

Günther Seeber

## Neue Standards für die ökonomische Bildung

Der Autor hat gemeinsam mit drei Ko-Autoren neue Standards für die ökonomische Bildung vorgelegt. Der Beitrag ordnet die neuen Standards in die aktuelle Diskussion ein, begründet ihre Verankerung in einem eigenen Fach Wirtschaft und präsentiert das ihnen zugrundeliegende Kompetenzmodell. Die Unterrichtsbedeutsamkeit wird durch ein Beispiel aus der ökonomischen Verbraucherbildung illustriert.

**Schlüsselwörter:** Kompetenzstandards, Kompetenzmodell, Lebenssituationsansatz

---

### 1 Einführung

Ende 2010 veröffentlichte der Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft Standards für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen (Retzmann, Seeber, Remmele & Jongebloed, 2010). Sie wurden von einem aus vier Wirtschaftsdidaktikern bestehenden Konsortium erarbeitet. Die Buchpublikation dazu (Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012) erweitert das ursprüngliche Auftragsgutachten um die wissenschaftliche Diskussion ökonomischer Bildungsstandards. Es handelt sich insofern um »neue« Standards, als zuvor zwar schon andere publiziert worden waren, diese aber auf die eine oder andere Weise die vorgegebenen Erwartungen nicht erfüllten.<sup>1</sup>

Deshalb befasst sich der *erste, kürzere Teil* dieses Beitrags mit den Gestaltungsbedingungen der neuen Standards. Da sie ausdrücklich für die »Domäne« Wirtschaft formuliert wurden, wird außerdem begründet, weshalb ein eigenes Fach als geeignete curriculare Lösung zur Umsetzung der Standards betrachtet wird.

Der *zweite Teil* stellt das zugrundeliegende Kompetenzmodell vor. Die daraus entwickelten Standards selbst, die vier Schulabschlüsse umfassen, können hier nicht detailliert nachgezeichnet werden. Stattdessen erfolgt die Veranschaulichung einer kompetenzorientierten unterrichtlichen Verwirklichung an einem Beispiel aus der ökonomischen Verbraucherbildung.

## 2 Bildungsstandards für ein Fach Wirtschaft

### 2.1 Gestaltungsbedingungen für gute Standards

Insbesondere die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 führten zu einer Reihe grundsätzlicher bildungspolitischer Entscheidungen in Deutschland, die eine Leistungsverbesserung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel hatten. Das Grundkonzept der PISA-Studie als standardisierte externe Leistungsabfrage gilt seither vielen als Blaupause auf dem Weg zu besseren Schulleistungen (z.B. Wössmann 2007) und wird von der Kultusministerkonferenz (KMK) konsequent weiterverfolgt. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellten Klieme u.a. 2003 ein Gutachten, das 2007 in zweiter Auflage erschien, und in der Folge verabschiedete die KMK (2003) den Beschluss über die Vereinbarung von Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Beide Papiere legen die weiter unten angeführten Randbedingungen für die Entwicklung von Standards fest. Die KMK (2003, 3) verbindet damit eine höhere Qualität der schulischen Bildung, eine bessere Vergleichbarkeit von Abschlüssen und eine Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems. Die Entwicklung von Bildungsstandards reiht sich in die Gesamtstrategie des Bildungsmonitorings ein (KMK, 2006).

Diese Strategie lässt sich hinsichtlich der Realisierung ihrer Zielsetzungen und der mit ihr verbundenen Konsequenzen für die Schulpraxis durchaus kritisch betrachten. Dennoch führte sie neben der ministeriumsfinanzierten Entwicklung von Bildungsstandards für die Hauptfächer dazu, dass auch die Fachdidaktiken der nicht geförderten Fächer solche für ihre Domäne entwarfen. Dies geschah auch durch die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) erstmals 2004 für den mittleren Schulabschluss in der Domäne Wirtschaft. Bis 2009 wurden die Standards um weitere für den Grundschulabschluss und das Abitur ergänzt. Das wohl durchdachte Konzept ökonomischer Bildung erfüllt aber – dafür ist u.a. die Entstehungsgeschichte als diskursiv erarbeitetes Konsenspapier verantwortlich – nicht die Erwartungen der KMK und des Klieme-Gutachtens (ausführliche Kritik bei: Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed, 2012, 29 ff.).

Als deshalb der Gemeinschaftsausschuss der Gewerblichen Wirtschaft eine beschränkte Ausschreibung zur Entwicklung von ökonomischen Bildungsstandards für alle Schularten machte, bewarben sich verschiedene Konsortien von Wirtschaftsdidaktikern, die darin eine Chance sahen, die von der DeGöB begonnene Arbeit weiter zu führen und systematisch die wissenschaftlichen und bildungspolitischen Vorgaben zu beachten. Diese Vorgaben sowie die Erwartung, die Soziale Marktwirtschaft als Referenzsystem der zu entwickelnden Standards heranzuziehen, waren die von den Geldgebern gesetzten Rahmenbedingungen. Gemäß KMK und Klieme-Gutachten orientieren sich die neuen Standards an folgenden formalen Kriterien:

## Neue Standards für die ökonomische Bildung

- Die Standards werden abschlussbezogen formuliert. Es erfolgt keine Trennung nach Schularten.
- Um einen nachhaltigen Kompetenzaufbau zu sichern, bauen die Standards im Sinne eines Spiralcurriculums aufeinander auf. Das Gutachten spricht hier von Kumulativität. Die Standards spiegeln also unterschiedliche Niveaustufen wider.
- Sie werden domänenbezogen formuliert (siehe 2.2).
- Die Standards beziehen sich ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten. Motivationale und volitionale Bereitschaften sind eine Voraussetzung für den Erwerb kognitiver Kompetenzen und werden in einem umfassenden Kompetenzbegriff sogar als Teil der Kompetenz gesehen. In der Standardisierung spielen sie insbesondere aus testtheoretischen Gründen keine Rolle.
- Die Standards formulieren ein mittleres Niveau und legen somit keine Mindest- oder Höchststandards fest.
- Standards geben ausschließlich Ziele und nicht den besten Weg zu deren Erreichung an. Sie sind also keinem bestimmten Lernmodell verpflichtet und legen auch kein methodisches Vorgehen nahe.<sup>2</sup>
- Voraussetzung für die Entwicklung von Standards ist ein fachbezogenes Kompetenzmodell, das durch eine Gliederung in Kompetenzbereiche und tiefergehend in Teilkompetenzen sowie durch eine Niveaustufung gekennzeichnet ist.
- Aus diesem Modell werden dann Standards abgeleitet, die zudem im Einklang mit den allgemeinen Bildungszielen der Schule und des Faches stehen sollen.
- Schließlich sind Beispielaufgaben zu formulieren, die einen illustrativen Charakter haben und nicht bereits Unterrichtsinhalte determinieren oder begrenzen.

Die im Weiteren beschriebenen Standards folgen diesen Bedingungen. Auf eine allzu ausführliche Beschreibung wird allerdings genauso verzichtet, wie auf die Darstellung von Beispielaufgaben (siehe dazu: Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed, 2012).

### 2.2 Was spricht für die Realisierung in einem Fach Wirtschaft?

Laut Klieme u. a. (2007, 25) korrespondieren Unterrichtsfächer „mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.) ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen (z.B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen).“ Die Schule habe sich deshalb an deren Weltansicht „im Prinzip“ (ebd.) zu orientieren. Auch wenn Fachdidaktiker keine Abbilddidaktik konstruieren wollen, weil wissen-

schaftliche Modelle die Lebenswirklichkeit, auf die Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden, zwangsläufig unterkomplex und häufig nicht handlungsdienlich spiegeln, können sie nicht an den Weltansichten und Codes ihrer Bezugswissenschaft vorbei Unterricht konzipieren.

Da es das Ziel der neuen Standards ist, Kompetenzerwartungen für die Domäne Wirtschaft zu konturieren, haben die Autoren auf die Perspektive der Wirtschaftswissenschaften auf die ökonomischen Lebenszusammenhänge rekurriert. Sie gehen davon aus, dass diese Perspektive sich erkennbar und nachvollziehbar von jener anderer Gesellschaftswissenschaften, wie Politik oder Soziologie, unterscheidet. Wohl mögen diese Wissenschaften den gleichen Gegenstandsbereich zum Objekt ihrer Betrachtungen haben; es ist dennoch etwas grundsätzlich anderes einen Unterrichtsgegenstand aus einer politischen oder geografischen oder eben ökonomischen Perspektive zu analysieren.

Grundlegend für letztere ist der rationale Umgang mit knappen Ressourcen, wobei Rationalität die Abwägung von Kosten und Nutzen aus einer individuellen und/oder gesellschaftlichen Perspektive bedeutet. Ökonomisches Denken folgt also dem ökonomischen Prinzip, bei dem mit vorgegebenen Mitteln ein Maximum an Nutzen oder ein bestimmter Nutzen mit einem Minimum an Mitteln erreicht werden soll. Ziel ist es, ein hohes Maß an Effizienz zu erreichen. Effizienz ist in der ökonomischen Bildung das erste, aber nicht einzige Kriterium für Entscheidungen und Urteile. Das gilt beispielsweise für den Umgang mit den persönlichen Finanzen, aber ebenso für ein ökonomisches Urteil über staatliches Handeln.

Wirkt eine unüberschaubare Zahl von Subjekten zusammen, dann sind Märkte in der effizienzorientierten Perspektive die optimale Koordinationsform zur Lösung von Verteilungsproblemen. Ein Verständnis von Allokationen über den Markt ist nicht trivial und nicht über Lebenserfahrung zu gewinnen. Dazu bedarf es des Unterrichts. Es bedarf ihn zudem, weil Märkte nicht die einzige relevante Verteilungsinstanz sein dürfen, wenn die Werte einer Sozialen Marktwirtschaft zu Regeln führen sollen, welche Märkte so regulieren, dass sie für Gerechtigkeit, Freiheit und Sicherheit dienlich sind. Schülerinnen und Schüler sollen also Handeln nach den Kriterien der Effizienz und der Gerechtigkeit beurteilen. Der Umgang mit knappen Mittel ist dann rational und verantwortlich.

Die neuen Standards gehen somit davon aus, dass es alltagsbedeutsam ist, die ökonomische Perspektive einzunehmen, dass diese eigenständig neben anderen Perspektiven steht und dass erst Unterricht den Anstoß zu einem sachgemessen Entscheiden, Handeln und Urteilen geben kann. Deshalb sehen die Autoren ihre Standards als notwendige Zielsetzungen schulischen Unterrichts an, und ihre Verwirklichung ist am besten in einem eigenen Unterrichtsfach Wirtschaft möglich.

Problematisch ist der Unterricht in Kombinations- oder Integrationsfächern insbesondere dann, wenn es den Lehrenden überlassen bleibt zu entscheiden, wann die ökonomische Perspektive einzubringen ist. Richtlinien, die, wie in Rheinland-Pfalz, ökonomische Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern sehen, verken-

## Neue Standards für die ökonomische Bildung

nen die Notwendigkeit einer Lehrendenexpertise in eben dieser Domäne. Wie sollen Religions- oder auch Sozialkundelehrer und -lehrerinnen in der Lage sein, die nicht triviale ökonomische Perspektive einzunehmen, wenn ihnen hierzu die Ausbildung fehlt? Internationale Untersuchungen haben gezeigt, dass Lehrende ohne entsprechenden Studienhintergrund dazu neigen, ökonomische Unterrichtsinhalte verkürzt oder gar nicht zu behandeln (z. B. Hutchings, Fülöp & Van den Dries, 2002). Es ist zu befürchten, dass es ohne eigenes Fach Wirtschaft auch keine adäquate Lehrerbildung geben wird.

Aus der Zusammenlegung sozialwissenschaftlicher Perspektiven in einem gemeinsamen Fach nach gängiger Praxis resultiert ebenfalls ein Unterricht, der dem Anliegen einer sachangemessenen ökonomischen Bildung nicht gerecht werden kann. Solche Integrationsfächer führen zwangsläufig entweder zu einer Überforderung der Beteiligten oder zu einer unterkomplexen Betrachtung jenes Fachgebietes, in dem sich die Lehrenden nicht zuhause fühlen. Ausführlich und argumentationsstark haben Loerwald und Schröder (2011) die Nachteile multiperspektivischer Fächer und die Vorteile eines ökonomischen Fachunterrichts analysiert.

Fraglos ist Eindimensionalität keine adäquate Zugangsform zu den meisten Problemen unseres täglichen Lebens. Und eine Reihe von Thematiken bedarf offensichtlich und systematisch deshalb auch im Unterricht einer mehrperspektivischen Betrachtung. Dem stehen domänenbezogene Standards nicht entgegen. Ökonomische Kompetenzen können die Basis sein, auf der eine Ausweitung der Perspektive erfolgen kann, und umgekehrt können sie herangezogen werden, um eine andere Perspektive zu ergänzen. Unterschiedliche Fächer leisten ihren je-eigenen Beitrag zur Lösung vernetzter Probleme. Wie die neuen Standards in eine vernetzte Betrachtung integriert werden können, haben Franziska Birke und Günther Seeber sowohl für den Bereich der Verbraucherbildung (Birke & Seeber, 2011), als auch für die Umweltbildung (Seeber & Birke, 2011) gezeigt. Eine vernetzte Analyse ist curricular nicht zwangsläufig an ein Fach gebunden, so dass sie durch intelligente Lösungen in Bildungspläne integrierbar ist, zum Beispiel durch die Schaffung von Phasen interdisziplinären Zusammenwirkens.

## 3 Die neuen Standards

### 3.1 Das Kompetenzmodell

Standards folgen nicht einfach der Logik der Bezugswissenschaft. Sie sind zuallererst dem Bildungsauftrag von Schule und den Bildungszielen des Faches verpflichtet. Gebildet zu sein äußert sich definitionsgemäß als verantwortliches Handeln gegenüber sich selbst, den anderen und der Sache. In Anlehnung daran lassen sich nicht

## Neue Standards für die ökonomische Bildung |

nur Parallelen zu den *Zielen ökonomischer Bildung* ziehen. Darüber hinaus dient diese Beschreibung des *Bildungsauftrags* als Grundlage zur Differenzierung von drei *Kompetenzbereichen*; Abbildung 1 veranschaulicht diese Verknüpfungen.

<b>Befähigung zum Handeln ...</b>	<b>Ökonomische Bildung</b>	<b>Kompetenzbereiche der neuen Standards</b>
... in Verantwortung gegenüber sich selbst	Menschen treffen ökonomisch begründete Entscheidungen und verfolgen ihre eigenen legitimen Interessen bestmöglich.	Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen)
... in Verantwortung gegenüber der Mitwelt	Wirtschaftliches Handeln findet in einem sozialen Kontext statt. Der ökonomisch gebildete Mensch berücksichtigt verantwortungsvoll die Interessen, Wünsche und Werte anderer, wenn er in wirtschaftlicher Absicht interagiert	Beziehung und Interaktion (mit Anderen)
... in Verantwortung gegenüber der Sache	Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln und Urteilen ist die sachgerechte Analyse, damit für den gewünschten Zweck die adäquaten Mittel gewählt werden. Dies gilt auf allen Ebenen und somit auch auf der System- und Ordnungsebene.	Ordnung und System (des Ganzen)

Abb. 1: Herleitung der Kompetenzbereiche aus dem Bildungsauftrag (Quelle: in Anlehnung an Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed, 2012, S. 86 ff)

Kompetenzstandards sind normative Vorgaben; Schülerinnen und Schüler *sollen* am Ende eines Bildungsabschnitts vorgegebene Kompetenzerwartungen erfüllen. Für ihre Legitimation gilt nicht alleine die Passung mit dem Bildungsauftrag bei gleichzeitiger Einhaltung der fachlichen Perspektivität als relevant, sondern es ist auch zu fragen, wozu die Lernenden die Kompetenzen erwerben sollen bzw. inwiefern die Ausstattung mit Kompetenzen lebensdienlich ist. Die neuen Standards haben den in der ökonomischen Bildung bewährten Lebenssituationsansatz herangezogen. Eine seiner Interpretationen (z.B. degöb, 2004, 4) entwickelt die ökonomisch bedeutsamen Lebenssituationen entlang von Rollen, ohne damit behaupten zu wollen, Menschen würden jeweils alleine dem vorgegebenen Rollenmuster entsprechend handeln. Stattdessen haben die Rollendefinitionen Entdeckungscharakter: Sie sind die Basis zur Identifikation der maßgeblichen ökonomisch geprägten Lebenssituationen. Unterschieden werden typischerweise die Verbraucher-, die Erwerbstätigen- und die Wirtschafts-bürgerrolle, die dann noch weiter unterteilt werden können (siehe Abb. 2).

## Neue Standards für die ökonomische Bildung

*Verbraucherbildung* umfasst dann die finanzielle Bildung und die Konsumentenbildung. Die Aufnahme eines Konsumentenkredits oder die Entscheidung für eine Geldanlage im Zuge der Vorsorgeplanung stehen ebenso beispielhaft für zugehörige Lebenssituationen wie der simple Abschluss eines Kaufvertrags im Supermarkt. Es handelt sich also um Aspekte der Einkommensverwendung inkl. der eigenständigen Produktion von Gütern im Privathaushalt als Alternative zur Fremdleistung. Typischerweise treten Verbraucher als Konsumenten, Geldanleger, Kreditnehmer, Versicherungsnehmer sowie Produzenten im eigenen Haushalt auf.

Die Rolle der *Erwerbstätigen* umfasst die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Erwerbsbiographie. Grundlegend ist die Befähigung zur selbständigen Lebensgestaltung in der Arbeitsgesellschaft. Dazu zählen Berufswahlentscheidungen ebenso wie der Abschluss von Berufsausbildungs- und Arbeitsverträgen. Die selbständige Erwerbstätigkeit wird über Kompetenzen erfasst, wie sie in einer Entrepreneurship Education vermittelt werden.

*Wirtschaftsbürger* sind als Teil eines gesellschaftlichen Ganzen zu sehen, da sie zu diesem in wirtschaftlichen Beziehungen stehen. Sie sollten deshalb in der Lage sein, nicht nur individuelle, sondern darüber hinaus auch die gesellschaftlichen Kosten und Nutzen wirtschaftlichen Handelns zu sehen. Wirtschaftsbürger erkennen außerdem ihre Einflussmöglichkeiten auf unternehmerisches Handeln, die Konsequenzen ihres Handelns für die Allgemeinheit und Möglichkeiten des Kooperierens zur Durchsetzung von Interessen.

Auf diese Weise erhält man eine Vielzahl von Lebenssituationen, in denen Menschen mündig, tüchtig und verantwortlich handeln sollen. Die zu erwerbenden Kompetenzen sind eine Voraussetzung dafür. Einmal internalisiert sind sie Kompetenzen des Individuums, die dieses von einer Lebenssituation auf die andere übertragen kann. Damit gibt es eine endliche Zahl von notwendigen Kompetenzen für eine unüberschaubare Zahl von Anwendungssituationen. Sie lassen sich in einem ersten Schritt näher systematisieren, indem man die Rollen als Repräsentationen der Lebenssituationen mit den definierten Kompetenzbereichen kreuzt. Dies gibt Abbildung 2 wieder, in der die leeren Quadrate als Platzhalter für die vielfältigen Anwendungssituationen stehen. Ihre Zahl ist in der Abbildung nur aus pragmatischen Gründen klein gehalten.

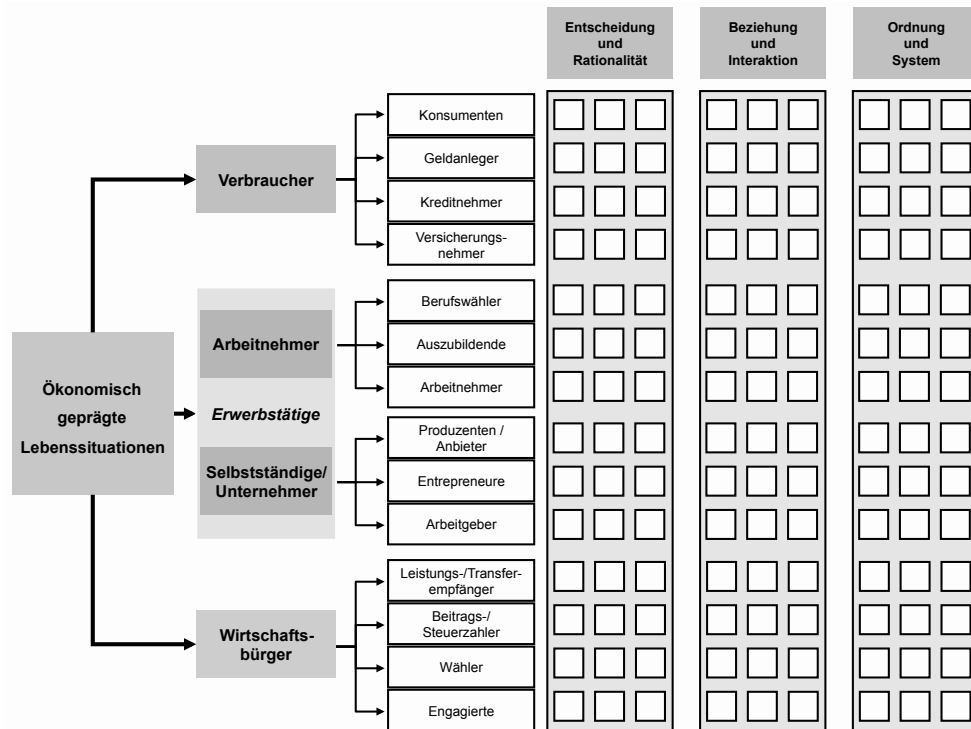


Abb. 2: Situationsübergreifende Kompetenzen für den wirtschaftenden Menschen (Quelle: Seeber, Retzmann, Remmele & Jongbloed, 2012, S. 89)

In einem zweiten Schritt wird jetzt genauer definiert, welche Teilkompetenzen die Kompetenzbereiche umfassen. Abbildung 3 gibt dies abschlussunabhängig wieder. Die dort aufgeführten Kompetenzerwartungen werden in den Standards dem kognitiven Niveau der Adressaten angepasst und weiter spezifiziert. Dann umfasst der Standardkatalog beispielsweise für den mittleren Schulabschluss 32 Einzelkompetenzen. Diese führen jene des Abschlusses der Primarstufe und der Hauptschule weiter, dürfen also nicht einfach zu den genannten addiert werden. Die Anzahl der Kompetenzziele bleibt so realisierbar.



## Neue Standards für die ökonomische Bildung

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. 3: Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen ökonomischer Bildung (Quelle: Seeber, Retzmann, Remmele & Jongebloed, 2012, S. 92)

### 3.1 Neue Sneakers – ein Anwendungsbeispiel der Verbraucherbildung

Mit dem abschließenden Beispiel werden mehrere Ziele verfolgt:

- Es verdeutlicht exemplarisch die Anwendbarkeit der Kompetenzerwartungen in einer alltäglichen Lebenssituation und demonstriert die Lebensdienlichkeit anstelle eines alleine theoretischen Begriffswissens und praktischer Nutzlosigkeit, wie es die Kritiker unterstellten.
- Es zeigt weiterhin, dass aus einer Alltagssituation heraus im Unterricht Bezüge zum Kompetenzbereich ‚Ordnung und System‘ hergestellt werden können und macht so die individuelle und gesellschaftliche Relevanz der Kompetenzerwartungen deutlich.
- Damit wird auch offensichtlich, dass mit der Rollendefinition keine Rollenerwartungen verknüpft sind: Die Käufer sind immer zugleich Bürger.
- Die Einnahme einer ökonomischen Perspektive macht die Schülerinnen und Schüler auch nicht zu eigennützig kalkulierenden Individualisten, da die Perspektive zum einen auch auf die Handlungen der Vertragspartner angewendet wird, und zum anderen weil sie durch individuelle (z.B. Verantwortung) und gesellschaftliche (z.B. Gerechtigkeit) Werte ‚gezähmt‘ wird.
- Schließlich demonstriert gerade die Willkürlichkeit des Beispiels die Übertragbarkeit in eine Vielzahl anderer relevanter Situationen.

Dieser letzte Punkt ist insofern wichtig, als er noch einmal verdeutlicht, dass die Standards kein Kerncurriculum darstellen und nicht vorschreiben, *was* im Unterricht behandelt werden sollte. So behandeln sie zum Beispiel nicht ausdrücklich das Thema Mitbestimmung oder sagen auch nichts zum Wert der Hausarbeit. Deshalb ignorieren die Standards diese Themen aber nicht. Denn für ihre Stimmigkeit

spricht es, wenn diese Themen – obwohl nicht explizit erwähnt – dennoch durch die Lebenssituationen abgebildet werden können. So deckt zum Beispiel die Analyse von Kooperationsmöglichkeiten und -hemmnissen (Kompetenzbereich B) das Feld der sozialpartnerschaftlichen Aktivitäten ab, und die Ermittlung einzelwirtschaftlicher Folgen von Handlungsalternativen (Kompetenzbereich A) umfasst selbstverständlich auch die in Hausarbeit vollzogene Eigenproduktion (Kuchen backen, Fahrradreparaturen etc.).

Bei dem ausgewählten Beispiel handelt es sich um den Kauf von Sneakers. (Jugendliche sprechen nicht mehr von Turn- oder Sportschuhen.) Die im Folgenden aufgeführten Kompetenzen sind keineswegs alle Voraussetzung zum Vollzug des Kaufaktes, sondern demonstrieren lediglich die Bandbreite der in diesem Zusammenhang behandelbaren ökonomischen Kompetenzen. Sie orientieren sich an Möglichkeiten zur Überprüfung der Kompetenzstandards.

### *Kompetenzbereich A: Situationen analysieren, bewerten und gestalten*

Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Sneakers unterschiedlicher Hersteller und verschiedene Angebote des gleichen Paares Schuhe unter Verwendung rationaler Entscheidungsgrundlagen. Sie beachten also die Eigenschaften der Sneakers (z.B. Preis, Qualität) unter Berücksichtigung ihrer persönlichen Präferenzen (z.B. Rangreihung aktueller Einkaufswünsche, Verwendungszweck) sowie vor dem Hintergrund ihrer finanziellen Ausstattung (z.B. Taschengeld, Sondereinkünfte). Sie erkennen das Vorliegen so genannter Opportunitätskosten (z.B. Verzicht auf einen anderen Einkauf, Hänseleien). – Hier äußert sich autonome Entscheidungskompetenz, die ein sachliches Urteil zugrundelegt und damit verantwortlich gegenüber den eigenen Interessen zu einer Lösung kommt.

### *Kompetenzbereich B: Interessenkonstellationen, Kooperationen und Beziehungsgefüge analysieren, bewerten und gestalten*

Die Schülerinnen und Schüler erkennen soziale Einflüsse auf ihre Kaufwünsche und sind so in der Lage, den Wunsch nach neuen Sneakers vor dem Hintergrund knapper Ressourcen neu zu bewerten. Sie erkennen darüber hinaus, welche Rolle hierbei die Werbebotschaften der Verkäufer/Hersteller spielen und dass diese ein Mittel zum Zweck wirtschaftlicher Nutzenüberlegungen des Handelspartners sind. Trotz dieser Interessengegensätze können sie die hinter dem Leistungsaustausch verborgene Kooperation von Wirtschaftssubjekten zu deren jeweils eigenen Vorteilen beschreiben. Sie wenden gesetzliche Regelungen auf den Beispielkauf an und analysieren die hinter den Regelungen steckenden Intentionen (z.B. Verbraucherschutz). Sie bewerten die Bedeutung des Vertrauens bei Interaktionen zwischen den Wirtschaftssubjekten (z.B. hinsichtlich der Zahlungswilligkeit der Käuferin oder der Weitergabe relevanter Informationen durch den Verkäufer). Sie analysieren Handlungsoptionen der Unternehmerin (z.B. hinsichtlich Selbstverpflichtungen

## Neue Standards für die ökonomische Bildung

bezüglich der Einhaltung von Sozialstandards). Das ökonomische Urteil beachtet nun nicht mehr alleine die Handlungsoptionen des Individuums, sondern sieht diese Handlungen im Zusammenspiel mit Anderen. Ein verantwortliches Handeln berücksichtigt die Interessen der Vertragspartner und erweist sich als vertrauenswürdig. Gesetzliche Regelungen werden als notwendig erkannt, um den Austausch zu vereinfachen und um eine illegitime Interessenverfolgung zu unterbinden.

### *Kompetenzbereich C: Märkte und Ordnungen analysieren, Politik ökonomisch beurteilen*

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Preisbildung auf dem Markt für Sneakers unter Berücksichtigung der Wettbewerbssituation. Sie setzen sich mit den Produktionsbedingungen (z.B. Kinderarbeit) auseinander und kontrastieren sie mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen. Sie urteilen über die Notwendigkeit staatlicher Eingriffe zur Verhinderung von beispielsweise Kinderarbeit und analysieren die mit Eingriffen verbundenen Effekte insbesondere ökonomisch. Sie beurteilen die Möglichkeiten und Hindernisse im Zuge einer internationalen Kooperation (z.B. mithilfe einer Dilemmaanalyse). Sie verknüpfen das individuelle Kaufverhalten mit gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten und beurteilen die Chancen eines wertebewussten Einkaufs als Mittel politischer Gestaltung und als Möglichkeit der Marktbeeinflussung durch souveräne Konsumenten.

Die hier nicht zitierten, aber zugrundeliegenden Standards differenzieren ihre Erwartungen hinsichtlich der durch die Lernenden anzuwendenden Methoden oder hinsichtlich der Analyseintensität sowie der zu entdeckenden Lösungswege in allen Kompetenzbereichen lediglich mit Blick auf die ökonomische Perspektive. Das ist die Konsequenz der Domänenbezogenheit. Sie fixieren zum Beispiel keine Standards zur Bewertung demokratischer Spielregeln, um notwendigen Regeln zur Durchsetzung zu verhelfen. Sie legen auch nicht fest, welche Erwartungen hinsichtlich der Diskussion von Gerechtigkeitsvorstellungen an die Schülerinnen und Schüler heranzutragen sind. Das liegt in der Expertise anderer Domänen. Wie aber gerade das Beispiel zeigen sollte, führen sie nicht dazu, dass die Welt eindimensional betrachtet wird, sondern fordern den Lernenden permanent ab, die Vernetzung zu anderen Perspektiven zu erkennen. Um für diese ebenfalls sachangemessene Tüchtigkeit zu vermitteln, muss der Unterricht auf Standards eben dieser Domänen zurückgreifen. In der Zusammenführung von Perspektiven liegt eine Aufgabe fachdidaktischer Kooperation. Beispielsweise könnten für ausgewählte Problematiken – Nachhaltigkeit, Einkommensverteilung u.a.m. – interdisziplinäre Unterrichtskonzepte entwickelt werden, die auf die jeweiligen Standards zurückgreifen. Voraussetzung für eine solche Kooperation ist aber erst einmal die Sicherung disziplinär orientierter Standards.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Eine ausführliche Besprechung der sowohl national, als auch international publizierten Varianten ökonomischer Bildungsstandards findet in dem erwähnten Buch statt (Seeber u.a., 2012). Hier muss aus Platzgründen darauf verzichtet werden.

<sup>2</sup> Kurz nach der Präsentation der Standards durch die Arbeitgeberverbände hat eine Gruppe von Fachdidaktikern eine grundsätzliche und ablehnende Kritik im Internet veröffentlicht (Hedtke, Famulla, Fischer, Weber & Zurstrassen, 2010) und breit im interessierten Publikum gestreut. Einer der vielen Vorwürfe, welche die Gruppe erhebt, ist, dass die Standards einem instruktionistischen Lernmodell folgten. Er ist ebenso haltlos wie jene der inhaltlichen Parteilichkeit, der Lückenhaftigkeit oder des Fehlens praktisch verwertbarer Kompetenzen. Anlässlich des Vortrags, der meinem Beitrag hier zugrunde liegt, habe ich ausführlich auf die Fehlerhaftigkeit dieser Kritik hingewiesen, die sich einer systematischen Replik dadurch zu entziehen versucht, dass sie wissenschaftliche Redlichkeitsstandards nahezu vollständig außer Acht lässt. So arbeitet sie fast gänzlich ohne Textbelege und verbleibt auf dem Niveau von Behauptungen. Am Rande der Tagung wies mich einer der Autoren darauf hin, es handele sich um eine „freie Textinterpretation“. Eine solche lässt m.E. keinen sachangemessenen Diskurs zu. Deshalb wird im weiteren Verlauf des vorliegenden Artikels nicht ausdrücklich auf die Kritik Bezug genommen. Gleichwohl werden diese Bezüge in einer Reihe von Anmerkungen im Text erkennbar.

## Literatur

- Birke, F. & Seeber, G. (2011). Kompetenzerwartungen an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In T. Retzmann (Hrsg.), *Finanzielle Bildung in der Schule. Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung* (S. 171-184). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (degöb) (2004/2006/2009). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, für den Grundschulabschluss und den Abschluss der gymnasialen Oberstufe*. o. O.
- Hedtke, R., Famulla, G.-E., Fischer, A., Weber, B. & Zurstrassen, B. (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.
- Hutchings, M., Fülöp, M. & Van den Dries, A. (Hrsg.). (2002). *Young People's Understanding of Economic Issues in Europe*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Institut für ökonomische Bildung an der Universität Oldenburg (IÖB) (2011). *Wissenschaft light im Forschungskleid. Einschätzungen zur Vorgehensweise der*

## Neue Standards für die ökonomische Bildung

- Autoren des working paper „Wem gehört die ökonomische Bildung?“ [www.ioeb.de/sites/default/files/pdf/Wissenschaft%20light%20im%20Forschungskleid.pdf].
- Kammertöns, A. (2011). „Welche Bildung darf es sein?“ Überlegungen zu einer „besseren“ politisch-ökonomisch-sozialwissenschaftlichen Bildung. *politische bildung*, 44 (2).120-131.
- Klieme, E. u. a. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. – Eine Expertise* (2. Aufl.). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006.
- Loerwald, D. & Schröder, R. (2011). Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. 12/2011. 9-15.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2003). *Richtlinien zur ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz*. Mainz.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). *Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung*. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft. o. O. 2010.
- Seeber, G. & Birke, F. (2011). Ökologie und Ökonomie. Lehrerheft. Wochenschau. *Politik und Wirtschaft unterrichten, Sek. II*. 62 (2). März/April.
- Seeber, G., Retzmann, T., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2012). *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Wössmann, L. (2007). *Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen*. Gütersloh: ZS Verlag Zabert Sandmann.

## Verfasser

Prof. Dr. Günther Seeber

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau  
Institut für Sozialwissenschaften, Abt. für Wirtschaftswissenschaften  
August-Croissant-Str. 5  
76829 Landau

E-Mail: seeber@uni-landau.de

Internet: [www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb6/sowi/iww](http://www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb6/sowi/iww)