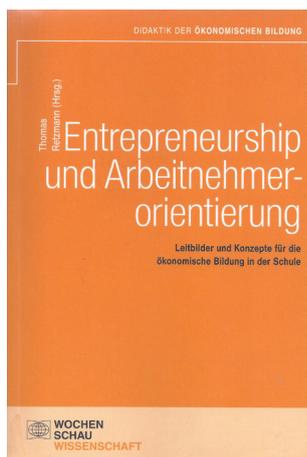


Buchbesprechungen

RETZMANN Thomas (Hrsg.) (2012): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 317 Seiten. € 35,80. ISBN 978-3-89974734-8



Innerhalb des deutschen und österreichischen fachdidaktischen Diskurses herrscht weitgehend Konsens darüber, dass eine angemessene ökonomische Bildung zumindest die zentralen Bereiche Haushalt und Konsum, Erwerbstätigkeit sowie Gesellschaftsökonomie umfassen muss. Die Rolle der/des Erwerbs-

tätigen beinhaltet neben Berufswähler/innen einerseits Unselbständige bzw. Arbeitnehmer/innen und andererseits Selbständige bzw. Unternehmer/innen. Die damit in Verbindung stehenden Themenbereiche sind daher von jeher Teil der ökonomischen Bildung, denen sich dieser Band in einer exemplarischen Auswahl widmet, wobei Entrepreneurship und Arbeitnehmer/innenorientierung hier als komplementär und nicht als konträr aufgefasst und einer fachdidaktischen Analyse unterzogen werden. Es ist ein großes Verdienst des Herausgebers Thomas Retzmann, die Beiträge einer Tagung der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung zu diesem Sammelband verarbeitet zu haben.

Nach dem grundsätzlichen, einleitenden Beitrag „Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen“ von Eberhard Jung folgen die beiden deutlich voneinander getrennten Buchabschnitte „Entrepreneurship-Education – eine Aufgabe der ökonomischen Bildung“ sowie „Arbeitnehmerorientierung – Ein Leitbild für die ökonomische Bildung“, welche 14 sowie sechs konzeptionelle aber auch empirisch orientierte Einzelbeiträge versammeln.

Die einzelnen Beiträge sind einerseits – wie man es von Sammelbänden gewohnt ist – von unterschiedlicher Qualität, andererseits je nach Perspektive der/des Lesenden von verschiedener Relevanz. Besonders interessant erscheinen dem Rezensenten folgende Aufsätze. In seinem bereits oben erwähnten Einleitungs-

beitrag erläutert Eberhard Jung die beiden Bereiche Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als wesentliche Bereiche der ökonomischen Bildung, geht auf die Schlüsselqualifikationen des europäischen Referenzrahmens sowie aktuelle Entwicklungen von Arbeitsverhältnissen ein und leitet fünf zentrale Herausforderungen für eine Didaktik der ökonomischen Allgemeinbildung ab.

Michael-Burkhard Piorkowsky analysiert in seinem Artikel „Haushalts-Unternehmens-Komplexe – ein interessantes Konstrukt für die ökonomische Bildung?“ die oft sehr engen Interdependenzen von Haushalt und Unternehmen in personeller, finanzieller und materieller Hinsicht, sodass in diesen Fällen von sozioökonomischen Hybriden gesprochen werden kann. Seine Ausführungen münden in Überlegungen, warum diese Haushalts-Unternehmens-Komplexe für die ökonomische Bildung interessant sind sowie Privathaushalte als grundlegende Lebens- und Erfahrungsbereiche von Kindern und Jugendlichen im Sinne von „ökonomischen Basisinstitutionen“ gelten.

Wer die seit jeher gebetsmühlenartig erhobene Forderung des Anknüpfens an Vorerfahrungen der Schüler/innen ernst nimmt, wird nicht umhin kommen, sich mit Konzepten und Befunden über subjektive Theorien fundiert auseinanderzusetzen. Wertvolle Anknüpfungspunkte dazu bieten die Beiträge von Franziska Birke und Günther Seeber „Lohnunterschiede im Schülerverständnis: eine phänomenographische Untersuchung“ sowie von Carolin Kölzer „Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Hauptschülerinnen und -schülern“.

In vielerlei Hinsicht sind Geringqualifizierte auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft von Marginalisierung betroffen, wozu ökonomische Bildung eine Kompensationsmöglichkeit bietet. Tim Engartner entwickelt in seinem Beitrag „Ökonomische Grundbildung: Identifikation, Analyse und Bewertung von Anforderungsbereichen für Geringqualifizierte“ ein auf der Bloomschen Lernzieltaxonomie basierendes, plausibles Modell ökonomischer Grundbildung und leitet daraus bedeutsame Aktionsfelder zur Stärkung ökonomischer Bildung für Geringqualifizierte ab.

Fazit: Ein ausgesprochen instruktiver Sammelband zu einem viel diskutierten Themenbereich der ökonomischen Bildung. Wer den – im Vergleich zu Österreich – wesentlich intensiver geführten Diskurs mitverfolgen und didaktische Anregungen finden möchte, ist mit diesem Werk bestens bedient.

(Ch. Fridrich)

SEEBER Günther, RETZMANN Thomas, REMMELE Bernd, JONGEBLOED Hans-Carl (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. 189 Seiten. € 20,40. ISBN 978-3-89974796-6



Im groben, skizzenhaften Überblick stellt sich die allgemeine Situation der Bildungsstandards in Deutschland – im Gegensatz zu Österreich – folgendermaßen dar: In den Jahren nach der erstmaligen Teilnahme Deutschlands am PISA-Test (2000) beschloss die Kultusministerkonferenz die Implementierung von Bildungsstan-

dards für Naturwissenschaften, Mathematik, Lesekompetenzen und später auch für Fremdsprachen in der Primarstufe und Sekundarstufe I. Viele davon unberührte Fächer beschlossen – auch ohne Initiative der Kultusministerkonferenz – selbst Bildungsstandards zu entwickeln, vor allem um einer befürchteten Marginalisierung des eigenen Faches entgegenzuwirken. Vor diesem Hintergrund sowie auf Basis der Klieme-Expertise mit dem Titel „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise“ (Klieme et al. 2007), der Kultusministerkonferenz-Standards und der Vorarbeiten der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung entwickelte die Gruppe Seeber, Retzmann, Remmele und Jongebloed die im vorliegenden Band publizierten Bildungsstandards für die ökonomische Allgemeinbildung.

Bereits im Vorwort betont das Autorenteam, dass die Standards „hier also nicht zur Standardisierung des Unterrichts“ (S. 7) führen sollen. Vielmehr werden die Bildungsstandards in diesem Kontext abschlussbezogen, also von der Primarstufe bis hin zur Matura, verstanden, wobei die Lehrenden ihre Autonomie bei der Gestaltung der Unterrichtsprozesse zum Erreichen der vorgegebenen Ziele erhalten sollen.

Nach einer Einführung zur Einordnung des Kompetenzmodells in die Zielvorgaben und zu Anforderungen an Bildungsstandards wird der aktuelle Stand sowohl im Hinblick auf die Kompetenzmodellierung in der ökonomischen Domäne als auch bezogen auf die wirtschaftsdidaktische Diskussion dargelegt. Im Anschluss daran werden die Hintergründe für das neue Kompetenzmodell und seine Bedeutung für die Allgemeinbildung erläutert, um schließlich

das Kompetenzmodell selbst samt Standards für die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung nach Bildungsabschlüssen zu präsentieren. Für die jeweiligen Bildungsabschlüsse werden instruktive Arbeitsbeispiele angegeben. Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Bildungsstandards sowie Desiderata für Forschung und Entwicklung beschließen dieses wohlstrukturierte Buch. Es mag verschiedene Meinungen zu Bildungsstandards geben, doch dieser Entwurf zeichnet sich durch Schlankheit und klaren Aufbau aus. Zahlreichen Ausführungen kann aus der Perspektive der österreichischen Wirtschaftskundendidaktik zugestimmt werden: ökonomische Bildung als unverzichtbarer Beitrag zur Allgemeinbildung; Bildung als Bewältigung von Lebenssituationen; ökonomische Bildung wird nicht durch die Disziplin „Wirtschaft“ definiert, „sondern durch die spezifisch ökonomische Perspektive“ (S. 110); Bedeutung des „Lebenssituationsansatzes“ (in Österreich: Orientierung an den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen); spiralförmiger Aufbau der ökonomischen Bildung (systematischer Aufbau über Schulstufen und Bildungsabschlüsse hinweg); auf drei Ebenen wirtschaftlich agierende Menschen (Verbraucher/in, Erwerbstätige/r, Wirtschaftsbürger/in); drei Leitlinien der ökonomischen Bildung (Mündigkeit, Fachkompetenz und Verantwortung).

Was im vorliegenden Band als Kern der ökonomischen Bildung postuliert wird (S. 76 und 86ff.), nämlich die drei Kompetenzbereiche (A-C) samt den zugeordneten „Teilkompetenzen“ (A1-3, B1-3, C1-3), wirft jedoch zwei grundsätzliche Fragebereiche auf:

Erstens ist die Herleitung dieses „Kerns“ und der daraus folgenden Formulierungen nicht nachvollziehbar. Wie lässt sich diese Struktur (S. 76) detailliert begründen? Wie und auf welcher Basis von Fachliteratur bzw. empirischen Befunden wurde diese Struktur konkret entwickelt? Im Detail: Warum sollte man Interessenkonstellationen nur analysieren, aber nicht auch bewerten (dürfen)? Warum sollten Beziehungsgefüge nur analysiert, jedoch nicht auch (mit)gestaltet werden? (ebd.) etc. etc.

Zweitens ist kaum nachvollziehbar, wie und unter Bezugnahme auf welche Paradigmen aus den „Kompetenzanforderungen“ die Subziele für Schüler/innen generiert wurden. Zum Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler... B 1.1 beschreiben für das Berufsausbildungsverhältnis und andere wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen Beziehungen als Austausch von Leistungen zum gegenseitigen Nutzen“ (S. 130). Ist das nicht eine reichlich euphemistische Sichtweise? Wo bitte gibt es diese heile Welt? Schreibt doch z. B. Retzmann konträr dazu, dass Kinder und Jugendliche Adressaten von Handlungen anderer Akteurinnen und Akteure sind, wie einzelner Personen, Gruppen, Unternehmen etc., die in den meisten Fällen stark

überlegen sind (vgl. Retzmann 2005, 62). Oder: „Die Schülerinnen und Schüler... C 2.4 beschreiben Formen, Ursachen und wirtschaftliche Konsequenzen von Staatsversagen“. Wer in dieser Struktur nach den mittlerweile reichlich vorhandenen Beispielen, Ursachen und Folgen von Marktversagen sucht, der sucht vergeblich. Oder: Obwohl die „Teilkompetenz C3“ lautet, „Politik ökonomische beurteilen und gestalten“, ist von Operatoren, die auf Mitgestaltung – auf Maturaniveau! – hinweisen, keine Spur, denn diese lauten „diskutieren“, „beurteilen“, „analysieren“, „bewerten“ und „erläutern“ (S. 114). Sinngemäßes gilt für A3 (S. 111) und B2 (S. 112).

Gelungen erscheinen hingegen grosso modo die exemplarischen Aufgaben für die einzelnen Bildungsabschlüsse. Das Beispiel eines Tests für Konsument/innen über Schi- und Snowboardhelme für Kinder und Jugendliche, welches aufbauend und kompetenzvertiefend für den Hauptschulabschluss, den mittleren Bildungsabschluss und die Matura gestaltet wurde, ist besonders positiv hervorzuheben.

Einzelne Handlungsempfehlungen als Conclusio des Gesamtbands würden unter österreichischen Fachdidaktiker/innen heftigen Widerspruch hervorrufen, andere Empfehlungen würden als bekannte Forderungen sofort unterstützt werden. Strikt abgelehnt werden würde die Einrichtung eines eigenen Unterrichtsfachs „Ökonomie“, die dort gefordert wird, um „Vernetzung zu gewährleisten und die Fragmentierung oder gar Atomisierung des Wissens“ (S. 173) zu vermeiden. In Österreich wird argumentiert, dass gerade die Kombination von Geographie und Wirtschaftskunde bedeutende Vernetzungsmöglichkeiten zu bedeutenden aktuellen Herausforderungen wie Migration, Globalisierung, Global Change, Ressourcenverknappung, Tourismus, Infrastruktur, Stadtentwicklung, regionale Disparitäten etc. eröffnet. Hingegen wird eine Atomisierung in Mini-Einstundenfächer (wie es dann auch bei GSP und BU erforderlich wäre) in Österreich und damit verbundenem leichteren Zugriff durch wirtschaftliche Interessensgruppen klar und

eindeutig von allen Fachdidaktiker/innen, von fast allen HS-, NMS- und AHS-Lehrer/innen sowie vom BMUKK abgelehnt. Zustimmung würde hingegen die Forderung nach einer „Erhöhung der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Studienanteile“ (S. 174) erfahren, ebenso wie die Förderung von fachdidaktischer Forschung an Hochschulen, die Beseitigung von überwiegend „abstrakte[n] Begriffsklärungen und theoretische[n] Darstellungen“ (S. 175) in Schulbüchern sowie Begleitmaßnahmen wie Schulentwicklung, Praxiskontakte, Schul- und Schüler/innenwettbewerbe, Prämierungen von Good-practice-Beispielen sowie Förderung der Lehrer/innenfortbildung.

Alle, die mehr über Facetten des gegenwärtigen Standes der deutschen Diskussion um die Didaktik der ökonomischen Bildung und deren Bildungsstandards erfahren wollen, werden an diesem Buch als eine Quelle – neben anderen! – nicht vorbeikommen. Es dient in mehrfacher Weise zum Nachdenken: über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Überlegungen zur ökonomischen Bildung in Deutschland und Österreich; über die prinzipielle Frage der (Nicht-)Notwendigkeit von Bildungsstandards in Österreich; über die dem Kategoriensystem zugrunde liegenden nicht offengelegten Paradigmen; über die vorgefundene Ausformulierung von Subzielen und schließlich über die Bedeutung von anregenden Good-practice-Aufgabenbeispielen für einzelne Bildungsabschlüsse. Fazit: lesens-, diskussions- und nachdenkenswert!

Klieme, E. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

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

(Ch. Fridrich)