

[3] Hier ist dennoch weiterer Diskussionsbedarf. In den PISA-Studien kam beispielsweise in Mathematik ein anderes Kompetenzstufenmodell zur Anwendung, das eine Stufung lediglich vom Grundschulniveau bis hin zum Oberstufenniveau in fünf Stufen beschreibt (Klieme et al. 2003, 63). In Anlehnung daran hat das Institut für ökonomische Bildung in Oldenburg unter der Leitung von Hans Kaminski in der fachdidaktischen Debatte um die Standards fünf Stufen zur Diskussion gestellt (bisher unveröffentlicht):

Stufe I: Ökonomisches Wissen auf Grundschulniveau

Stufe II: Elementare Modellierungen bzw. Operationen

Stufe III: Modellieren bzw, Operieren und Verknüpfen ökonomischer begriffe auf dem Niveau der Sekundarstufe I

Stufe IV: Umfangreiche Modellierungen bzw. Operationen auf der Basis anspruchsvoller ökonomischer Begriffe

Stufe V: Komplexe Modellierungen bzw. Operationen und spezifisches ökonomisches Argumentieren

Diese Kompetenzstufen seien in Inhaltsfeldern der ökonomischen Bildung (private Haushalte, Unternehmen, Staat, internationale Wirtschaftsbeziehungen) zu konkretisieren. Ganz offensichtlich tut Forschung in diesem Bereich not. Konkurrierende Entwürfe bedürfen einer Überprüfung.

Abb. 2: Heuristik zur Entwicklung eines gestuften Kompetenzmodells ökonomischer Bildung am Beispiel des mittleren Schulabschlusses

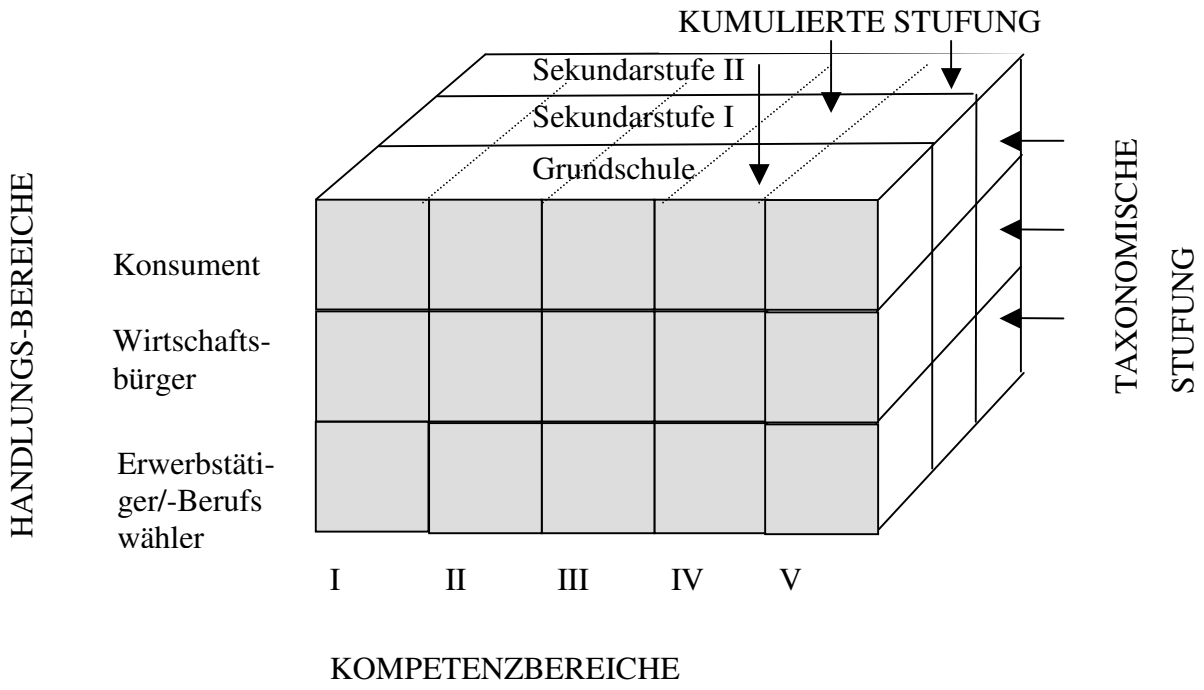
	Individuum als Verbraucher	**Individuum als Wirtschaftsbürger**	**Individuum als Erwerbstätiger/Berufswähler**
Entscheidungen ökonomisch begründen	Entscheidungen über Arbeitsteilung, Arbeitsorganisation und Ressourcenmanagement eines Haushalts treffen (Analyse) Konsum-, Vorsorge- und Sparentscheidungen mit Blick auf rechtliche Rahmenbedingungen und auf sie einwirkende Bedürfnisse treffen (Synthese)		Berufswahlentscheidungen mit Blick auf rechtliche Rahmenbedingungen und auf sie einwirkende Bedürfnisse treffen (Synthese) Entscheidungen für die Bildungs-, Erwerbs- und Berufswahl unter Berücksichtigung eigener Interessen sowie der Anforderungen und des Wandels der Arbeitswelt treffen (Synthese)
Handlungssituationen ökonomisch analysieren	Einkommensquellen und Einkommensverwendung von Haushalten quantifizieren, Einflussfaktoren des Konsumentenverhaltens sowie verfügbares Einkommen und Handlungsspielräume bestimmen (verstehen) Einfluss von Anreizen und Restriktionen auf Entscheidungen im Haushalt identifizieren (verstehen) Entscheidungssituationen im Haushalt unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten analysieren (analysieren) Individuelle Interessen und Fähigkeiten mit beruflichen Anforderungen, Handlungsfeldern, Ausbildungswegen und Entwicklungsperspektiven vergleichen (anwenden)	Einfluss von Anreizen und Restriktionen auf Entscheidungen des Staates identifizieren (verstehen) Entscheidungssituationen staatlichen Handelns unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten analysieren (analysieren) Wettbewerb und Wettbewerbsbeschränkungen in ihren Auswirkungen auf Kosten, Preise, Qualitäten und Innovationen an Beispielen analysieren (analysieren)	Einfluss von Anreizen und Restriktionen auf Entscheidungen im Unternehmen identifizieren (verstehen) Entscheidungssituationen im Unternehmen unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten analysieren (analysieren) unternehmerische Risiken und andere Einflüsse auf Investitionsentscheidungen ermitteln (analysieren)

	Individuum als Verbraucher	**Individuum als Wirtschaftsbürger**	**Individuum als Erwerbstätiger/Berufswähler**
Ökonomische Systemzusammenhänge erklären	den Lebenszyklus ausgewählter Produkte mit ökonomischen Begriffen erläutern (verstehen)	Einnahmen und Ausgaben von Haushalten, Unternehmen und Staat sowie ihre Wechselwirkungen im Wirtschaftskreislauf erläutern (verstehen) Formen, Funktionen und Wirkungen der Preisbildung erklären (analysieren) Arbeitsteilung und Handel in ihren wichtigsten Wirkungen erläutern (anwenden) Funktionsmechanismen von Marktwirtschaften und Wechselwirkungen zwischen Märkten modellhaft erläutern (anwenden)	den Lebenszyklus ausgewählter Produkte mit ökonomischen Begriffen erläutern (verstehen)
Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten		die Gestaltung der Sozialen Marktwirtschaft erläutern (verstehen) Unterschiede der Konsum-, Arbeits- und Wirtschaftswelt in Zeit und Raum erläutern (verstehen) die Gestaltung durch Festelegung von Regeln ihre Bedeutung und ihre betrieblichen, gesamtwirtschaftlichen und globalen Folgen beschreiben (analysieren) kollektive Probleme beschreiben und ihre Folgen, Ursachen und Lösungen beurteilen (anwenden) Rechte zum Schutz von Verbrauchern, Arbeitnehmern, Eigentümern und Um-	

	Individuum als Verbraucher	**Individuum als Wirtschaftsbürger**	**Individuum als Erwerbstätiger/Berufswähler**
		welt sowie zur sozialen Sicherung erläutern und mögliche Veränderungen beurteilen (evaluieren) Produktion und Finanzierung öffentlicher Güter erläutern sowie Regulierung und Deregulierung an Beispielen abwägen (synthetisieren) das Handeln von Interessengruppen beschreiben und bewerten (evaluieren)	
Konflikte ethisch und perspektivisch beurteilen	Voraussetzungen nachhaltigen Wirtschaftens und dessen Auswirkungen auf den Konsum prüfen (analysieren)	Konsensfähige Lösungen für moralische Dilemmata in wirtschaftlichen Zusammenhängen argumentativ begründen (anwenden) Ziele, Interessen und Ergebnisse des Handelns unterschiedlicher ökonomischer Akteure beurteilen (anwenden) Verteilung von Gütern und Einkommen nach Leistungs- und Gerechtigkeitskriterien beurteilen (synthetisieren) Probleme und Folgen ökonomischer Entwicklungen und Maßnahmen nach ökonomischen, ökologischen und sozialen Kriterien bewerten (synthetisieren) Konflikte zwischen Individuen, Gesellschaft und Staat beschreiben und kollektive Regeln dafür finden (evaluieren)	Voraussetzungen nachhaltigen Wirtschaftens und dessen Auswirkungen auf die Produktion prüfen (analysieren)

Die kumulierte Stufung für den Abschluss unterschiedlicher Bildungsabschnitte des allgemein bildenden Schulwesens verknüpft Abbildung 3 mit den Kompetenz- und Handlungsbereichen sowie der Stufung innerhalb der Bildungsabschnitte gemäß Abbildung 2. Die Niveaus unterscheiden sich beispielsweise dadurch, dass in der Oberstufe als Qualifikationsziel ein studienvorbereitender Anspruch hinzukommt. Die zu formulierenden Kompetenzen müssen die Grundlagen wissenschaftlichen Argumentierens und Modellierens berücksichtigen. Der Unterricht in Ökonomie ist hierzu geeignet, weil die Beschäftigung mit ökonomischen Modellen „die Fähigkeiten zu systemischer Analyse, prozesshaftem, funktionalem und vernetztem Denken“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): o.J., 1) fördert.

Abb. 3: Entwurf eines gestuften Kompetenzmodells



6 Schulischer Status Quo und Bedarfe

Birgit Weber (unveröffentlicht) machte 2000 eine Bestandsaufnahme zur fachlichen Verortung des Ökonomieunterrichts über alle Schularten hinweg. Es wird deutlich, dass in allen Bundesländern Ökonomie unterrichtet wird. Selten allerdings gibt es ein eigenes Schulfach „Wirtschaft“. Statt dessen sind beispielsweise in der Hauptschule ökonomische Inhalte zumeist integriert in das Fach „Arbeitslehre“ oder in einen Fächerverbund, in dem in der Regel „Technik“ eine gleichrangige Rolle spielt. 2000 hieß der Verbund in Baden-Württemberg

noch „Wirtschaftslehre/Informatik“. Im neuesten Bildungsplan wurde dieser Verbund ersetzt durch „Wirtschaft/Arbeit/Gesundheit“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): 2004a). Fächerverbünde finden sich auch in der Realschule, wo aber in einigen Bundesländern wirtschaftliche Sachverhalte im Fach Gemeinschaftskunde behandelt werden. In Baden-Württemberg wird Ökonomie heute im Fächerverbund “Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde“ unterrichtet. Hinzu kommen die themenorientierten, verbindlich zu behandelten Projekte „Berufsorientierung in der Realschule“ und „Wirtschaften, Verwalten und Recht“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): 2004b).

Eine ähnliche Situation finden wir an den Gymnasien. Zwar darf es als ein bedeutender Fortschritt betrachtet werden, dass mittlerweile der Anteil ökonomischer Inhalte nahezu flächendeckend deutlich ausgeweitet wurde. Aber auch hier ist Wirtschaft in der Regel Teil eines Fächerverbundes, wie beispielsweise in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, wo die ökonomischen Anteile mit den Fächern Gesellschafts- und Arbeitslehre (also in allen Schularten) vernetzt wurden (Arbeitskreis ökonomische Bildung: 2005, 8). Ähnlich ist es in Baden-Württemberg mit dem Fächerverbund „Geographie – Wirtschaft – Gemeinschaftskunde“. In der Oberstufe kann mittlerweile das vierstündige Neigungsfach „Wirtschaft“ gewählt werden (zur Zeit noch beschränkt auf 35 ausgewählte Schulen). In Nordrhein-Westfalen kann seit dem Schuljahr 2004/05 in Grund- und Leistungskursen das Fach Sozialwissenschaften durch „Sozialwissenschaften/Wirtschaft“ ersetzt werden und 2/3 der Unterrichtszeit soll der Schwerpunkt einnehmen (Arbeitskreis ökonomische Bildung: 2005, 27; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): 2004c. Retzmann 2006, 207 f. verweist auf weitere Beispiele aus den Ländern.). So gilt nicht selten heute noch, was Schlösser/Weber in ihrer deutschlandweiten Lehrplananalyse von 1999 (43) konstatierten: Ökonomische Bildung tritt uns häufig in fragmentierter Weise entgegen.

Wenn man sich an die Forderungen erinnert, die minimal eine bestimmte Unterrichtszeit für Wirtschaft anstrebten und maximal ein eigenes Fach durchgängig von der Unter- bis zur Oberstufe, wirken die erzielten Ergebnisse recht befriedigend. Kompetenztheoretisch ist es außerdem egal, auf welche Weise und in welchem Fach die Kompetenzen erreicht wurden. Entscheidend ist eben ihr Erwerb. Braucht es also nicht zwingend ein eigenes Unterrichtsfach Ökonomie, um ökonomische Kompetenz herzustellen? Genügt eine Verortung in einem Fächerverbund oder sogar lediglich eine Erhöhung der ökonomischen Anteile in einem Fach Politik/Gemeinschaftskunde auf ein vertretbares Maß?

Zunächst einmal bedeutet eine Erhöhung des Stundenanteils bei einer insgesamt gleich bleibenden Unterrichtszeit notwendiger Weise eine Reduzierung anderer Stundenanteile in der Regel in den im Fächerverbund ebenfalls repräsentierten Domänen. „Da mit den Fächern die Interessen gesellschaftlicher Gruppen zusammenhängen, verliert der Konsens bezüglich der Notwendigkeit ökonomischer Grundbildung in der Frage der Forderung eines neuen und eigenständigen Unterrichtsfaches Wirtschaft seine Bindungskraft.“ (Chmielus 2005, 156) Es könnte also sein, dass mit der Vernetzung von Wirtschaft und tradierten Fächern der ökonomischen Grundbildung ein Bärendienst geleistet würde. Das wäre dann der Fall, wenn sie gleichsam von den anderen Fächern vereinnahmt würde.

Im November 2004 veranstaltete die Bundeszentrale für politische Bildung ein so genanntes Werkstattgespräch zu dem Thema „Politik und Wirtschaft unterrichten“, an dem unter anderen Vertreter der jeweiligen Fachdidaktik teilnahmen. Aus dem Gespräch ist auch ein 2006 erschienener Sammelband hervorgegangen, in dem sich die wichtigsten Ergebnisse und Vorträge wieder finden. In einem programmatischen Beitrag der Politikdidaktik heißt es dort, die politische Bildung könne unterschiedlichste Sachbereiche zu ihrem Thema machen. „Zu diesen Sachbereichen gehört ohne Zweifel auch die Wirtschaft. Entscheidend ist aber, dass die Fülle der Materialobjekte durch ein Formalobjekt in eine *integrierende Perspektive* gebracht wird. Dieses Formalobjekt kann nur die Politik sein, ...“ (Detjen 2006, 67; Hervorhebung im Original) Der Autor beschließt seinen Artikel mit der Mahnung, gäbe es ein eigenständiges Fach Wirtschaft, wären die Folgen für den Bestand des Faches Politik „möglicherweise fatal.“ (ebd., 78)

Die aus Sicht des Politikdidaktikers zentrale Stellung seiner Disziplinperspektive schlägt sich dann in der Lehrerausbildung nieder. Zwei in staatlichen Seminaren für Lehrerausbildung in Baden-Württemberg tätige Ausbilder äußern sich hierzu dezidiert folgendermaßen: „Die Entscheidung ist in Baden-Württemberg zu Gunsten einer Stärkung des Teilbereiches Ökonomie gefallen, und *wir interpretieren diese Entscheidung so, dass wir sie als Stärkung der politischen Bildung verstehen, die Ökonomie als Subsystem der Politik betrachten und dementsprechend dem Unterricht politikdidaktische Prinzipien zugrunde legen*...“ (Henkel/Thull 2006, 294; Hervorhebung G.S.)

In der Konsequenz konterkarieren solche Aussagen die Bemühungen um eine ökonomische Grundbildung. Lehrer, die gelernt haben, ökonomischen Themen eine politikdidaktische Perspektive zugrunde zu legen, können – zumindest nicht aufgrund ihrer Ausbildung – ihren Schülern nicht das notwendige disziplinbezogene Wissen näher bringen. Denn das Unter-

scheidungskriterium bei Schulfächern ist nicht zwingend der Gegenstandsbereich, sondern die fachspezifische Perspektive (Arbeitskreis ökonomische Bildung: 2005, 16).

„Die politische Bildung ist aber nicht in der Lage, die ökonomische Perspektive aus ihrem kategorialen Verständnis heraus mitzudenken und umgekehrt kann dies die Ökonomie auch nicht für die politische Perspektive leisten.“ (Seeber 2006b, 180) In dem genannten Werkstattgespräch gab es eine Arbeitsgruppe, die es sich zur Aufgabe setzte, einen didaktischen Entwurf zur Behandlung der damals virulenten Karstadt-Krise (Managementfehler führten zu einem drastischen Stellenabbau und einer Neuorganisation) zu generieren. Die Teilnehmer konnten sich jedoch nicht auf ein gemeinsames Papier einigen, da die politikdidaktische und die wirtschaftsdidaktische Perspektive zu unterschiedlich waren. Bei einer Vereinnahmung durch die Politikdidaktik werden solche Krisen unter den Kategorien Macht, Konflikt, Solidarität abgehandelt. In einer ökonomischen Betrachtungsweise sollten allerdings Allokation, Wettbewerb und Effizienz nicht unberücksichtigt bleiben. Ein sachbestimmtes Urteil ohne ökonomische Perspektive ist nicht möglich und bleibt leer. Es bleibt also dabei: „Aus der Tatsache, dass ökonomische Bildung zur politischen Bildung beiträgt, kann nicht gefolgert werden, dass der Politikunterricht diesen Teil des Wirtschaftsunterrichts übernehmen kann.“ (Retzmann 2006, 210)

Die Realität sieht anders aus, wie das Zitat aus dem Text der am Lehrerseminar Lehrenden zeigte. Das demonstriert aber auch die von der Würth-Stiftung finanzierte Studie: „Insgesamt geben von den Fachlehrern für Sozial- oder Gemeinschaftskunde nur genau ein Drittel an, dass sie dieses Fach in der einen oder anderen Weise auch studiert haben. Differenziert nach Schularten lauten die entsprechenden Anteile für Gymnasien 22 %, für Realschulen 48 % und für Hauptschulen 12 %. Man darf also festhalten, dass von den derzeit Gemeinschaftskunde unterrichtenden Lehrkräften sowohl an Gymnasien wie an Hauptschulen die große Mehrheit Fach-Autodidakten sind.“ (Klein 2003, 31)

7 Die Bedeutung der Lehrerbildung

Im letzten Abschnitt deutete sich die Problematik der Lehrerbildung bereits an: Ohne ausgebildete Fachlehrer ist ein tragfähiger Ökonomieunterricht nicht möglich. Die zu konstatierenden Mängel in der ersten und in der zweiten Phase der Ausbildung sind möglicher Weise gerade auf das Fehlen eines klar konturierten Unterrichtsfaches Ökonomie zurückzuführen. Ohne ein solches Fach weichen Hochschulen darauf aus, in der Fachdidaktik die ‚Eier legende

Wollmilchsau' (so zuletzt beispielsweise in Potsdam und in Lüneburg[4]) zu suchen oder ganz auf eine fachdidaktische Besetzung von Professorenstellen zu verzichten. Ohne eine fachdidaktische und fachwissenschaftliche Ausbildung der zukünftigen Lehrer/innen vermitteln die aus diesem Potential hervorgehenden Seminarleiter/innen in der zweiten Phase ebenfalls keine ökonomische Perspektive und der disziplinbezogene Unterricht bleibt zwangsläufig defizitär. Es werden Lehrer/innen mit differenzierten – also fundierten, fachlichen und fachdidaktischen – Qualifikationen benötigt. *Diese Qualifikationen können nur in eigenständigen Studiengängen erworben werden* und dürfen nicht en passant in Politikwissenschaften oder Geographie mit vermittelt werden. Krol und Ko-Autoren haben einen Vorschlag für Standards in der Lehrerausbildung unterbreitet, der eine domänenspezifische Komponente mit Bezug auf die Fachwissenschaft und eine fachdidaktische Komponente enthält. Letztere bezeichnen sie als „Vermittlungsdimension" und führen folgende Kompetenzen an (Krol/Loerwald/Zoerner 2006, 13 f.; Hervorhebungen G.S.):

- „Lehrkräfte können Unterricht *fach- und sachgerecht* planen und die eigene Unterrichtsplanung *fachdidaktisch* reflektieren.
- Lehrkräfte wissen um den Beitrag der *ökonomischen Bildung* zu Fragen der Dauerhaftigkeit und Gültigkeit von Werten und können diesen bei wertbehafteten Konflikten im Rahmen der Wertebildung von Schülerinnen und Schülern nutzen.
- Lehrkräfte können ein breites Spektrum von Unterrichtsmethoden anwenden und reflektieren und beherrschen *adressatenbezogene* Vermittlungstechniken.
- Lehrkräfte können die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbständigen Lernen und Arbeiten fördern.
- Lehrkräfte sollten *mit Hilfe der ökonomischen Bildung* einen Beitrag zur Berufswahl von Schülerinnen und Schülern leisten können."

---

[4] In Potsdam waren unterschiedliche fachlichdidaktische Ausrichtungen möglich; in Lüneburg wurde für die Lehrerausbildung ein international ausgewiesener Wirtschaftswissenschaftler oder Wirtschaftsdidaktiker gesucht. Die internationale Ausrichtung ist aber in der Fachdidaktik bisher untypisch und angesichts der prekären Nachwuchssituation, die wiederum der Berufungspolitik der Hochschulen geschuldet ist, kaum zu leisten.

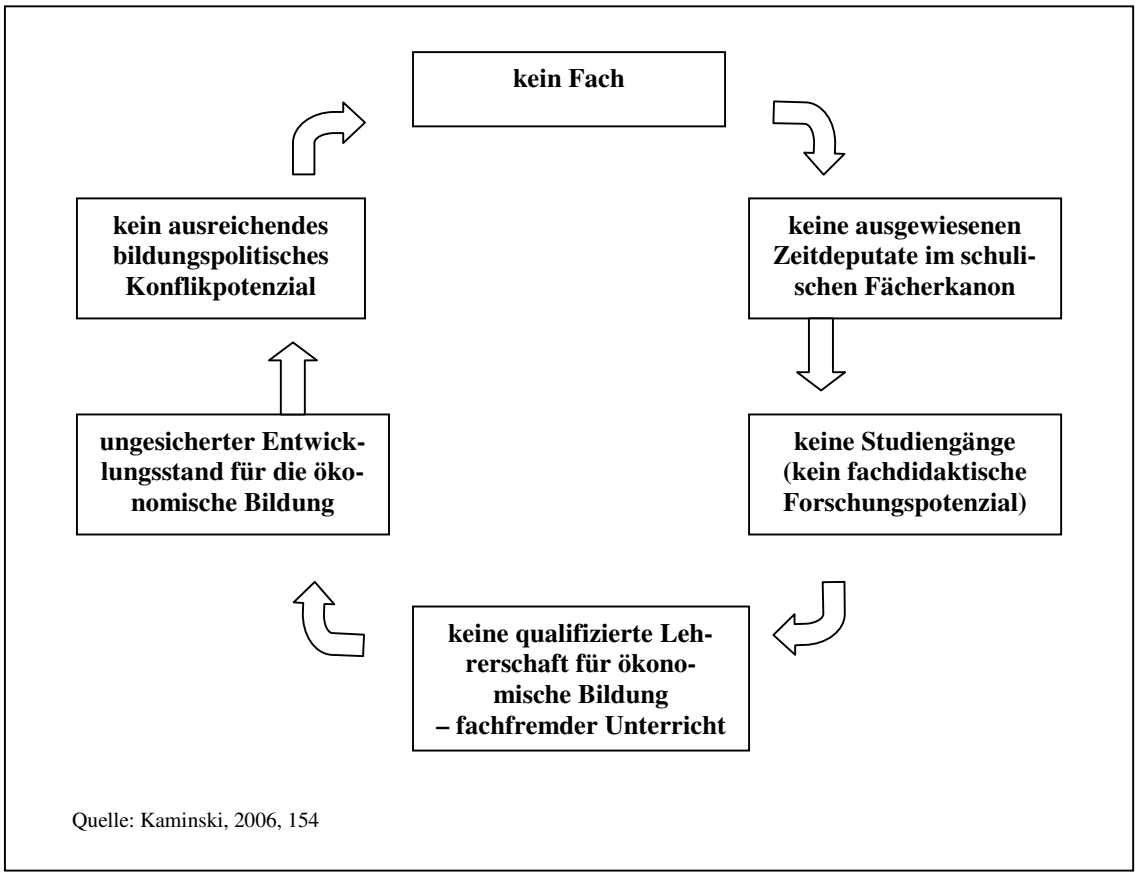
Die Realität vermittelt ein gänzlich anderes Bild. In *keinem* der neuen Bundesländer ist eine Fachdidaktikprofessur Ökonomie eingerichtet, wenn Potsdam aufgrund der unscharfen Ausschreibung nicht hinzugerechnet wird. In den alten Bundesländern sieht es vielerorts nicht besser aus. Zum Beispiel richtete ehemals gerade Nordrhein-Westfalen eine ganze Reihe fachdidaktischer Lehrstühle ein. Mit Hilfe des zuständigen Ministeriums werden sie nun peu á peu gestrichen. Frei werdende Stellen haben häufig einen so genannten KW-Vermerk, das heißt „künftig wegfallend“, oder KU-Vermerk, das heißt „künftig umzuwandeln“. So sind von den ursprünglich eingeführten 18 Professorenstellen nur noch neun übrig. Im Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter-Stellen war der Aderlass sogar noch größer (Cox 2002). Die beiden zuletzt frei gewordenen Stellen wurden jetzt mit Juniorprofessoren, das heißt ohne Lehrstuhlausstattung, besetzt. In Bonn wurde der Lehramtsstudiengang aus dem Angebot genommen und in Bielefeld sind sämtliche Stellen weggefallen.

Baden-Württemberg hat seine Pädagogischen Hochschulen nicht in Universitäten umgewandelt und damit der Lehrerbildung für die Sekundarstufe I einen eigenständigen Stellenwert eingeräumt. Typischer Weise erhalten die Studierenden deshalb im Bereich Ökonomie eine grundständige Ausbildung. Allerdings sind auch den Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Weingarten die frei gewordenen Professorenstellen nicht wiederbesetzt worden. Für die Gymnasiallehrerausbildung fehlt zurzeit noch ein Konzept. Bei seiner Entwicklung sollte darauf geachtet werden, dass die künftigen Lehrer/innen nicht einfach ihr Fachwissen in den entsprechenden Fakultäten abholen und versuchen, es mit ihrem allgemeinen pädagogischen und didaktischen Wissen zu verknüpfen, sondern dass sie gerade in der ersten Ausbildungsphase an den Hochschulen eine Brücke zwischen Fachwissenschaft und Didaktik zu schlagen lernen (Kruber1999, 12). Es bedarf deshalb eines eigenständigen Lehramtsstudiengangs, zu dessen Regelangebot fachdidaktische Veranstaltungen zählen.

Die Stellenbesetzungspolitik der Hochschulen und die fehlende ministerielle Unterstützung zur Einrichtung bzw. Wiederbesetzung von Fachdidaktikerstellen führen zu einem Verlust mühsam aufgebauter und im Grunde immer noch in bescheidenen Strukturen praktizierter fachdidaktischer Forschung. Die Schuldidaktik erfordert eine fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung, um der Unterrichtspraxis wissenschaftlich fundierte Orientierungspunkte zu liefern. Dazu ist es notwendig, dass die Hochschulen entsprechende Kapazitäten zur Verfügung stellen bzw. zugewiesen bekommen. Eine Besetzung lediglich auf der Ebene akademischer Mitarbeiter – wie es beispielsweise häufig in Bayern der Fall ist – wäre kontraproduktiv.

So führt das Fehlen eines Faches zu weit reichenden Konsequenzen (Arbeitskreis ökonomische Bildung 2005, 23): Ohne Fach richten die Hochschulen keine fachdidaktischen Stellen ein, die für eine qualifizierte Lehrerschaft notwendig wären. Es mangelt dann am wissenschaftlichen Nachwuchs und damit an einer forschungsfundierten Basis für eine gelungene Unterrichtspraxis. Ohne hochschulische Präsenz fehlt es außerdem an Protektion für eine akademische Lehrerausbildung im Bereich Ökonomie und letztlich an einem sachlich basierten Konfliktpotenzial zum Beispiel in der Diskussion um eine eigenständiges Schulfach. So findet sich die Fachdidaktik in einem Teufelskreis wieder, der ihre Marginalisierung zur Folge haben kann.

Abb. 4: Fachdidaktischer Teufelskreis



Quelle: Kaminski, 2006, 154

Literatur

Arbeitskreis ökonomische Bildung: 2005, Stellungnahme zu den institutionellen Neuerungen in der ökonomischen Bildung in Nordrhein-Westfalen (NRW), o.O.

Beck, Klaus und Volker Krumm: 1994, Economic Literacy in German-Speaking Countries and the United States. Methods and First Results of a Comparative Study, in: W. B. Walstad (Hrsg.), An International Perspective on Economics Education, Boston, S. 183-201

Benner, Dietrich und Friedhelm Brüggen: 2004, Art.: Bildsamkeit/Bildung, in: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim und Basel, S. 174-215

Chmielus, Stephan: 2005, Ökonomie, Moral und Bildung, Frankfurt am Main

Cox, Helmut: 2002, Wirtschaft und Schule – Nordrhein-Westfalen im Defizit. Welchen Beitrag zur Lehrerausbildung können die Universitäten heute noch leisten?, in: Der Arbeitgeber, Januar, S. 18-21

Dauenhauer, Erich: 1969: Kategoriale Didaktik, Rinteln

DeGöB Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.): 2004, Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, Köln (www.degoeb.de)

Detjen, Joachim: 2006, Wie viel Wirtschaft braucht die politische Bildung?, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 483, Bonn, S. 62-79

Deutscher Lehrerverband (DL): 2000, Memorandum: Ökonomische Bildung ist Teil der Allgemeinbildung (Nachdruck: www.sowi-online.de/reader/oekonomie/memoekon.htm)

Deutsches Aktieninstitut (Hrsg.): 1999, Memorandum zur ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen, Frankfurt am Main (www.dai.de)

Galbraith, John Kenneth: 1988, Die Entmythologisierung der Wirtschaft. Grundvoraussetzungen ökonomischen Denkens, Wien/Darmstadt

Gemeinsame Arbeitsgruppe der WMK, KMK, der BDA, des BDI, DIHK, ZDH und DGB: 2003, Empfehlungen für ein Kerncurriculum Wirtschaft einschließlich Qualitätskriterien für die Lehrerausund Fortbildung sowie Betriebspraktika von Lehrern und Schülern, Bremen, 14. Februar 2003 (Nachdruck: www.degoeb.de)

Göhner, Reinhard und Ingrid Sehrbrock (Hrsg.): 2000, Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften, in: Unterricht Wirtschaft, Heft 3, S. 3-6

Hentig, Hartmut von: o.J., Einführung in den Bildungsplan 2004 – im Auftrag des Bildungsrates Baden-Württemberg, www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Einfuehrung_BP.pdf, Stand: 27.04.2006

Kaminski, Hans: 1994, Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung. Teil 2, in: arbeiten + lernen/Wirtschaft, Nr. 15

Klafki, Wolfgang 1963: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 2., erweiterte Aufl., Weinheim

Klafki, Wolfgang: 1993, Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung, in: Pädagogisches Forum, H. 1, März, 21-28

Klein, Hans Joachim: 2003, Economy – to be or not to be at school. Einstellungen von Lehrern zum Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg, in: Reinhold Würth (Hrsg.), Wirtschaftsunterricht an Schulen im Aufwind?, Künzelsau, S. 15-100

Klieme, Eckhard et al.: 2003. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin

KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: 2001, Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001, Bonn

Krol, Gerd-Jan, Dirk Loerwald und Andreas Zoerner: 2006, Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung. IÖB-Diskussionspapier Nr. 01/06, Münster

Kruber, Klaus-Peter: 1997, Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung, in: ders. (Hrsg.), Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach, 55-74

Kruber, Klaus-Peter: 1999, Fachdidaktische Forschung und Lehre- der Schlüssel zur ökonomischen Bildung, in: Gerd-Jan Krol und Klaus-Peter Kruber, Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert – Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?, Bergisch Gladbach, S. 1-19

Kruber, Klaus-Peter: 2006, Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung? Eine immer wieder neue Frage an den Wirtschaftsunterricht, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 483, Bonn, S. 187-202

Lempert, Wolfgang: 2002, Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Eine Einführung, 2. überarb. Aufl., Hohengehren

May, Hermann: 2005, Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung. Situation und Erfordernisse, in: Unterricht Wirtschaft, Heft 21, 1/2005, S. 47-51

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.):
2004a: Bildungsplan 2004. Hauptschule Werkrealschule
2004b: Bildungsplan 2004. Realschule
2004c: Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium, Stuttgart

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): o.J., Lehrplanentwurf für das Neigungsfach Wirtschaft in der Kursstufe des Gymnasiums, www.ls-bw.de/allg/lp/wirtschaft.pdf, Stand: 27.04.2006

Retzmann, Thomas: 2005, Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen, in: Bernd O. Weitz (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 51-72

Retzmann, Thomas: 2006, Über das Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 483, Bonn, S. 203-215

Ruhloff, Jörg: 2004, Art.: Humanismus, humanistische Bildung, in: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim und Basel, S. 443-454

Sczesny, Christoph und Sigrid Lüdecke: 1998, Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Bd., H. 3, S. 403-420

Schlösser, Hans Jürgen und Birgit Weber: 1999, Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Hrsg.: Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung, Gütersloh

Seeber, Günther: 2006a, Bildungsausgaben: Investitionen mit Ertragswirkung, in: Unterricht Wirtschaft, 7. Jg., H. 25, 1/2006, S. 3-8

Seeber, Günther: 2006b, Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 483, Bonn, S. 174-186

Seeber, Günther: 2006c, Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel Ökologischer Ökonomie, in: Andreas Fischer (Hrsg.), Ökonomische Bildung – Quo vadis?, Bielefeld, S. 28-44

Steinmann, Bodo: 1997, Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen' im Rahmen der ökono-

mischen Bildung heute, in: Klaus-Peter Kruber (Hrsg.), Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach, S. 1-22

Verbraucherzentrale Bundesverband: 2006, Alltagskompetenz im Test - Umfrage an Berliner Schüler, www.vzbv.de/mediapics/auswertung_schuelerumfrage_weltverbrauchertag_2006.pdf, Stand: 25.04.2006

Weber, Birgit: 2005, Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung, in: Bernd O. Weitz (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 17-49

Würth, Reinhold und Hans Joachim Klein: 2001, Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Schriften des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship an der Universität Karlsruhe (TH), Bd. 4, Künzelsau

Diskussionspapiere der WHL – Wissenschaftliche Hochschule Lahr

1 Dirk Sauerland: *Medizinische Dienstleistungen und Qualitätswettbewerb*, 2004.

2 Günther Seeber, Sabine Boerner, Helmut Keller und Peter Beinborn: *Strategien selbstorganisierten Lernens bei berufstätigen Studierenden. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung*, 2004.

3 Dirk Sauerland: *Strategien zur Sicherung und Verbesserung der Qualität in der medizinischen Versorgung – GKV und PKV im Vergleich*, 2005.

4 Ansgar Wübker: *Beurteilung der Qualität eines Gesundheitssystems – Die Entwicklung und Prüfung eines Bewertungsrahmens am Beispiel des Krankheitsbildes der koronaren Herzkrankheit*, 2005.

5 Dirk Sauerland: *Gesundheitsreformgesetze und ihre Auswirkungen auf Ausgaben und Beitragssätze der Gesetzlichen Krankenversicherung*, 2005.

6 Dirk Sauerland: *Künftige Herausforderungen der Langzeitpflege in Deutschland: Ordnungspolitische Anmerkungen*, 2006.

7 Günther Seeber: *Ökonomische Bildung – Notwendigkeiten und Handlungsbedarfe*, 2006.

8 Robert J. Zaugg: *Fallstudien als Forschungsdesign der Betriebswirtschaftslehre – Anleitung zur Erarbeitung von Fallstudien,* 2006.

9 Robert J. Zaugg: *Work-Life Balance. Ansatzpunkte für den Ausgleich zwischen Erwerbs- und Privatleben aus individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Sicht*, 2006.

Abrufbar unter:

http://www.whl-lahr.de/diskussionspapiere

WHL

Eine Hochschule der AKAD-Gruppe