

Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne: Ein Kompetenzmodell nebst Standards für den mittleren Bildungsabschluss in Deutschland

Thomas Retzmann

thomas.retzmann@uni-due.de, Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre, Universität Duisburg-Essen, 45141 Essen

1 Legitimation und Implementation ökonomischer Bildung in Schulen der Sekundarstufe I

Es ist im Grunde genommen eine triviale Feststellung, dass sich die *ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz* der Menschen in dem Maße fortentwickeln muss, in dem sich die Lebenswelt ‚ökonomisiert‘. Bei sich ausweitenden ebenso wie bei anspruchsvoller werdenden *ökonomischen Anforderungen* ist die Weiter- und Höherentwicklung domänenspezifischer Kompetenzen eine notwendige, wenngleich keine hinreichende Bedingung dafür, dass das Individuum seine Autonomie bewahren kann. Unbeleckt von jeder ökonomischen Bildung blieben die Menschen in der Moderne fremdbestimmt und in wirtschaftlichen Angelegenheiten unselbstständig – stets auf die Hilfe und das Wohlwollen Anderer angewiesen, die über ökonomische Bildung verfügen, oder gar den bösen Absichten derjenigen allzu schutzlos ausgeliefert, die ihre ökonomische ‚Bildung‘ rücksichtslos ge- und missbrauchen, obwohl in diesem Fall eigentlich von Bildung gar nicht gesprochen werden dürfte. Alle Menschen brauchen heute eine fundierte ökonomische Grundbildung, um die ökonomischen Anforderungen der zunehmend komplexer werdenden Wirtschafts-, Arbeits- und Lebenswelt zu bewältigen.

Weil die *pädagogische* Legitimation der ökonomischen Bildung inzwischen weithin unstrittig ist, benötigt die ökonomische Bildung einen gesicherten Platz im schulischen Curriculum. Letzteres kann in Deutschland nur für einige Bundesländer und für einige Schulformen attestiert werden. In manchen Bundesländern und manchen Schulformen ist die curriculare Verankerung der ökonomischen Bildung im Curriculum dagegen prekär oder gar nicht gegeben. Es gibt weniger ein Erkenntnisdefizit bezüglich der Notwendigkeit und Möglichkeit ökonomischer Bildung als ein Umsetzungs- und Vollzugsdefizit in der Bildungspolitik und Unterrichtspraxis.

Gleichwohl sollen in diesem fachdidaktischen Beitrag Erkenntnisprobleme im Vordergrund stehen. Zunächst geht es um folgende Fragen: Was ist ökonomische Bildung? Wie kann sie näher bestimmt werden? Dafür gibt es alternative Konzepte, von denen im Folgenden zwei zunächst gegeneinander gestellt und sodann sinnvoll miteinander verbunden werden.

2 Konzepte ökonomischer Bildung – eine Standortbestimmung

Ökonomische Bildung wird von manchen über den mehr oder weniger eingegrenzten *Gegenstandsbereich* „Wirtschaft“ definiert, von anderen dagegen über die spezifisch *ökonomische Perspektive*

(ausführlich Retzmann 2008a). Welchen Unterschied macht es aus, ökonomische Bildung so oder so zu definieren?

2.1 Bestimmung der Domäne über den Gegenstandsbereich »Wirtschaft«

Gegenstandsorientierte Konzepte ökonomischer Bildung versuchen – wie der Name anzeigt –, die ökonomische Bildung über ihren Gegenstand zu bestimmen: die Wirtschaft. Ökonomische Bildung liegt demnach immer und nur dann vor, wenn „die Wirtschaft“ Gegenstand des Unterrichts ist. Der zunächst noch grobschlächtige Begriff von „der Wirtschaft“ kann ausdifferenziert werden, etwa in die Wirtschaftseinheiten Haushalte und Unternehmen. Nimmt man noch den Staat insbesondere als Gestalter der wirtschaftlichen Rahmenordnung hinzu, betrachtet zudem die internationalen Wirtschaftsbeziehungen usw., so gelangt man rasch zu den zentralen Inhaltsfeldern des Wirtschaftsunterrichts, die im *Kerncurriculum ökonomische Bildung* von Kaminski u. a. (2001) ausgeführt werden. Wer ein gegenstandsorientiertes Konzept ökonomischer Bildung im Sinn hat, wird die dort ausgewiesenen zentralen Inhaltsfelder der ökonomischen Bildung aber gar zu schnell missverstehen; wenn er nämlich ignoriert, dass diese Gegenstände ökonomischer Bildung dort in ein *Ziel-Inhalts-Konzept* eingebettet sind, das durch eine eindeutig *ökonomische Perspektive* geprägt ist.

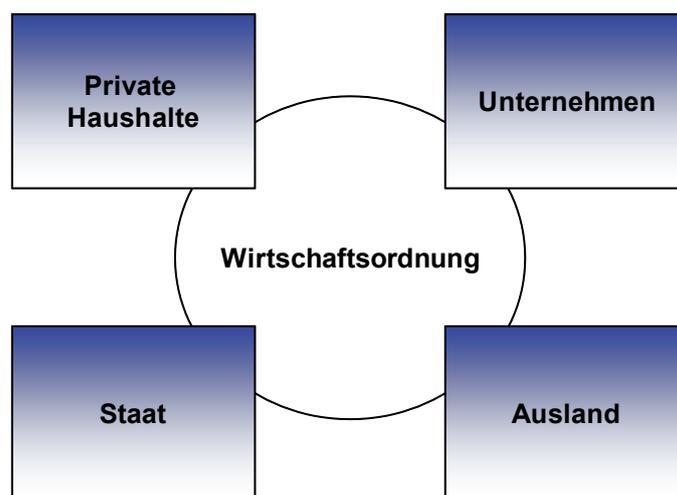


Abb. 1: Zentrale Inhaltsfelder im Kerncurriculum Ökonomische Bildung (nach: Kaminski u. a. 2001, S. 14.)

2.2 Kritik gegenstandsorientierter Konzepte ökonomischer Bildung

Es ist eine auf den ersten Blick unabweisbare Wahrheit: Ökonomische Bildung beschäftigt sich mit der Wirtschaft. Warum also sollte die Bildungsdomäne nicht rein am Gegenstand festgemacht werden? Kurz und bündig formuliert lautet die Antwort: Weil als *notwendige Bedingung* die ökonomische Perspektive auf den Gegenstand einzufordern ist, um überhaupt von *ökonomischer Bildung* sprechen zu dürfen!

Diese vermeintlich unabweisbare Wahrheit gerät schon ins Wanken, wenn man bedenkt, dass sich ganz unterschiedliche wissenschaftliche Professionen wie die Rechtswissenschaft, Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie, Theologie, Psychologie, Medizin, Sprachwissenschaft, Chronobiologie usw. mit Teilgebieten des Gegenstandsbereichs »Wirtschaft« beschäftigen. Die Ökonomie hat *diesen* Gegenstandsbereich nicht monopolisiert.

Hinzu kommt, dass die moderne Ökonomik sich noch mit ganz anderen Gegenstandsbereichen als der Wirtschaft im gegenständlichen und engen Sinne des Wortes beschäftigt. Sie hat *ihren* Gegenstandsbereich in den letzten Jahrzehnten sukzessive ausgedehnt, so dass es inzwischen ebenso eine ökonomische Theorie der Kriminalität gibt wie eine ökonomische Theorie der Partnerwahl – um nur zwei, für manche vielleicht überraschende Beispiele zu nennen. Auch die Existenz einer Bildungsökonomie oder Gesundheitsökonomie zeigt an, dass der ökonomische Blick sich auf ganz unterschiedliche Felder richten kann, auch auf solche, die bislang eher von anderen wissenschaftlichen Disziplinen in den Blick genommen wurden (z. B. Kriminologie, Erziehungswissenschaft, Medizin). An ihrem Gegenstandsbereich kann man folglich weder die Ökonomik noch eine andere (Sozial-) Wissenschaft erkennen.

Jede/r Erdkunde- bzw. Geographielehrer/in kann daher auch mit einigem Recht behaupten, dass ihr/sein Fach sehr viele wirtschaftliche Sachverhalte thematisiert. Die Nutzung des Produktionsfaktors Boden als Anbau- und Abbauboden oder als Betriebsstandort ist selbstverständlicher Unterrichtsgegenstand der Erdkunde bzw. Geographie. Die dabei ggf. entstehenden Raumnutzungskonflikte sind es ebenso. Weil die im Zuge der Globalisierung ansteigenden internationalen Warenströme die Überwindung des Raumes erfordern, bearbeitet er auch dieses Themenfeld. Unbestritten sind die Wirtschafts- und Industriegeographie wirtschaftsnah. Aber die Geograph/innen wandeln deshalb nicht eo ipso auf ökonomischen Pfaden. Gleiches gilt für die Politikwissenschaftler/innen und Politiklehrer/innen, die Historiker/innen und Geschichtslehrer/innen, wenn sie „die Wirtschaft“ zum Gegenstand *ihrer* Betrachtung machen.

Zugestanden werden muss: In der Erdkunde bzw. Geographie (oder Gemeinschaftskunde / Politik) können die Schüler/innen Vieles lernen, was für die ökonomische Bildung *gegenständlich* relevant ist. Mehr noch: Was in der Erdkunde bzw. Geographie bereits an Gegenständlichem vermittelt wird, muss in der ökonomischen Bildung nicht mehr eigens gelernt werden. Eine gute Wissensgrundlage in Geographie – vor allem in der Wirtschafts- und Industriegeographie – ist daher für die ökonomische Bildung sicherlich oftmals höchst förderlich. Gleiches gilt für Kenntnisse in der Wirtschaftsgeschichte. Festzuhalten ist aber: *Geographische* (politische, historische) Bildung ist deshalb noch keine *ökonomische* Bildung.

Man kann dies auch an den für Deutschland von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expert/innen erarbeiteten Bildungsstandards für die Geographie (mittlerer Bildungsabschluss) im Kompetenzbereich Fachwissen sehen. Dort heißt es: „Die Fachwissenschaft Geographie betrachtet die Erde als Mensch-Umwelt-System bzw. Mensch-Erde-System unter räumlicher Perspektive“ (DGfG 2008, S. 10). Und weiter wird ausgeführt: Kenntnisse aus den Wirtschaftswissenschaften werden *unter anderem* (neben Städtebau und Ethnologie), jedoch nicht systematisch *mit*vermittelt.

Um möglichen Missverständnissen vorzubeugen: Obige Ausführungen bedeuten nicht, dass die Geographie- und Geschichtslehrer/innen nicht zugleich auch gute Wirtschaftslehrer/innen sein

(oder werden) könnten, wenn sie dafür in der Schule den nötigen curricularen Platz zugewiesen und garantiert bekommen. In einer empirischen Studie zur ökonomischen Fachkompetenz von Wirtschaftslehrer/innen der Sekundarstufe I haben Bank und Retzmann (2012) festgestellt, dass sie bei guter Einarbeitung in die Materie und einer zielgerichteten, fachlichen Weiterbildung gleich gut qualifiziert sein können, wie ihre Kolleg/innen, die über eine einschlägige Fakultas in Ökonomie verfügen. Es bedeutet lediglich, dass die ökonomische Bildung nicht beiläufig innerhalb anderer Domänen mitlaufen und doch eine ausgeprägte ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz der Schüler/innen zum Ergebnis haben kann. Ökonomische Bildung ist eben kein Nebenprodukt historischer, politischer oder geographischer Bildung der Schüler/innen.

Ein Indiz – kein Beweis – für eine vorliegende und tatsächlich auch weitverbreitete Gegenstandsorientierung ist die in manchen Bundesländern anzutreffende Fachbezeichnung »Wirtschaftskunde« oder »Wirtschaft«. Deshalb präferiert der Verfasser die Fachbezeichnung »Ökonomie«. Besonders der Begriff »Wirtschaftskunde« führt in die Irre. Er suggeriert, dass ein/e Kundige/r einem/r Unkundigen kund tut, was in „der Wirtschaft“ der Fall ist und was nicht; vergleichbar einem/r Ortskundigen, der einem/r Ortsunkundigen Auskunft darüber erteilt, auf welchem Weg ein bestimmtes Ziel zu erreichen ist. Idealerweise wird der/die Schüler/in so „in Sachen Wirtschaft“ vom/von der Unkundigen zum/zur Kundigen, während der/die Lehrer/in es bereits ist.

Das Problem, vor dem dieses gegenstandsorientierte, wirtschaftskundliche Konzept steht, ist die zunehmende Komplexität der wirtschaftlichen Realität im Verbund mit einer beschleunigten Dynamik ihrer Entwicklung. Angesichts dessen ist zu fragen, ob ein einzelner Mensch überhaupt noch als wirtschaftskundig bezeichnet werden kann? Oder ist es nicht vielmehr so, dass heutzutage jedes Wissen über einen Gegenstandsbereich, wie umfangreich es auch sein mag, nur fragmentarisch sein kann? Bezogen auf die Metapher vom/von der Ortskundigen: Niemand kann überall ein/e Ortskundige/r sein.

Vielleicht ist in der heutigen Zeit mehr denn je das Modell des/der Ortsunkundigen besser für die curriculare Ausgestaltung der ökonomischen Bildung geeignet, denn bezogen auf die Welt als Ganzes sind alle Menschen nahezu überall Ortsunkundige – selbst die weit gereisten Geograph/innen. Mit ein wenig räumlicher Orientierungskompetenz, den richtigen Hilfsmitteln und der subjektiven Fähigkeit, sich dieser Hilfsmittel (Landkarte, Navigationssystem, GPS) zu bedienen, kommt ein/e Ortsunkundige/r jedoch überall auf optimalem Wege an sein/ihr Ziel.

2.3 Bestimmung der Domäne über die ökonomische Perspektive

Aus der wachsenden Bedeutung der Wirtschaft *allein* kann also auch die wachsende Bedeutung der ökonomischen Bildung nicht geschlussfolgert werden. Die ökonomische Bildung muss schon einen spezifischen und unverzichtbaren Beitrag dazu leisten, dass Menschen die ökonomisch geprägten Lebenssituationen kompetent und selbstbestimmt meistern können. Genau dies wird im *Lebenssituationsansatz* (siehe Steinmann 1997) daher zu Recht betont. Ökonomische Bildung leistet einen spezifischen und unverzichtbaren Beitrag dazu, dass die Heranwachsenden die ökonomisch geprägten Lebenssituationen autonom, kompetent und verantwortlich bewältigen. Ebenso leistet das ökonomische

mische Denken einen spezifischen und unverzichtbaren Beitrag zum Weltverständnis – in der Moderne mehr denn je zuvor. Ohne die Befähigung zur ökonomischen Analyse der Welt, ihrer Akteur/innen, Strukturen und Prozesse, ist die von Klafki einst inaugurierte wechselseitige Erschließung von Heranwachsender/m und Welt in der Moderne nicht im nötigen Maße zu erwarten. Eine wesentliche Dimension der Moderne bliebe für die Heranwachsenden mehr oder weniger unzugänglich, woraufhin diese sich womöglich auch der ökonomisch geprägten Berufs- und Arbeitswelt gegenüber verschließen, in die sie aber nach Erwerb ihres schulischen Bildungsabschlusses einmünden sollen und wollen.

Die Ökonomik definiert sich als Wissenschaft nicht über ihren einzigartigen Gegenstandsbereich, sondern – wie andere (Sozial-)Wissenschaften auch – über ihre einzigartige Perspektive, für welche sie wissenschaftliche Methoden ausgebildet hat. Diese Eigenart der Wissenschaften ist nicht zuletzt der *Erkenntnistheorie* geschuldet. Der Philosoph Sir Karl Popper spricht in diesem Zusammenhang von der „Scheinwerfer-Theorie“ der Erkenntnis (siehe u. a. Popper 1974). Jede empirische Beobachtung vollziehe sich im Lichte von Theorien. Nicht allein die Gestalt des Objekts, sondern auch die Position des Scheinwerfers bestimmt, was man sieht und was nicht. Je nachdem, welcher Scheinwerfer benutzt wird und wie dieser ausgerichtet ist, wird man am gleichen Objekt unterschiedliche Phänomene erkennen und wird das derart beleuchtete Objekt unterschiedliche Schatten werfen (siehe Abb. 2).

Von daher ist das Fach »Ökonomie« auch und vor allem aus pädagogischer Sicht legitimiert, so der Erziehungswissenschaftler Ladenthin (2006, S. 45): „Wissenschaften grenzen sich gegenseitig durch unterschiedliche Methoden der Konstitution und der Erforschung des Gegenstands ab. Von daher ist das Fach Wirtschaft als Fach mit einer fachspezifischen Methode legitimiert. Das Fach hat ein Proprium, einen eigenen Gegenstand mit spezifischen Methoden.“ Ihr *Gegenstand* mag also ruhig die *Wirtschaft* sein, ihr *Ziel* muss die *Bildung* der Schüler/innen sein – in diesem Fall die ökonomische Bildung.

Ökonomische Bildung kann also grundsätzlich nur über die *Perspektive* der Erkenntnisgewinnung definiert werden. Akzeptiert man diesen Befund, so muss die Domäne *maßgeblich* durch die Auswahl der Scheinwerfer bestimmt werden und nicht primär durch die Auswahl der zu beleuchtenden Gegenstände. Für den Unterricht bedeutet dies: Die Schüler/innen sollen lernen, einen oder besser noch mehrere Scheinwerfer zu bedienen und je nach Erkenntnisinteresse die geeigneten Scheinwerfer ein- und auszuschalten. Wer es gelernt hat, Scheinwerfer zweckmäßig zu bedienen, kann beliebige Gegenstände be- oder Räume ausleuchten. Diese Scheinwerfer sind im Falle der ökonomischen Bildung selbstredend Scheinwerfer, die Ökonom/innen benutzen. Aus diesem Grund werden im Fach »Ökonomie« nicht bloß Universalmethoden fachspezifisch angewandt, sondern – wie in jeder anderen Domäne auch – facheigene Methoden der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung eingeübt (siehe Retzmann 2011a, 2011b).

„Scheinwerfer“ steht hier metaphorisch für Denkschemata und Erkenntnismethoden, oder neuerdings: Basiskonzepte. Es müssen demnach die fachtypischen Denkschemata und Erkenntnismethoden identifiziert werden, welche in Bildungsprozessen die Einnahme der ökonomischen Perspektive gewährleisten (ausführlich Seeber 2006). Kruber (1994) hat die für die ökonomische Bildung seiner Auffassung nach wichtigsten Kategorien ökonomischen Denkens herausgearbeitet. Sie lauten stich-

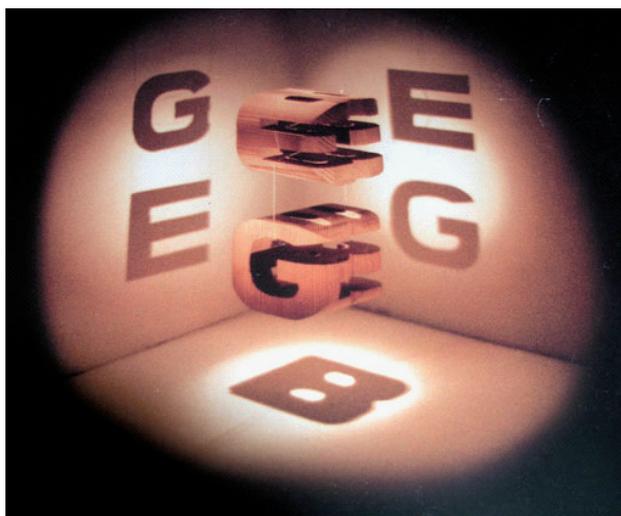


Abb. 2: Die Perspektivität jeder Erkenntnis (Quelle: Douglas R. Hofstadter: Gödel, Escher, Bach)

wortartig: Knappheit, Rationalität, Planung, Zielkonkurrenz und Entscheidung, Bedürfnisdruck, Dynamik, Rahmengebundenheit, Tausch und Kreislauf, Stufenmerkmal, Funktionalität und Abstraktheit. Ihre Funktion ist es, aus der Fülle wirtschaftlicher Sachverhalte beispielhafte Unterrichtsgegenstände begründet auszuwählen, um an ihnen verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse durch Einnahme der ökonomischen Perspektive zu gewinnen. Genau dann kann man dieses Beispiel exemplarisch nennen (ausführlich Retzmann 2008a).

Festzuhalten bleibt bis hierhin: Ökonomische Bildung kann *nicht* über den Gegenstand »Wirtschaft«, sondern *muss* über die spezifisch ökonomische Perspektive definiert werden. Deshalb kann die ökonomische Bildung auch nicht *uno actu* von der Erdkunde bzw. Geographie, der Geschichte oder der Politischen Bildung mit erledigt werden, denn diese haben ihr eigenes Proprium, um dessen Entwicklung bei den Schüler/innen sie sich kümmern müssen. Wiederum hat es der Erziehungswissenschaftler Ladenthin (2006, S. 45) ganz treffend ausgedrückt: „Gegen eine Verbindung mit anderen Fächern spricht die einem Fach zukommende spezifische Fachmethodik: Wenn das Fach Wirtschaft unterrichtet wird, weil es eine ganz spezifische Frage stellt, kann die Beantwortung dieser Frage nicht in einem Rahmen von Fächern geschehen, die dieses Spezifikum nicht haben. Man darf einem Fach durch seine Institutionalisierung nicht sein Spezifikum nehmen, um derentwillen man es eingeführt hat. Wenn Wirtschaft eine Leitfrage unserer Existenz ist, dann kann man diese Leitfrage nicht soziologisch, politisch oder historisch beantworten – sondern eben nur wirtschaftlich.“ Man kann hinzufügen: Verschreiben sich die anderen Schulfächer – aus welchem Grund auch immer – gleichwohl zusätzlich auch noch dieser ihrem Fach nicht eigenen, fachfremden Perspektive, so geht dies mutmaßlich zu Lasten der Ausbildung und Kultivierung ihres eigenen Spezifikums.

2.4 Das Verhältnis von Gegenstand und Perspektive

Wenn hier betont wird, dass es bei der Bestimmung der ökonomischen Bildung *maßgeblich* auf die ökonomische Perspektive ankommt, so heißt dies keinesfalls, dass die Gegenstände der ökonomi-

schen Bildung beliebig oder gar irrelevant sind. Das sind sie mitnichten. Da ein Scheinwerfer nur dann nützlich ist, wenn sein Lichtstrahl überhaupt auf einen Gegenstand trifft, der das Licht reflektiert, reicht der Scheinwerfer alleine nicht aus. Hier scheint der alte Gegensatz von materialer und formaler Bildung neu auf. In diesem Sinne würde man einen Menschen, der nur die ökonomische(n) Denkmethode(n) beherrscht, vom realen wirtschaftlichen Feld aber *gar nichts* versteht, kaum ökonomisch gebildet nennen. Nur die ökonomische Perspektive einzunehmen wäre also auch zu wenig. Stimmt man dem zu, so muss jeder Versuch, das Curriculum ökonomischer Bildung von nur einer Seite (Gegenstand *oder* Perspektive) her zu bestimmen, als *zu kurz gegriffen* gelten.

Es geht vielmehr darum, *bildungswirksame* Verhältnisse von ökonomischer Perspektive und Untersuchungsgegenstand zu identifizieren. Hält man beispielsweise den Prinzipal-Agenten-Ansatz der ökonomischen Theorie grundsätzlich für erhellend (= Scheinwerfer), so muss überlegt werden, anhand welcher realer (wirtschaftlicher) Sachverhalte (z. B. Verhältnis Arzt/Ärztin-Patient/in, Autohalter/in-Autowerkstatt, Arbeitgeber/in-Arbeitnehmer/in, Bankangestellte/r-Bankkunde/in oder Franchisegeber/in-Franchisenehmer/in) die ökonomische Analyse der Beziehung von Auftraggeber/in und Auftragnehmer/in von den jeweiligen Schüler/innen am besten eingeübt werden kann. Hierbei kann und muss der *Lebenssituationsansatz* zur Anwendung kommen! Durch ihn wird die ökonomische Bildung lebensweltlich konkret.

Derselbe Gegenstand kann selbstverständlich aber auch von den Scheinwerfern anderer Disziplinen angestrahlt werden. Geschieht dies im Klassenzimmer mit Erfolg, so wird ein mehrperspektivischer, fächerübergreifender Unterricht realisiert. Dieser löst die Perspektivität nicht auf, er setzt sie im Gegenteil voraus und multipliziert sie noch (das macht ihn so anspruchsvoll für Schüler/innen). Die ökonomische Perspektive geht in eine mehrperspektivische Sichtweise ein, sie darf – wie jede andere Perspektive auch – aber nicht darin untergehen, weil sonst gerade kein mehrperspektivischer Unterricht realisiert wird. Das Spezifikum der Fächer, ihr Proprium, muss also auch bei fächerübergreifendem Unterricht erhalten bleiben und sogar für die Schüler/innen selbst erkennbar sein. Man kann es nicht oft genug betonen: Fächerübergreifender Unterricht setzt eigenständige Fächer voraus, weil nur sie alternative Perspektiven bei den Schüler/innen aufzubauen vermögen, die dann im fächerübergreifenden Unterricht genutzt werden können!

3 Kernkompetenzen ökonomischer Bildung

Seit dem PISA-Schock und dem alsbaldigen Erscheinen des so genannten Klieme-Gutachtens (Klieme u. a. 2003, 2007) ist die Standardisierungsdiskussion eines der beherrschenden Themen der Fachdidaktik. Bildung soll nicht länger allein über den Input, sondern vor allem über den Output gesteuert werden – ein Paradigmawechsel in der Schulpolitik. Alle Fachdidaktiken waren aufgefordert, ihre Domäne kompetenztheoretisch zu rekonstruieren.

Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung definierte daraufhin »ökonomische Bildung« als „das individuelle Vermögen, sich in ökonomisch geprägten Lebenssituationen und Entwicklungen einer immer schneller sich verändernden Wirtschaftswelt zu orientieren, zu urteilen, zu entscheiden, zu handeln und mitzugestalten. Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur

Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen.“ (DeGöB 2004, S. 3). Ökonomische Bildung kulminiere, so wird fortgeführt, in der individuellen Fähigkeit, „zum eigenen Wohl wie auch zum Wohle Aller“ (DeGöB 2004, S. 5) ökonomisch zu urteilen, zu argumentieren, zu entscheiden und zu handeln. In dieser Zielformel sind das *individuelle* und das *allgemeine* Wohl gleichgewichtig enthalten.

Der *Kern ökonomischer Bildung* wurde durch die Angabe von fünf Kompetenzen bestimmt (ausführlich Retzmann 2008b). Der ökonomisch gebildete Mensch könne:

- Entscheidungen ökonomisch begründen,
- Handlungssituationen ökonomisch analysieren,
- ökonomische Systemzusammenhänge erklären,
- Rahmenbedingungen des Wirtschaftens verstehen und mitgestalten,
- Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen.

Zwar stellten diese „domänenspezifischen“ Kompetenzen einen vorläufigen Meilenstein der Entwicklung dar, jedoch entsprachen sie noch nicht den inhaltlichen und formalen Erwartungen von Kultusministerkonferenz und Wissenschaft. Unlängst hat jedoch eine Gruppe von vier Wirtschaftsdidaktikern – im Auftrag einer Vereinigung von Unternehmensverbänden – neue Standards für die ökonomische Bildung vorgelegt, die diesen Anforderungen gerecht werden (siehe Retzmann u. a. 2010). Sie werden im Folgenden dargestellt.

3.1 Das neue Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung

Standards – egal welcher Fachrichtung – haben sich an der Bildungsidee von Schule zu orientieren. Ökonomische Bildung wird daher eingangs auf drei Leitideen verpflichtet: Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung. Der ökonomisch gebildete Mensch kann – kurz gesagt – seine Interessen in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft *mündig* vertreten, *sachkundig* urteilen und *verantwortlich* handeln. Die *Mündigkeit*, verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums zur Selbstbestimmung (Autonomie), wirkt als übergeordnetes Ziel der Schule insgesamt in jedes Schulfach hinein. In der ökonomischen Bildung darf davon schon allein aus deontologischen Gründen nicht abgewichen werden; vielmehr ist dieser allgemeine Bildungsauftrag der Schule in ihr auf die ökonomisch geprägten Lebenssituationen zu applizieren, um nicht in ein voraufklärerisches Stadium zurückzufallen. Die *Tüchtigkeit*, verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft den fachlichen Anforderungen in wechselnden Lebenssituationen zu genügen, steht für nichts anderes als die elaborierte fachliche Kompetenz des Individuums, hier selbstredend in der ökonomischen Domäne. Der/Die Einzelne soll fachlich – also ökonomisch – so gut befähigt werden, dass ihm/ihr sein/ihr Leben in wirtschaftlicher Hinsicht bestmöglich gelingt, dass er/sie seine/ihre Potenziale möglichst voll entfaltet und nicht mangels ökonomischer Bildung hinter seinen/ihren Möglichkeiten zurückbleibt. Als eine Folge von PISA, TIMSS und IGLU ist die stärkere Beachtung der Bedeutung der Fachlichkeit für die Kompetenzentwicklung zu konstatieren, die von manchen zu Unrecht bisweilen eher in den Hintergrund gerückt wurde. Dieser Zuwachs an Aufmerksamkeit für die fachgebundene Kompetenz-

entwicklung findet in der Verabschiedung bundeseinheitlicher Bildungsstandards für ausgewählte Fächer vielleicht ihren stärksten bildungspolitischen Ausdruck, denn diese fußen auf domänen-spezifischen Kompetenzmodellen. So heißt es diesbezüglich bei Klieme u. a. (2007, S. 75): „Aufgrund der zentralen Rolle fachbezogener Fähigkeiten und fachbezogenen Wissens sind Kompetenzen in hohem Maße domänenspezifisch. ... Die pädagogisch-psychologische Forschung zeigt ..., dass es nicht ausreicht, fächerübergreifende ‚Schlüsselqualifikationen‘ ... als eigenständige Zieldimensionen schulischer Bildung auszuweisen. Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz. Die Forschung legt sogar nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt.“ Die im Begriff der Tüchtigkeit – für manchen Geschmack vielleicht zu stark – zum Ausdruck kommende Funktionalität ist kein Spezifikum ökonomischer Kompetenzen, sondern allen Kompetenzen eigen, handelt es sich dabei Klieme (2004, S. 11) zufolge doch um „funktionale ..., auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.“ Dieses Wesensmerkmal von Kompetenzen, ihre Funktionalität für die Lösung von spezifischen Problemen, eignet sich keinesfalls als Rechtfertigung für eine reine Funktionalisierung von Bildung, weil dies mit der Leitidee der Mündigkeit kollidierte. Ganz gleich, ob ökonomische oder technische oder informatische oder sonstige bereichsspezifische Bildung: Eine ‚Abrichtung der Edukanden rein auf die Erfordernisse des Marktes oder die Anforderungen von Betrieben‘ ist mit der Idee von Bildung gänzlich unverträglich.

Mündigkeit *und* Tüchtigkeit sind gerade in einer marktwirtschaftlich verfassten Wirtschaftsordnung gefordert, weil letztere den Individuen umfassende wirtschaftliche Freiheiten gewährt und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten bietet – als Verbraucher/innen ebenso wie als Erwerbstätige. Der aus diesen individuellen Freiheiten resultierende Orientierungsbedarf des Wirtschaftssubjekts entspricht, ebenso wie die damit einhergehende Entscheidungsnotwendigkeit, im Übrigen strukturell den Anforderungen an die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Gesellschaftsmitglieder, die aus den Freiheitsgraden einer offenen Gesellschaft resultieren; und nicht zu vergessen auch aus den politischen Freiheiten in der Demokratie. Doch ist wirtschaftliche (ebenso gesellschaftliche und politische) Freiheit nicht mit Willkürfreiheit zu verwechseln. Sie soll vielmehr stets mit Verantwortung einhergehen; daher die dritte, nicht minder wichtige Leitidee der *Verantwortung*. Diese moralphilosophisch gut begründbare Bindung von Freiheit an Verantwortung findet ihren Niederschlag unter anderem im Bildungsauftrag der Schule, wie er in den Schulgesetzen der Länder typischerweise festgelegt wird. Verantwortung umfasst zunächst die *Eigenverantwortung* des Individuums, weil in der Marktwirtschaft jeder Mensch ‚seines eigenen Glückes Schmied‘ sein darf und sein soll, sich also – so er kann – zuvorderst selbst um sein wirtschaftliches Wohlergehen kümmern darf und soll. Weil der Mensch jedoch ein soziales Wesen (*zoon politikon*) ist, erstreckt sich der Verantwortungsbegriff auch auf die Sorge für das Wohlergehen der Mitmenschen, insbesondere derer, die selbst unmündig oder untüchtig sind. Die regulative Idee der Verantwortung fordert, dass der/die Tüchtige seine/ihre Tüchtigkeit auch in deren Dienst stellt. An dieser Stelle wird deutlich, dass der/die Untüchtige schwerlich wirtschaftliche Verantwortung für andere tragen kann; er/sie bedarf selbst der Verantwortungsüber-

nahme durch andere. Diese *soziale, zunächst noch interpersonelle Verantwortung* wird erweitert durch die Verpflichtung auf die *verantwortliche Mitgestaltung der Gesellschaft* z. B. nach Maßstäben der Gerechtigkeit. Selbst wenn man Gerechtigkeit mit Rawls (1990, S. 19) als „die erste Tugend sozialer Institutionen“ ansieht – und nicht platonisch oder aristotelisch lediglich als individuelle Tugend –, wenn man zudem der Institutionenethik – zumindest in der modernen Wettbewerbsökonomie – einen höheren gesamtgesellschaftlichen Stellenwert beimisst als der Individualethik, so fallen gerechte Institutionen doch nicht wie ‚Manna vom Himmel‘, sondern werden von Menschen etabliert und weiterentwickelt oder aber demontiert. In diesem Sinne kann die Individualethik sogar als Bedingung der Möglichkeit der Institutionenethik (ausführlich Retzmann 2006, S. 44 ff.) verstanden werden, selbst wenn letztgenannter in einer Marktwirtschaft eine höhere Bedeutung beigemessen werden sollte. Dann aber bedarf es der Individuen, die Verantwortung für die Etablierung jener Institutionen übernehmen – sogar solcher, die sie selbst von der Übernahme individueller Verantwortung in Wettbewerbszusammenhängen partiell entlasten. Nicht zuletzt geht es auch um die Verantwortung für die Menschheit, wie sie in dem normativen Postulat der Nachhaltigkeit zum Ausdruck kommt.

Diese *Trias* von Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung wird von den Autoren als systemische Einheit verstanden, die sich in den Wechselwirkungen zwischen den drei Elementen als dynamisches Gleichgewicht konstituiert. Die zuvor genannten Beispiele ihrer gegenseitigen Verwiesenheit deuteten ein solches Verständnis bereits an. Diese drei Leitideen ökonomischer Bildung gelten den Autoren als untrennbar aufeinander angewiesen, weil jede Veränderung eines Elementes stets auch Veränderungen bei allen anderen Elementen hervorruft und deshalb stets das Ganze betrifft (vgl. Seeber u. a. 2012, S. 68). Schon bei Albers (1988, S. 7) findet man die Auffassung, dass diese Trias eine „nicht aufspaltbare Einheit“ sei: „Eine – im Bildungssinne verstandene – Bewältigung von ... Lebenssituationen ist ohne Anforderungen an die Persönlichkeit des Handelnden nicht denkbar. Ohne Autonomie und Verantwortung ... ist eine Bewältigung von Lebenssituationen ebenso wenig möglich wie ohne Tüchtigkeit.“

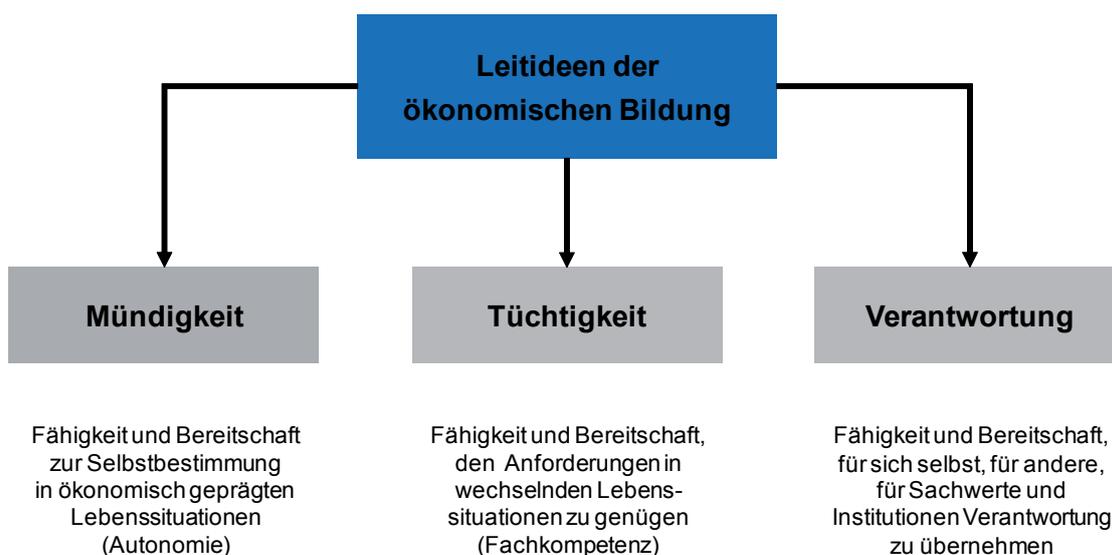


Abb. 3: Normative Leitideen der ökonomischen Bildung (aus: Retzmann u. a. 2010, S. 13)

Um die Dimensionen ökonomischer Kompetenz zu unterscheiden, muss zunächst einmal festgestellt werden, wozu Menschen überhaupt ökonomische Kompetenz(en) benötigen. Den besten Ausgangspunkt dafür bietet der bereits erwähnte ‚Lebenssituationsansatz‘, der in der Wirtschaftsdidaktik eine lange Tradition hat. Demnach dient ökonomische Bildung dazu, die Schüler/innen auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen vorzubereiten. Durch einen kompetenzorientierten Ökonomieunterricht sollen die Schüler/innen mit einem *überschaubaren Bündel an Kompetenzen* ausgestattet werden, das sie die ökonomischen Anforderungen in unüberschaubar vielen ökonomisch geprägten Lebenssituationen mündig, tüchtig und verantwortlich bewältigen lässt. Unterschieden werden die Situationen, denen sich Menschen als Verbraucher/innen i. w. S. (Konsument/innen, Geldanleger/innen, Kreditnehmer/innen, Versicherungsnehmer/innen), als selbstständig und unselbstständig Erwerbstätige sowie als Wirtschaftsbürger/innen gegenüber sehen. Die hier gemachte Aufzählung ist nicht als abschließende zu betrachten.

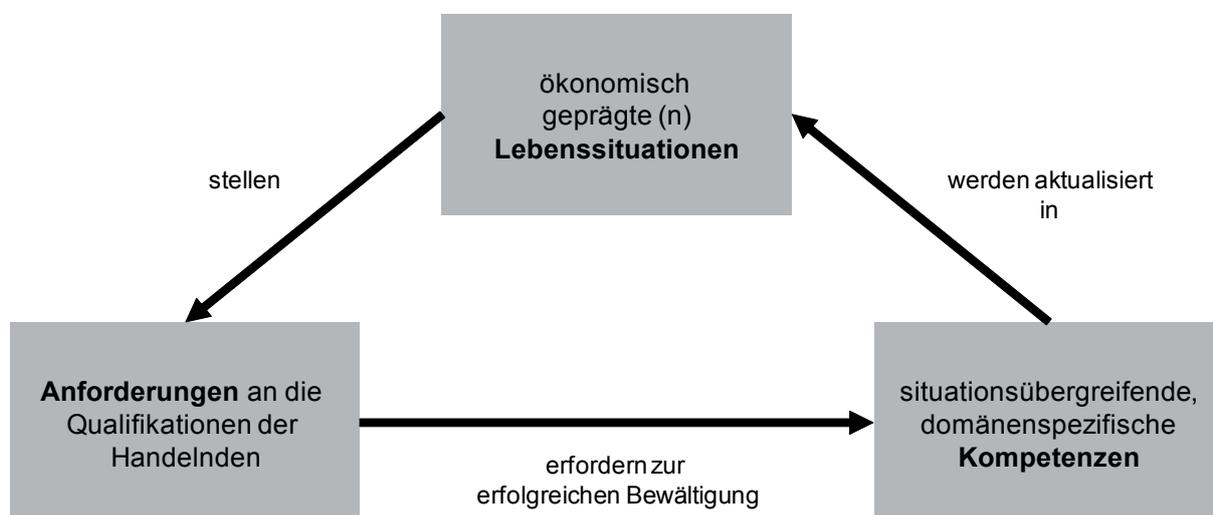


Abb. 4: Ökonomische Bildung als Beitrag zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen (aus Retzmann u. a. 2010, S. 11)

Es wurden drei umfassende, für die ökonomische Domäne spezifische Kompetenzbereiche identifiziert, denen eindeutig formulierte Teilkompetenzen zugeordnet werden konnten:

- **A Entscheidung und Rationalität:** Die Schüler/innen sollen über die Kompetenz verfügen, in ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsrestriktionen zu beachten.
- **B Beziehung und Interaktion:** Die Schüler/innen sollen wirtschaftliche Beziehungen im Hinblick auf divergierende und konvergierende Interessenkonstellationen beschreiben und bewerten. Sie können die Bedeutung kooperativer und konfliktärer Beziehungen im Wirtschaftsprozess erkennen und beurteilen.
- **C Ordnung und System:** Die Schüler/innen sollen wirtschaftliche Zusammenhänge als systemische Effekte erkennen. Sie bewerten staatliches Handeln in einer marktwirtschaftlichen Ordnung und dessen Konsequenzen für Individuen, verschiedene Gruppen und die Gesellschaft auf der Basis ökonomischer Kenntnisse und mit Blick für vernetzte Effekte und sie erläutern die grundlegenden Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft (z. B. Freiheit, sozialer Ausgleich).

Die drei Kompetenzbereiche wurden so gegeneinander abgegrenzt, dass sie eine zunehmende Erweiterung der *sozialen Perspektivenübernahme* modellieren. Im Kompetenzbereich A wird die ökonomische Auswahlentscheidung eines einzelnen Individuums fokussiert, das entweder für sich selbst oder advokatorisch für eine andere Person eine ökonomisch begründete Entscheidung zwischen gegebenen Alternativen trifft sowie ihre Umsetzung plant und gestaltet. Kompetenzbereich B reflektiert den Umstand, dass wirtschaftliche Handlungen ganz überwiegend in soziale Zusammenhänge eingebettet sind. Punktuelle Interaktionen bzw. Transaktionen und dauerhafte Beziehungen wirtschaftlicher Art zwischen zwei oder mehr Wirtschaftssubjekten erfordern die ökonomische Analyse der vorliegenden Interessenkonstellationen sowie der Auswirkungen von wirtschaftlichen Interaktionen und Beziehungen auf alle daran Beteiligten sowie die davon ggf. Betroffenen. Kompetenzbereich C transzendiert den sozialen Zusammenhang von Wirtschaftssubjekten auf die Makroebene von System und Ordnung der Wirtschaft. Die Schüler/innen sollen wirtschaftliche Zusammenhänge auch mit Hilfe von abstrakten Aggregaten wirtschaftlicher Handlungen und in ihrer Systemizität analysieren können sowie die Möglichkeiten und Grenzen der politischen Gestaltung und Steuerung eines funktional ausdifferenzierten Subsystems der Gesellschaft beurteilen lernen.

Zur ökonomischen Domäne gehören jene Kompetenzen, die – wie in Kapitel 2 dargelegt – die Einnahme der ökonomischen Perspektive auf vielfältige Gegenstände in variierenden Lebenssituationen ermöglichen. Daher wurde allen Kompetenzbereichen das spezifische *Erkenntnisinteresse* des Ökonomen unterlegt, welches als die Verbesserung der wirtschaftlichen Situation (eines Individuums, einer Gruppe, einer Organisation, einer Gesellschaft oder der Menschheit) expliziert wurde. Der wichtigste, wenn auch nicht der alleinige Beurteilungsmaßstab des Ökonomen ist die *Effizienz*. Die ubiquitäre Knappheit der Mittel im Verhältnis zu den Zwecken nötigt den Menschen zu deren Bewirtschaftung. Dies kann als anthropologische Grundkonstante verstanden werden. Ökonomische Bildung soll daher dazu beitragen, dass Menschen mit knappen Mitteln besser resp. effizient wirtschaften können, was gleichbedeutend mit der *Vermeidung von Verschwendung* ist. Dies gilt für alle hier unterschiedenen Ebenen sozialer Aggregation (Mikro-, Meso- und Makroebene) und betrifft somit die Bewirtschaftung, die Nutzung und Schonung eigener, fremder und kollektiver Ressourcen und wirtschaftlichen Werte, worin auch immer diese bestehen mögen.

Obschon Kompetenzen laut einschlägiger Definition von Weinert auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten beinhalten, sind alle hier genannten spezifisch ökonomischen Kompetenzen auf die kognitive Dimension beschränkt. Dies gilt allerdings auch für alle von der KMK verabschiedeten Standards, an denen sich dieses Modell für die ökonomische Domäne orientierte. Sollte die Entwicklung z. B. in den etablierten PISA-Disziplinen – wider Erwarten – in eine andere Richtung gehen, müsste das Kompetenzmodell für die ökonomische Domäne dahingehend ebenfalls überarbeitet werden. Derzeit zeichnet sich dies allerdings nicht ab, im Gegenteil!

Weder das Kompetenzmodell noch die daraus abgeleiteten Standards sollen die ökonomische Bildung vollständig und in allen Einzelheiten repräsentieren; dies wäre ein von vornherein verfehlter Anspruch. Insbesondere die Normierung des Outcomes sollte auf das für die Qualitätssicherung unverzichtbare Minimum reduziert werden, damit im Schulunterricht hinreichende Freiheitsgrade bleiben, z. B. um Bildungsziele zu verfolgen, die sich einer Standardisierung entziehen oder einer solchen nicht unterzogen werden sollen!

Obschon und gerade weil ökonomische Bildung in Deutschland nicht nur in eigenständigen Fächern etabliert ist, sondern auch in unterschiedlichen Verbundfächern, Fächerverbänden und Lernbereichen verankert bzw. in diese integriert ist, muss bei der Modellierung domänenspezifischer Kompetenzbereiche unseres Erachtens eine Selbstbeschränkung auf die eigene Domäne erfolgen. Außerhalb dieser Domäne liegende Kompetenzen zu modellieren, z. B. ethische und politische, oder dazu gar Bildungsstandards zu formulieren, wäre anmaßend, obwohl die Kompetenzentwicklung in diesen Domänen für ebenso notwendig erachtet wird. Wie schon die DeGöB (2004, S. 11) formulierte, kann keine fachdidaktische Disziplin „ohne Preisgabe ihrer wissenschaftlichen Redlichkeit ... das alleinige Gestaltungsrecht für einen fächerübergreifenden Lernbereich oder ein Integrationsfach beanspruchen“.

Kompetenzbereiche	Teilkompetenzen
A Entscheidung und Rationalität	A 1 Situationen analysieren A 2 Handlungsalternativen bewerten A 3 Handlungsmöglichkeiten gestalten
B Beziehung und Interaktion	B 1 Interessenkonstellationen analysieren B 2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten B 3 Beziehungsgefüge analysieren
C Ordnung und System	C 1 Märkte analysieren C 2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren C 3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten

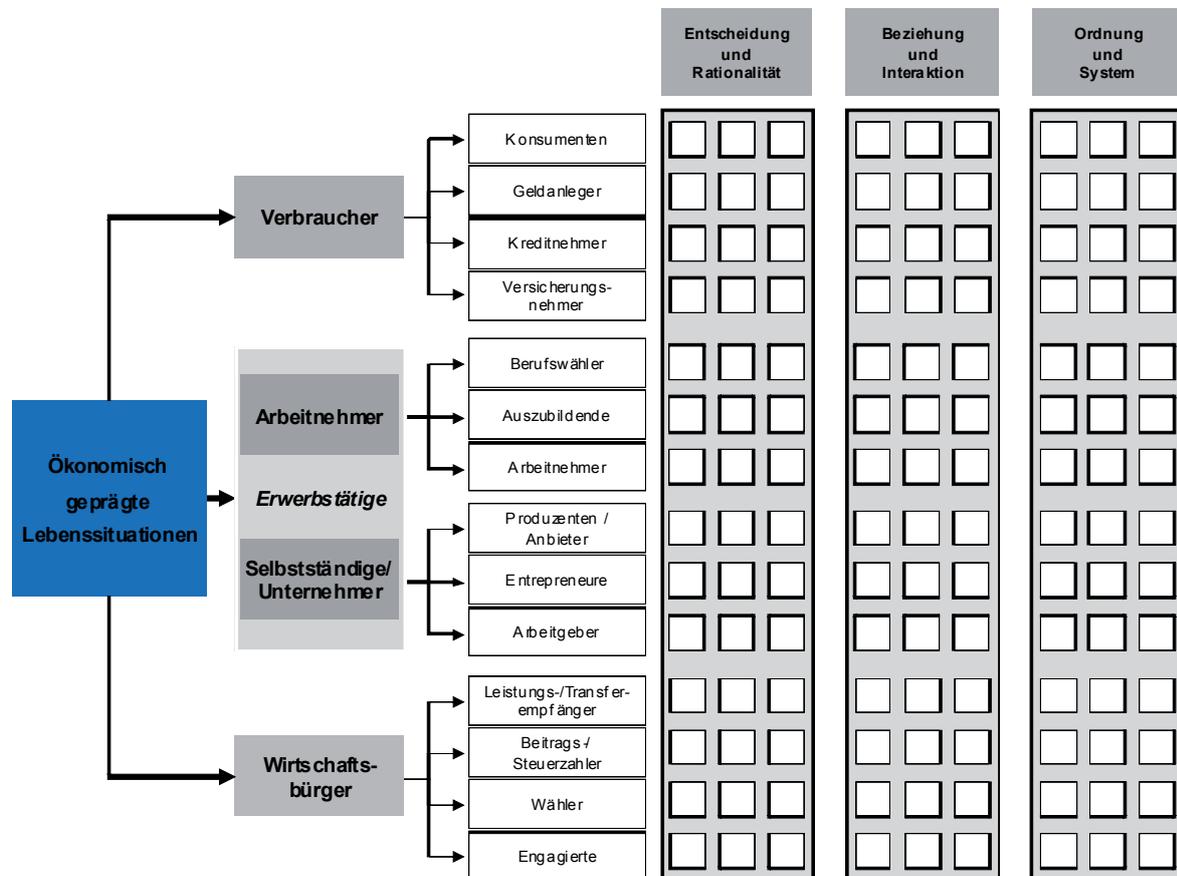


Abb. 5: Situationsübergreifende Kompetenzen für den wirtschaftenden Menschen (aus Retzmann u. a. 2010, S. 19, leicht abgewandelt).

Es ist kompetenztheoretisch nicht von Bedeutung, ob Personen als Geldanleger/innen, Produzent/innen oder Beitragszahler/innen handeln – sie benötigen jeweils die Kompetenz rational zu entscheiden, die Interessen Anderer in ihre Entscheidung einfließen zu lassen und sich auf der Basis ihrer Sachkompetenz ein Urteil zu bilden. In der Schule ist es deshalb nicht notwendig – und im Übrigen auch gar nicht möglich –, Vollständigkeit bezüglich der Handlungssituationen anzustreben. Stattdessen muss der Transfer der an ausgewählten Lebenssituationen erworbenen Kompetenzen gewährleistet werden.

3.2 Die Standards ökonomischer Bildung für den mittleren Bildungsabschluss

Die Standards ökonomischer Bildung wurden für vier Abschlüsse entwickelt: (1) Primarstufe, (2) Hauptschulabschluss nach Klasse 9, (3) Mittlerer Schulabschluss und (4) Abitur. Sie dienen der Orientierung des Ökonomieunterrichts an allen Schulformen in allen Bundesländern und der Sicherung seiner Qualität. Die umfangreichen Begründungen für deren Formulierung können hier aus Platzgründen nicht wiedergegeben werden; es muss diesbezüglich auf die vorliegende Veröffentlichung verwiesen werden, die im Internet frei zugänglich ist (<http://www.wida.wiwi.uni-due.de/downloads/publikationen/>). Um jedoch einen Eindruck zu vermitteln, wie die Standards im Detail aussehen, werden hier jene für den Mittleren Schulabschluss für den Kompetenzbereich A »Entscheidung und Rationalität« dargestellt (siehe Textkasten 1).

Abschlussbezogene *Bildungsstandards* wie diese sind nur ein, wenn auch ein als zentral geltender Baustein in einem umfassenden System der Qualitätssicherung im Bildungswesen. An ihnen sollen sich die *Kerncurricula* für die Schulfächer orientieren, in denen auch Mindestinhalte verbindlich festgelegt und nach Jahrgangsstufen sequenziert werden. Die Vorgabe eines auf verschiedenen Wegen zu erreichenden Outputs entfaltet seine Steuerungswirkung – wenn überhaupt, so nur dann – in beabsichtigter Weise, wenn dessen Erreichung periodisch durch *Lernstandserhebungen* systematisch überprüft wird. Solchen Lernstandserhebungen wird die Aufgabe zugewiesen, den von Schüler/innen tatsächlich erreichten Lernstand objektiv zu ermitteln, um ihn mit dem zu erreichenden Lernstand vergleichen zu können (Soll-Ist-Vergleich). Diese Vergleichsmöglichkeit gilt wiederum als eine unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass Schulen aus ihren Bildungserfolgen lernen und aus der Verfehlung des Ziels curriculare Konsequenzen ziehen können (Curriculumrevision). Für die hier in Rede stehende Domäne müssten dafür überhaupt erst geeignete *Messinstrumente* entwickelt werden. Auch diesbezüglich erweist sich die ökonomische Domäne als 'Stiefkind' der Schul- und Bildungspolitik: In der aktuellen PISA-Erhebung des Jahres 2012 wird in einem freiwilligen Zusatzteil erstmals auch die „Financial Literacy“ erhoben – leider ohne Beteiligung Deutschlands.

Textkasten 1:**A Standards für den Kompetenzbereich Entscheidung und Rationalität****A 1 Situationen analysieren**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 1.1 ermitteln die Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen in komplexen Entscheidungssituationen von Verbrauchern und Erwerbstätigen,
- A 1.2 identifizieren und quantifizieren wirtschaftliche Chancen und Risiken in komplexen Entscheidungssituationen (z. B. bei der Geldanlage, der Berufstätigkeit, der Unternehmensgründung),
- A 1.3 analysieren die in ökonomisch geprägten Lebenssituationen wirksamen Einflussfaktoren und stellen – auch mit Hilfe formaler Darstellungen – Zusammenhänge zwischen ihnen her.

A 2 Handlungsalternativen bewerten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 2.1 ermitteln die einzelwirtschaftlichen Folgen von Handlungsalternativen unter Zugrundelegung elaborierter Verfahren (z. B. der Kosten- und Leistungsrechnung),
- A 2.2 beurteilen die Ergebnisse einzelwirtschaftlicher Handlungen in verschiedenen Bereichen anhand ökonomischer Kriterien, Regeln und Kennziffern (z. B. Sparquote, Rendite, Produktivität),
- A 2.3 lösen Entscheidungsprobleme, die durch Zielkonflikte (z. B. Rendite versus Sicherheit) gekennzeichnet sind, auch mithilfe formaler Optimierungsverfahren,
- A 2.4 prüfen wirtschaftliche Entscheidungen auf nicht-intendierte, kurz- und langfristige Neben- und Fernwirkungen.

A 3 Handlungsmöglichkeiten gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 3.1 prüfen entscheidungsrelevante Informationen – auch unter Berücksichtigung ihrer Quellen und Erkenntnismethoden – auf Objektivität, Zuverlässigkeit und Plausibilität,
- A 3.2 integrieren einzelne Handlungspläne zu umfassenden und konsistenten Konzepten für die Gestaltung ökonomisch geprägter Lebenssituationen in Gegenwart und Zukunft,
- A 3.3 antizipieren ökonomisch geprägte Lebenssituationen sowie Lebensphasen und ziehen daraus Schlüsse für ihr aktuelles Handeln.

4 Diskussion und Ausblick

In Reaktion auf das unerwartet mittelmäßige Abschneiden deutscher Schüler/innen bei den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien beschloss das *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland* bundesweit einheitliche Bildungsstandards – 2003/2004 zunächst für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den mittleren Bildungsabschluss. In 2012 kommen Bildungsstandards für das Abitur hinzu. Diese sollen einerseits ein gewisses Niveau der Kompetenzentwicklung in den jeweiligen Bildungsdomänen gewährleisten und andererseits eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse innerhalb des föderalen Bildungssystems – also zwischen den 16 Bundesländern. Allerdings waren und sind diese Bildungsstandards auf die ‚PISA-Disziplinen‘ beschränkt, also Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache und die Naturwissenschaften. Jene Schulfächer und Domänen wie die Geographie, die Geschichte, die Ökonomie, die Informatik sowie die technische und die politische Bildung, die nicht durch PISA derart in den Fokus der Bildungspolitik gerückt wurden, wollten jedoch nicht völlig im bildungspolitischen Abseits stehen. Um der nicht unrealistischen Gefahr der zunehmenden Nachrangigkeit im öffentlichen Bildungswe-

sen entgegenzuwirken, entwickelten die zuständigen fachdidaktischen Gesellschaften eigene Kompetenzmodelle und Bildungsstandards, so auch die *Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung*. Allerdings war zu keiner Zeit zu erwarten, dass die Kultusministerkonferenz verbindliche Standards für die ökonomische Domäne verabschieden würde. Im Zuge der Umstellung der Bundesländer auf kompetenzorientierte Lehrpläne entfalteten deren Entwürfe aber dennoch Wirkung. So übernahm beispielsweise die *Freie und Hansestadt Hamburg* die von der DeGöB vorgeschlagenen Kompetenzbereiche einschließlich großer Teile ihrer Erläuterungen sowie ausgewählte Bildungsstandards – leicht abgewandelt – in ihre Bildungspläne sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die gymnasiale Oberstufe (siehe *Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Schule und Berufsbildung 2009 und 2011*).

Gleiches darf für das hier vorgestellte, theoretisch besser fundierte und elaborierte Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung erhofft werden. Zum Beispiel stellt sich derzeit die Aufgabe der Erstellung *kompetenzorientierter Kerncurricula* im Rahmen des Modellversuchs „Wirtschaft an Realschulen“ in Nordrhein-Westfalen. Dort führen – im Wege eines dreijährigen Modellversuchs – 70 Realschulen das Kernfach „Wirtschaft“ bzw. das Wahlpflichtfach „Ökonomie“ ein. Zeitgleich stellt das Land alle Lehrpläne auf kompetenzorientierte Kerncurricula um, versucht also den Paradigmenwechsel von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung zu realisieren. Daher müssen auch die Modellversuchsschulen und die Lehrplankommissionen für das neue ökonomische Pflicht- bzw. Wahlpflichtfach das Ergebnis ökonomischer Bildung in Termini von Kompetenzen formulieren und in Form von Standards normieren. Gleichzeitig müssen sie – anders als die Autoren des neuen Kompetenzmodells, die sich auf die Angabe möglicher, aber eben unverbindlicher Beispiele beschränken konnten, – *Mindestinhalte* festlegen, also konkrete Fachinhalte und Situationsfelder, mittels derer diese Kompetenzen erreicht werden sollen. Während der hier vorgestellte Entwurf – wie die KMK-Standards – noch rein auf das Abschlussniveau der Sekundarstufe I abstellte, sind sie mit der ungleich schwereren Aufgabe konfrontiert, den Prozess der Förderung der *Kompetenzentwicklung nach Jahrgangsstufen* (von Klasse 7 bis 10) zu gliedern und zu gewährleisten. Dabei müssen sie die domänenspezifischen, aber inhaltlich und situativ nicht determinierten Kompetenzen mit ökonomischen Inhalten und ökonomisch geprägten Lebenssituationen verbinden, also verbindliche Vorgaben sowohl zum Output als auch zum Input vorschlagen. Um sie bei dieser überaus anspruchsvollen Aufgabe zu unterstützen, haben sechs nordrhein-westfälische Hochschullehrer für Ökonomische Bildung einen auf dem hier vorgestellten Kompetenzmodell fußenden, umfassenden Katalog von Kompetenzziele für das allgemein bildende Fach „Wirtschaft / Ökonomie“ in der Sekundarstufe I vorgelegt (siehe AGOEB 2011; <http://www.wida.wiwi.uni-due.de/downloads/diskussionspapiere/>). Sie demonstrieren an fünf inhaltlich abgegrenzten Lernbereichen, wie die Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne anhand verschiedener, für die Kompetenzentwicklung (nicht dagegen für die Vermittlung deklarativen Wissens) letztlich austauschbarer Inhalte und Lebenssituationen gefördert werden kann. Es handelt sich im Einzelnen um die Lernbereiche: (I) Haushaltsproduktion und Konsum, (II) Erwerbsarbeit, Ausbildung und Beruf, (III) Private Finanzen, (IV) Betriebsorganisation und Unternehmensgründung sowie (V) Soziale Marktwirtschaft und Globalisierung. Dieser umfassende Katalog erfordert Auswahlentscheidungen und erlaubt Schwerpunktsetzungen seitens der Schulen und Lehrplankommissionen. Die Auswahl unter den angebotenen Kompetenzziele muss sich an den

jeweiligen Bedingungen der Schulen orientieren und kann daher nur vor Ort geleistet werden. Das hier vorgestellte Kompetenzmodell hat neben *Zuspruch* auch *Kritik* erfahren. Dass es im Auftrag von Unternehmensverbänden entwickelt wurde, nahm der Deutsche Gewerkschaftsbund als gesellschaftliche Gegenmacht durchaus verständlicherweise zum Anlass, vor „einseitiger Vereinnahmung ökonomischer Bildung“ durch die Arbeitgeberseite zu warnen. Der DGB sieht darin allerdings überraschenderweise „altes marktradikales Denken“ niedergeschrieben (siehe Pressemitteilung des DGB vom 26.11.2010). Hedtke u. a. (2010) kritisieren unter anderem, dass es „überwiegend praktisch nutzlose Kompetenzen“ beschreibe und „sich allein an wirtschaftswissenschaftlichen Theorien aus einer spezifischen Denkschule“ orientiere. Diese fundamental gemeinte und scharf vorgetragene Kritik hat indes Gegenkritik hervorgerufen, welche die vorgebrachten Einwände als unbelegt und völlig haltlos bewertet. Krol u. a. (2011, S. 201) werfen dem Hauptprotagonisten „abwegig verkürzende und verzerrende Argumentationsfiguren“ vor und kommen nach ausführlicher Auseinandersetzung damit zu dem Schluss: „Es ist auch bei gutem Willen nicht nachvollziehbar, wenn eine so verstandene ökonomische Bildung mit Attributen wie lebensfern, einseitig, arbeitgebend, ausschließlich effizienzorientiert und nutzlose Kompetenzen vermittelnd beschrieben wird“ (ebenda, S. 211). Kammermöns (2011, S. 123) attestiert Hedtke u. a. (2010) ein „diffuses“ Bildungsverständnis und bewertet die vorgebrachten Einwände als „schwer nachzuvollziehende Kritik“, die den Eindruck erwecke, „polemisierend, am Text nicht belegt und einseitig urteilend formuliert“ (ebenda, S. 130) zu sein. Es ist hier weder der Platz, die am hier vorgestellten Entwurf vorgebrachte Kritik zu würdigen, noch sie argumentativ zurückzuweisen, wo sie jeden Beleg schuldig bleibt oder als unberechtigt erscheint. In der Tat wies die ursprüngliche Schriftfassung (2010) den „Mangel“ auf, dass beim Endprodukt auf einen wissenschaftlichen Anmerkungsapparat ebenso verzichtet wurde wie auf eine schriftliche Auseinandersetzung mit alternativen Entwürfen. Dies geschah in der Absicht, die Ausarbeitung in Inhalt, Form und Aufbau den von der KMK für andere Domänen verabschiedeten Dokumenten anzugleichen, um eben die Vergleichbarkeit der Ausführungen zu den Standards für die ökonomische Domäne mit denen für die anderen, etablierten Domänen herzustellen. Die jüngste Veröffentlichung des Autorenkollektivs holt dies nach, legt die theoretischen Grundlagen dar und setzt sich explizit mit den vorausgegangenen Entwürfen sowohl der DeGöB als auch anderer Autoren kritisch auseinander (siehe Seeber u. a. 2012). Möge sie die Debatte um die konkrete Ausgestaltung der ökonomischen Bildung weiterführen, aber auch versachlichen, denn im wissenschaftlichen Diskurs sollte bekanntlich nur der „eigentümlich zwanglose Zwang des besseren Arguments“ (Habermas) herrschen.

5 Literatur

- AGOEB – Arbeitsgruppe Ökonomische Bildung (2011): Kompetenzziele für das allgemein bildende Fach „Wirtschaft / Ökonomie“ in der Sekundarstufe I. Ein gemeinsamer Vorschlag nordrheinwestfälischer Hochschullehrer für Ökonomische Bildung. Essener Beiträge zur Ökonomischen und Beruflichen Bildung. Hrsg. v. Thomas Retzmann. Nr. 1. Essen. Web: <http://www.wida.wiwi.uni-due.de/downloads/diskussionspapiere> (7.4.2012).
- Albers, H.-J. (1988): Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In: Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung (Hrsg.): Ökonomische Bildung – Aufgabe für die Zukunft. Bergisch Gladbach, S. 1–15.
- Bank, V. und T. Retzmann (2012): Fachkompetenz von Wirtschaftslehrern. Grundlagen und Befunde einer Weiterbildungsbedarfsanalyse. Schwalbach/Ts.

- Deutsche Gesellschaft für Geographie (2008): Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Bildungsabschluss – mit Aufgabenbeispielen. 5. Aufl., o. O.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Köln.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (2010): Unterrichtsfach „Wirtschaft“: DGB warnt vor einseitiger Vereinnahmung ökonomischer Bildung. Pressemitteilung vom 26.10.2010. Web: <http://www.dgb.de/themen/++co++ec6027fc-f936-11df-7b0a-00188b4dc422> (12.03.2012).
- Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): Rahmenplan Wirtschaft – Bildungsplan gymnasiale Oberstufe. Hamburg.
- Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I – Wirtschaft Jahrgangsstufe 10. Hamburg.
- Hedtke, R. u. a. (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten „Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft“. Bielefeld. Web: http://www.iboeb.org/uploads/media/Bessere_oekonomische_Bildung_02.pdf (12.03.2012)
- Kammertöns, A. (2011): „Welche Bildung darf es sein?“ Überlegungen zu einer „besseren“ politisch-ökonomisch-sozialwissenschaftlichen Bildung. In: politische bildung, 44. Jg., H. 2, S. 120–131.
- Kaminski, H., B. Hübinger, R. Zedler und W. Staudt (2001): Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. Sankt Augustin.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, Heft 6, S. 10–13.
- Klieme, E. u. a. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. – Eine Expertise. In BMBF (Hrsg.): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn, S. 7–176.
- Krol, G.-J. / D. Loerwald / C. Müller (2011): Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung. In: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, Heft 2, S. 201–212.
- Kruber, K.-P. [Hrsg.] (1994): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler.
- Popper, K.-R. (1974): Objektive Erkenntnis, 2. Aufl., Hamburg.
- Rawls, J. (1990): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 5. Aufl., Frankfurt a. M.
- Retzmann, T. (2006): Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Eine fachdidaktische Studie zur Innovation der kaufmännischen Berufsbildung. Kiel. (= Moderne der Tradition, Band 3).
- Retzmann, T. (2008a): Von der Wirtschaftskunde zur ökonomischen Bildung. In: H. Kaminski / G.-J. Krol [Hrsg.]: Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig? Bad Heilbrunn/Obb., S. 71–90.
- Retzmann, T. (2008b): Ökonomische Bildung und Spieltheorie. In: D. Loerwald / M. Wiesweg und A. Zoerner [Hrsg.]: Ökonomik und Gesellschaft. Wiesbaden. S. 215–230.
- Retzmann, T. / G. Seeber / B. Remmele und H.-C. Jongebloed (2010): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Essen / Lahr / Landau / Kiel. Web: <http://www.wida.wiwi.uni-due.de/downloads/publikationen> (7.4.2012).
- Retzmann, T. (Hrsg.) (2011a): Methodentraining für den Ökonomieunterricht. Band 1. 2. Aufl., Schwalbach / Ts.
- Retzmann, T. (Hrsg.) (2011b): Methodentraining für den Ökonomieunterricht. Band 2. Schwalbach / Ts.
- Seeber, G. (2006): Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz. In: G. Weißeno (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 483). Bonn, S. 174–186.
- Seeber, G./T. Retzmann / B. Remmele und H.C. Jongebloedl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute“. In: K.-P. Kruber (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach, S. 1–22.