

B4 Ziele und Inhalte ökonomischer Bildung

1	Einführung.....	372
2	Zur Legitimation ökonomischer Allgemeinbildung.....	373
3	Ansätze zur Entwicklung von Zielen und Inhalten ökonomischer Bildung.....	375
3.1	Entwicklungslinien inhaltsorientierter Ansätze.....	375
3.2	Entwicklungslinien situationsorientierter Ansätze.....	377
3.3	Entwicklungslinien kompetenzorientierter Ansätze.....	379
3.4	Ansätze in der Erwachsenenbildung.....	381
4	Die institutionelle Verankerung ökonomischer Bildung.....	382
4.1	Allgemeinbildende Schulen.....	382
4.2	Berufliche Schulen.....	384
4.3	Erwachsenenbildung.....	385
5	Zusammenfassung.....	386

Ökonomische Allgemeinbildung ist seit Jahrzehnten ein in der beruflichen Bildung etablierter Bereich schulischen Lernens. Im allgemeinbildenden Schulwesen hielt sie ab den 1970er Jahren als Teil der Arbeitslehre Einzug. Auch wenn sie seither an Bedeutung gewonnen hat, ist sie bis heute in den meisten Bundesländern noch nicht als eigenes Fach verankert. Neuerdings wird sie auch als Aufgabe der Erwachsenenbildung diskutiert.

Nach einer Einführung in das Thema beginnt der folgende Text mit einer Darstellung von Argumenten für die Aufnahme ökonomischer Bildung über alle Bildungsstufen hinweg. Im Anschluss werden die Ziele und Inhalte beschrieben, wobei verschiedene theoretische Schulen unterschieden werden. Die tatsächliche Verankerung auf den drei Bildungsebenen, die dann exemplarisch an typischen Lehrplänen bzw. Bildungsangeboten erläutert wird, ist im Zusammenhang mit den zuvor vorgestellten Ansätzen zu sehen.

Der Text verfolgt das Ziel, mit den genannten Inhalten alle für bildungsplanerische Aufgaben notwendigen Grundlagen überblicksartig darzustellen. Die didaktischen Überlegungen bei der Planung konkreter Lehr-Lern-Arrangements sind dagegen nicht Teil des

vorliegenden Textes. Ebenso wird auf eine detaillierte Diskussion des Kompetenzbegriffs verzichtet und auf entsprechende Beiträge dieses Handbuchs verwiesen.

1 Einführung

Angesichts der allgegenwärtigen Notwendigkeit zum Wirtschaften und angesichts der Ökonomisierung einer Vielzahl von Lebensbereichen mag es erstaunlich erscheinen, dass ein Fach Wirtschaft in deutschen Schulen nicht generell eingeführt ist. Noch größer mag die Verwunderung sein, wenn man sich die Ergebnisse mittlerweile zahlreich vorhandener Studien anschaut, die unisono ein Defizit an ökonomischem Wissen bei Jugendlichen und Erwachsenen feststellen. Ähnliche Resultate fördern übrigens Untersuchungen in anderen Industriestaaten ebenfalls zutage. Das Fach Wirtschaft führt aber auch dort eher ein Schattendasein. Der Grund für diese Situation ist – zumindest in Deutschland – vermutlich in erster Linie in einem Bildungsverständnis zu sehen, das die Bildungswirksamkeit ökonomischen Denkens eher skeptisch beurteilt. Ist Wirtschaftsbildung mit dem Bildungsauftrag der Schulen vereinbar?

Da die Gewichtung der ökonomischen Bildung im Verhältnis zu anderen Fächern, ihre Organisationsform und auch die Ziele sowie Inhalte zum einen also kontrovers diskutiert werden (allgemeinbildende Schulen), und da sie zum anderen noch nicht ausformuliert sind (Erwachsenenbildung), arbeitet der folgende Text im nächsten Kapitel die Legitimation einer ökonomischen Bildung an Schulen heraus.

Aus der Begründung einer ökonomischen Bildung – gerade unter Berücksichtigung des gängigen Bildungsauftrages – leiten sich die übergeordneten Ziele ab. Für die Bildungsplanung sind sie, gepaart mit inhaltlichen Fragen, die Basis curricularer Strategien. Die hierzu vorhanden theoretischen Ansätze gehen entweder von den Bildungsinhalten aus oder von Lebenssituationen, auf die es vorzubereiten gilt. Die Entwicklung dieser beiden ‚Schulen‘ wird skizziert, um zum einen konsensuelle Zielsetzungen herauszuarbeiten und zum anderen die Bedeutung beider Richtungen für die aktuelle, kompetenzorientierte Gestaltung von Lehrplänen hervorzuheben.

Wie ökonomische Bildung tatsächlich in den deutschen Lehrplänen verankert ist, steht im Mittelpunkt des daran anschließenden Kapitels. Angesichts der föderalen Struktur unseres Schulwesens kann hier kein detaillierter Einblick gegeben werden, sondern die zu besprechenden Pläne stehen prototypisch für drei verschiedenen Ansätze: die Integration in einen sozialwissenschaftlichen Unterricht, die fachübergreifende Herangehensweise und die Verankerung in einem eigenen Fach. Ökonomische Bildung findet schon lange in den beruflichen Schulen statt und wird zunehmend als Teil einer Grundbildung für Erwachsene gesehen. Für beide Felder wird der Stand der Institutionalisierung ebenfalls skizziert.

2 Zur Legitimation ökonomischer Allgemeinbildung

Der von Wilhelm von Humboldt geprägte, neuhumanistische Bildungsbegriff sah nachgerade einen Widerspruch in der Ausbildung von Individualität als Bildungsaufgabe und einer zweckgerichteten Qualifikation. Da von Letzterer keine bildende Wirkung ausgehe, wurde die berufliche ebenso wie die technische und naturwissenschaftliche Bildung lange Zeit als reine Praxis und damit für die schulische Bildung als nicht angemessen betrachtet. Mit der Herausbildung einer eigenen Berufspädagogik und der Bedeutungszunahme naturwissenschaftlicher Studiengänge an den Hochschulen fand in beiden Fällen langsam ein Meinungswandel statt.

Der neuhumanistische Bildungsbegriff prägt dennoch weiterhin viele Diskussionen um die Aufnahme neuer Inhalte in den Bildungskanon und auch die ökonomische Bildung litt lange Zeit unter der „Ausklammerung des praktischen Lebens“ (vgl. Kruber 2006, S. 189). Sie fand zunächst nur in die Arbeitslehre an der Hauptschule Eingang in die allgemeinbildenden Schulen. In den Realschulen war sie zumeist im Wahlpflichtbereich zu finden und oft, ebenso wie am Gymnasium, in andere Fächer integriert. Trotz einer Bedeutungszunahme in den Lehrplänen gilt diese Aussage noch heute.

Dennoch gründete sich 1978 mit der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) eine Vereinigung von Wissenschaftlern deutschsprachiger Universitäten, deren Ziel es ist, die fachdidaktische Entwicklung sozialökonomischer Bildung an Schulen und Hochschulen zu fördern (vgl. Seeber 2014, S. 21). Der erste Vorsitzende, Dietmar Krafft, urteilt rückblickend, die Vereinsgründung sei bereits zu diesem Zeitpunkt aus der Einsicht in die gesellschaftliche Notwendigkeit einer ökonomischen Bildung geschehen (vgl. Krafft 2013, S. 93). Tatsächlich unterstützten lange Zeit alle bildungspolitisch relevanten Gruppen die Forderung nach einer Stärkung der ökonomischen Bildung und brachten ungefähr ab der Jahrhundertwende eine neue Dynamik in die weitere Entwicklung.

Eine Initiative des Deutschen Elternvereins, des Verbands Deutscher Realschullehrer, der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände und des Deutschen Gewerkschaftsbundes erreichte im Jahr 2000 eine breite Öffentlichkeit (vgl. Göhner/Sehrbrock 2000). Die Initiative begründete die Einführung eines eigenen Schulfaches bildungstheoretisch und wies auf die Notwendigkeit einer grundständigen Lehrerbildung an den Hochschulen hin (vgl. ebd., S. 3). 2003 gab es erneut einen Aufruf zur Stärkung der ökonomischen Bildung, den weitere Repräsentanten gesellschaftlicher Gruppen unterstützten. Neben dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) trugen ihn die Wirtschaftsministerkonferenz, die Kultusministerkonferenz (KMK), der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) mit (Gemeinsame

Arbeitsgruppe 2003). Die Kultusministerkonferenz hat entsprechend ökonomische Bildung zu dieser Zeit als eine Aufgabe schulischer Bildung gekennzeichnet (KMK 2001).

Hinzu kommen Appelle und Vorschläge internationaler Organisationen, die insbesondere eine finanzielle Bildung gestärkt sehen wollen (vgl. z. B. OECD 2005). Diese Veröffentlichungen haben in erster Linie Erwachsene als Zielgruppe im Blick, sehen ökonomische Bildung aber als Auftrag über die gesamte Lebensspanne hinweg. So schreibt die EU-Kommission (2007):

Schulungen zur Vertiefung des Finanzwissens sollten in allen Lebensabschnitten jederzeit zur Verfügung stehen und aktiv gefördert werden. [...] Verbraucher sollten so frühzeitig wie möglich in Wirtschafts- und Finanzfragen geschult werden, beginnend während der Schulzeit. Die nationalen Behörden sollten erwägen, das Thema Finanzen als Pflichtfach in den Lehrplan aufzunehmen.

Finanzielle Bildung wird in der englischsprachigen Literatur weitgehend gleichgesetzt mit ökonomischer Bildung.

Es darf also konstatiert werden, dass die Breite der Verlautbarungen – nicht näher erwähnt werden hier eine Vielzahl von Stiftungen und Initiativen, häufig getragen von Unternehmen bzw. Verbänden (vgl. den Überblick bei Seeber 2006a) – einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich eines Bedarfs an ökonomischer Bildung vermuten lässt. Darauf lässt auch die Forschungsinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Erhebung der Bedarfe an ökonomischer Grundbildung für Erwachsene aus dem Jahr 2010 schließen (vgl. Weber/van Eik/Maier 2013).

In allen Verlautbarungen kehren folgende Argumente in unterschiedlichen Formulierungen wieder:

- Die wirtschaftliche Tätigkeit ist eine „Universale menschlichen Lebens“ (DeGÖB 2004, S. 2) – jeder Mensch muss wirtschaften, um seine Bedürfnisse befriedigen zu können. Die Allgegenwärtigkeit ist ein Hinweis auf die Bedeutung des Wirtschaftens für die individuelle Lebensgestaltung und die soziale Interaktion.
- Die Komplexität des Wirtschaftsgeschehens lässt sich nicht mit Alltagserfahrungen erschließen, sondern bedarf der systematischen Vermittlung. Die Informationsflut, die Virtualisierung und die Deregulierung des Marktgeschehens sowie die steigende Anzahl an Produkten erhöhen den Orientierungsbedarf.
- Arbeit und Beruf haben einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, ebenso der Konsum.
- Ökonomische Bildung trägt zur Orientierung in der Sozialen Marktwirtschaft bei. Sie führt zur Urteils- und Mitgestaltungsfähigkeit, auf die eine demokratisch legitimierte Ordnung angewiesen ist.

Die Befürworter weisen immer wieder auf die *praktische Relevanz* ökonomischer Bildung hin, auf ihren Beitrag zur *politischen Bildung* und nicht zuletzt auf die *Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung*. Damit wollen sie die ökonomische Bildung als einen Beitrag zur Allgemeinbildung kennzeichnen. Die drei genannten Komponenten finden sich in identischer oder ähnlicher Weise nämlich in Definitionen von Allgemeinbildung wieder (vgl. z. B. von Hentig 2004). Ökonomische Bildung orientiert sich also am Bildungsauftrag der Schule (vgl. Seeber et al. 2012, S. 67). Außerdem gilt der Bildungsanspruch auch für eine Grundbildung von Erwachsenen (vgl. Klein/Stanik 2009, S. 2). Aus ihm leiten sich schließlich Ziele und Inhalte her.

3 Ansätze zur Entwicklung von Zielen und Inhalten ökonomischer Bildung

Die Bildungsidee stand im Mittelpunkt der bildungstheoretischen Didaktik. Ihr prominentester Vertreter, Wolfgang Klafki, entwickelte den Ansatz einer kategorialen Didaktik. Diese Schule der Allgemeinen Didaktik war Wegbereiter der *kategorialen Wirtschaftsdidaktik* Erich Dauenhauers (1969), der ersten grundlegenden fachdidaktischen Publikation, die – ganz dem Primat der Inhalte folgend – Vorschläge zur Inhaltsauswahl machte.

In Anlehnung an die lern- und curriculumtheoretischen Ansätze, die sich von der Bildungstheorie abgrenzten, entwickelte federführend Bodo Steinmann den *Lebenssituationsqualifikationsansatz* für die ökonomische Bildung. Die Annahme, es gelte für ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu qualifizieren, ist sein zentrales Element. In einer Weiterentwicklung rückte Steinmann (1997) den Begriff der Handlungskompetenz, die es zu erreichen gelte, in den Vordergrund.

In der aktuellen Diskussion drehen sich wirtschaftsdidaktische Ansätze häufig um einen nicht mit der Handlungskompetenz zu verwechselnden Kompetenzbegriff. Das Ziel ist die Entdeckung ökonomischer Kompetenzen, die am Ende von Bildungsabschnitten von den Lernenden erworben sein sollen. Diese neueren Ansätze integrieren aber auch entweder die frühen inhaltsorientierten Überlegungen und/oder jene zu Lebenssituationen, die es zu bewältigen gilt. Deshalb werden die beiden Entwicklungslinien im Folgenden kurz dargestellt.

3.1 Entwicklungslinien inhaltsorientierter Ansätze

Nach Klafki (1963) dient Bildung der Aneignung von Wissen (material) und der Ausbildung von Persönlichkeit (formal). Materiale und formale Bildung machen zusammen eine kategoriale Bildung aus. Es gilt nun, bildungswirksame Inhalte zu finden,

die beide Komponenten realisieren helfen. Als Lösung schlägt Klafki vor, solche Inhalte auszuwählen, die im Besonderen das Allgemeine beinhalten. In der Praxis der Unterrichtsplanung setzte sich seine didaktische Analyse mit ihren Fragen an die Bildungsbedeutsamkeit des Unterrichtsstoffes durch.

In Anlehnung daran will die *kategoriale Wirtschaftsdidaktik* Inhalte entdecken, die zugleich notwendiger Besitz zum Verständnis ökonomischer Zusammenhänge sind, und die zudem dem Lernenden helfen, sich die ökonomische Wirklichkeit zu erschließen. Dauenhauer (1997) schlägt vor, Stoffkategorien danach auszuwählen, ob sie helfen, Komplexität zu reduzieren, den Stoff zu ordnen und zu strukturieren sowie ein Verständnis für die Fachperspektive, die ökonomische Weltansicht, zu erlangen (vgl. Seeber 2006b, S. 175). Dazu ordnen die verschiedenen Vertreter dieses Ansatzes ökonomische Schlüsselbegriffe entweder Oberbegriffen wie Konsum, Arbeit und Wirtschaftsgesellschaft zu oder bringen sie in eine logische Verknüpfung. Zum Beispiel formuliert Klaus-Peter Kruber (1997, S. 66 f.) nach folgendem Muster zwölf Kategoriensätze, welche die oben genannten Bedingungen erfüllen sollen: „*Knappheit* von Ressourcen im Verhältnis zu den Zielen (*Bedürfnissen*) der Menschen erfordert *Entscheidungen*.“ Die von ihm kursiv gesetzten Begriffe kennzeichnen die Kategorien. Diese wiederum können die Basis für Ziel- und Inhaltsentscheidungen, beispielsweise für Lehrpläne, sein.

Es gibt ebenso viele Kategoriensysteme ökonomischer Bildung wie Vertreter dieses Ansatzes, da bis heute keine schlüssige Methode zur Entdeckung der relevanten Kategorien präsentiert wurde. Dennoch greifen auch neuere inhaltsbezogene Ansätze auf die kategoriale Wirtschaftsdidaktik zurück. Für diese Ansätze gilt die *Ökonomik als zentrales Referenzsystem* zur Entwicklung von Inhalten und Zielen ökonomischer Bildung (vgl. Kaminski 2009). Die gut nachvollziehbare Struktur ihres Vorgehens dürfte den erkennbaren Einfluss auf Lehrplangestaltungen erklären. Einer der neueren Texte greift zur inhaltlichen Strukturierung ökonomischer Bildung auf ein schon früher veröffentlichtes Modell mit einer Klassifizierung in Anlehnung an den Wirtschaftskreislauf zurück. Der Wirtschaftskreislauf schematisiert die Geld- und Güterströme in offenen Volkswirtschaften, also mit grenzüberschreitendem Gütertausch. Die Akteure in diesem Modell sind die privaten Haushalte, die Unternehmen und der Staat. Hinzu kommen die internationalen Wirtschaftsbeziehungen und ein sogenanntes Vermögensänderungskonto, um die Geldströme korrekt darstellen zu können. Für die schulische Behandlung ökonomischer Zusammenhänge erachten die Autoren es als besonders bedeutsam, dass das Handeln dieser Subjekte im Rahmen einer Wirtschaftsordnung stattfindet, die wiederum eine Teilmenge des Gesamtsystems Gesellschaft darstellt (vgl. Kaminski/Eggert/Burkard 2008, S. 11 f.). Hinzu kommt gerade mit Blick auf den Auftrag der Schule, ihren Schülerinnen und Schülern den Übergang in weiterführende Bildungsgänge oder in den Beruf zu ermöglichen, als eigenes Themenfeld die Berufsorientierung. Auf diese Weise definieren die Autoren die „Inhaltsbereiche ökonomischer Bildung“ folgendermaßen (ebd., S. 12, Hervorhebungen im Original):

- Die Wirtschaftsordnung eines Landes als ordnungspolitische Gesamtaufgabe
- Die Stellung der privaten Haushalte im Wirtschaftsgeschehen
- Unternehmen als ökonomische und soziale Aktionszentren
- Die Funktionen des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung
- Internationale Wirtschaftsbeziehungen
- Arbeit und Beruf

Die Ökonomik als Referenzsystem offenbart sich aber nicht nur in dieser Klassifizierung, sondern darüber hinaus darin, dass die Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen, in den Kategorien ökonomischer Theorien zu denken, namentlich der Verhaltenstheorie und der Institutionentheorie. Als Resultat ordnen die Autoren die inhaltsbezogenen Erwartungen an den Unterricht vier Klassen zu: Denken in den Kategorien des ökonomischen Verhaltensmodells, Denken in Kreislaufzusammenhängen und Erkennen der Interdependenz von Entscheidungen, Denken in Ordnungszusammenhängen und Identifizierung von Kategorien als „invarianten Merkmalen allen wirtschaftlichen Handelns“ (ebd., S. 15). Hier taucht der Kategorienbegriff im Verständnis der kategorialen Didaktik wieder auf. Als solche invarianten Merkmale nennt der Text:

Wirtschaftliches Handeln ist [...] bedürfnisgetrieben, knappheitsbedingt, risikobehaftet, arbeitsteilig, wirtschaftsordnungsabhängig, interdependent, nutzen- bzw. gewinnorientiert, entscheidungsorientiert, bedarf der Koordination und vollzieht sich in Kreislaufprozessen. (ebd., S. 15)

Unabhängig davon, ob eine bildungstheoretische Analyse des Themenbereichs Ökonomie vorliegt oder ob aus den dem Stoff immanenten Strukturen Kompetenzen abgeleitet werden sollen, ist den inhaltsorientierten Ansätzen gemeinsam, dass sie das Feld der ökonomischen Bildung nach elementaren und fundamentalen Stoffen durchsuchen und diese in den Mittelpunkt ihrer Ziel-Inhalts-Analysen stellen. Je nach Akzentuierung beziehen sie sich dabei mehr auf die ökonomische Theorie oder auf die Wirtschaftswirklichkeit.

3.2 Entwicklungslinien situationsorientierter Ansätze

Der *Lebenssituationsqualifikationsansatz* ist der wohl am besten rezipierte in Wissenschaft und Schulpraxis. Er geht davon aus, dass es die Aufgabe des Ökonomieunterrichts sei, die Lernenden für die Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen zu qualifizieren (siehe auch im Weiteren: Steinmann 1997). Diese lassen sich den Lebensbereichen Einkommensentstehung durch Produktion und Arbeit und Einkommensverwendung durch die Inanspruchnahme der erstellten Güter zuordnen. Zum ersten Bereich zählen die ‚Situationen‘: Berufswahl, die Stellung im Unternehmen und am Arbeitsplatz, das Arbeitseinkommen und das Sozialeinkommen. Zur Einkommensverwendung zählt Steinmann die Lebenssituationen des Kaufs, der

Freizeitgestaltung, des Sparens, Versicherns, der Vorsorge und Vermögensbildung sowie von Steuerzahlungen und die Inanspruchnahme öffentlicher Güter. Die Lebenssituationen werden von der Wirtschaftsordnung, gesellschaftlichen Institutionen und Entscheidungssystemen beeinflusst. Diese Rahmung soll deshalb in die Inhalte von Unterricht einbezogen werden. Als lernbedeutsam betrachtet Steinmann jene Situationen, die einen Beitrag zur Bedürfnisbefriedigung leisten und für die zugleich die Gefahr der Nicht-Realisierung besteht. Nach der Bestimmung der Lebenssituationen gilt es in einem nächsten Schritt, die Qualifikationen zu identifizieren, mithilfe derer die Lernenden die genannten relevanten Situationen bewältigen können.

In den 1970er Jahren nahm Steinmann grundlegende Änderungen vor. Er verwarf die monoperspektivische zugunsten einer überfachlichen Betrachtung (vgl. ebd., S. 6 ff.). Im Grunde gehe es, so der Autor, in allen Fällen nicht nur um individuelle, sondern auch um gesellschaftliche Fragestellungen. Eine Beschränkung auf die ökonomische Betrachtung sei deshalb nicht zielführend. Sie sei nicht neutral, sondern bewirke eine Art und Weise der Orientierung von Unterricht, welche die Verwirklichung anderer als der individuellen Nutzenbedürfnisse gefährden könne. Steinmann fordert deshalb eine umfassende Gesellschaftslehre.

Heute steht eine Gruppe von Autorinnen und Autoren, die eine *sozioökonomische Bildung* statt einer ökonomischen Bildung fordern, in dieser Tradition (Überblick: Fischer/Zurstrassen 2014). Sie fordern die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Lebenswirklichkeit, beschränken sich dabei aber weitgehend auf das Ziel einer kritischen Gestaltungsfähigkeit hinsichtlich gesellschaftlicher Ordnungsfragen. Die autonome Lebensführung angesichts ökonomischer Alltagsprobleme wird jedoch kaum thematisiert. Sozioökonomische Bildung soll nach Auffassung dieser Autoren die Wirtschaft unter Einbezug politischer, sozialer, kultureller, ökologischer, rechtlicher und ethischer Dimensionen behandeln. Sie ist also interdisziplinär angelegt.

Den Autorinnen und Autoren dieser Gruppe lehnen ein eigenes Fach Wirtschaft für den allgemeinbildenden Bereich ab, da sie eine unzulässige Perspektivenverengung sehen und damit die Gefahr der Überwältigung der Schülerinnen und Schüler mit einer einseitigen – markt- und unternehmerfreundlichen – Weltanschauung. Tim Engartner (2013, S. 7) fordert gar eine sozioökonomische Bildung „unter dem Dach der politischen Bildung“.

Es ist zu fragen, ob in der Konsequenz ökonomische Bildung in einem solchen Hybridfach nicht marginalisiert würde. Zumindest zeigen empirische Untersuchungen, dass die ökonomische Perspektive von den Lehrenden vernachlässigt wird, wenn sie curricular in bestehende Fächer integriert ist.

Die Lehrerinnen und Lehrer trauen sich einen entsprechenden Unterricht nicht zu, halten ihn für überflüssig oder lassen ihn aus Zeitgründen weg, um bei vollen Lehrplänen die Ziele ihres eigentlichen Fachgebietes zu erreichen. (Seeber 2014, S. 25)

3.3 Entwicklungslinien kompetenzorientierter Ansätze

Seit Beginn des neuen Jahrtausends wird in der Bildungsplanung für Schulen eine Kompetenzorientierung gefordert. Darauf basierende Lehrpläne geben nicht mehr Inhalte, Lernziele und methodische Hinweise vor, sondern konzentrieren sich auf die Angabe von Kompetenzen, die am Ende jedes Schuljahres erreicht sein sollen. Maßgeblich für die fachdidaktischen Überlegungen, wie denn nun solche standardisierten Kompetenzziele formuliert werden können, war ein vom BMBF in Auftrag gegebenes Gutachten (Klieme et al. 2003). Es fordert als Basis die Entwicklung fachbezogener *Kompetenzmodelle*, die wiederum die Grundlage für die Entwicklung von *Kompetenzstandards* sein sollen. Diese Standards sollen für abschlussbezogene Bildungsabschnitte, z. B. Abschluss der Primarstufe und Abitur, formuliert und mit Aufgabenbeispielen exemplifiziert werden. Die meisten Fachdidaktiken haben Anstrengungen unternommen, um entsprechende Ausarbeitungen zu liefern.

2004 legte auch die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung erstmals Standards für den mittleren Schulabschluss vor und reichte in den Jahren bis 2009 noch solche für den Grundschulabschluss und das Abitur nach. Diese Standards sind unter modelltheoretischer Perspektive noch verbesserbar. So sind die Kompetenzbereiche nicht überschneidungsfrei, Aufgabenbeispiele fehlen und die zu den Bereichen formulierten Standards unterscheiden nicht eindeutig zwischen Inhalts- und Kompetenzstandards (ausführlich: vgl. Seeber et al. 2012, S. 37 ff.).

Die Autorinnen und Autoren fixieren die Zielsetzung ökonomischer Bildung in Form eines leitenden Kompetenzzieles, das mit den gängigen Ansätzen vereinbar ist und damit weitgehend als Konsens gelten darf. Dazu heißt es:

Das Individuum kann zum eigenen Wohl wie auch zum Wohle Aller ökonomisch urteilen, argumentieren, entscheiden und handeln. [...] Das lernende Individuum soll befähigt werden, in ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens angemessen zu entscheiden und zu handeln sowie an deren Gestaltung mitzuwirken, um eine lebenswerte Gesellschaft zu sichern und weiter zu entwickeln.
(DeGÖB 2004, S. 5)

Die erste Publikation (DeGÖB 2004) gab mit einem grob skizzierten Modell den Rahmen für die weiteren Standards der Fachgesellschaft vor. Nach diesem drücken sich Kompetenzen als „Orientierungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit als Konsumenten, Berufswähler, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger“ aus und lassen sich fünf Kompetenzbereichen zuordnen (vgl. ebd., S. 6 f.):

- Entscheidungen ökonomisch begründen,
- Handlungssituationen ökonomisch analysieren,
- Ökonomische Systemzusammenhänge erklären,
- Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten,
- Konflikte ethisch und perspektivisch beurteilen.

Die Verknüpfung mit den oben genannten Ansätzen wird an verschiedenen Stellen deutlich: Der kategoriale Ansatz kommt darin zum Ausdruck, dass in Verbindung mit den Kompetenzziele grundlegende Denkkoperationen, Verfahren und Begriffsvorstellungen, von der DeGÖB auch ökonomietypische Denkkategorien genannt, erlernt werden sollen. Außerdem erhält das Regel- und Ordnungssystem mit zwei Kompetenzbereichen eine ebenso herausragende Rolle wie in den neueren inhaltsorientierten Ansätzen. Schließlich wird ausdrücklich auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen verwiesen.

An diese Publikationen anknüpfend haben vier Wirtschaftsdidaktiker ein theoretisch fundiertes und widerspruchsfreies Modell für die Entwicklung von Kompetenzstandards entworfen (Seeber et al. 2012). Mit seiner Hilfe wird eine überschaubare Zahl an Kompetenzen identifiziert, damit die Lernenden mündig, tüchtig und verantwortlich die Anforderungen in einer unüberschaubar großen Zahl von ökonomisch geprägten Lebenssituationen bewältigen können (vgl. ebd., S. 87). Dazu leiten die Autoren drei Kompetenzbereiche aus dem Bildungsauftrag der Schulen ab und kreuzen diese in einer Matrix mit den potenziellen Lebenssituationen. Letztere werden über die bereits genannten Rollen der Verbraucher, Erwerbstätigen und Wirtschaftsbürger beschrieben. So erhalten sie eine Visualisierung, die die Übertragbarkeitsbedingung der Kompetenzen verdeutlicht: In allen Rollen werden ähnliche Kompetenzen erwartet – die Fähigkeit zur rational durchdachten Entscheidung, beispielsweise, benötigt der Käufer ebenso wie die Berufswählerin oder ein Wähler. Die drei Kompetenzbereiche und die damit verbundenen Lebenssituationen zeigt Tabelle 1.

Kompetenzbereich	Teilkompetenzen	Situationen
Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen)	<ul style="list-style-type: none"> • Situationen analysieren • Handlungsalternativen bewerten • Handlungsmöglichkeiten gestalten 	Menschen treffen ökonomisch begründete Entscheidungen und verfolgen ihre eigenen legitimen Interessen bestmöglich.
Beziehung und Interaktion (mit Anderen)	<ul style="list-style-type: none"> • Interessenkonstellationen analysieren • Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten • Beziehungsgefüge analysieren 	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.

Kompetenzbereich	Teilkompetenzen	Situationen
Ordnung und System (des Ganzen)	<ul style="list-style-type: none"> • Märkte analysieren • Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren • Politik ökonomisch beurteilen und gestalten 	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.

Tabelle 1: Skizze des Kompetenzmodells von Seeber, Retzmann, Remmele, Jongebloed

Auch das Institut für ökonomische Bildung in Oldenburg legt ein Kompetenzmodell vor (Kaminski/Eggert/Burkard 2008). Eine prominente Position nimmt die „Fachkompetenz“ ein, der drei Teilkompetenzen gemäß der in Kapitel 3.1 als „Referenzsystem Ökonomik“ geschilderten Systematik zugeordnet werden. Auch der darüber hinaus geforderte Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung“ fordert die Anwendung „fachspezifischer Methoden“ und Bewertungen mithilfe „ökonomischer Kategorien“. Die Urteilskompetenz, die das Modell vervollständigt, fordert eine Bewertung und Reflexion von „Wegen ökonomischen Erkennens“ (ebd., S. 27). Das Modell fußt also weiterhin auf einer Inhaltsorientierung. Für dieses Modell fehlt ebenso wie für das in der Tabelle skizzierte bisher noch eine empirische Validierung.

3.4 Ansätze in der Erwachsenenbildung

Ökonomische Bildung für Erwachsene ist nicht institutionalisiert und kann es auch nicht sein. Während die Schulbildung als eine Bringschuld des Staates bezeichnet werden kann, ist die Bildung im Erwachsenenleben in der Regel eine Holschuld. Eine Aufgabe der Erwachsenenbildung neben der Befriedigung einer erkennbaren Nachfrage ist es deshalb auch, Interesse zu wecken. In der Regel fragen Erwachsene spezifische Angebote nach, die sich aus ihrer jeweiligen Lebensphase ergeben. So sind Informationen zu Anschaffungs- und Immobilienkrediten bei der Hausstandsgründung und dem Eigentumserwerb interessant oder solche zur Altersvorsorge wegen der Erkenntnis in die zukünftig sinkenden Rentenzahlungen aus der Sozialversicherung. Die Fakten zum schichtenspezifischen Sparverhalten oder zur Aufnahme von Konsumentenkrediten legen nahe, dass gerade bei einkommensschwächeren Haushalten darüber hinaus ein Bedarf an Strategien im Umgang mit Geld besteht (vgl. Weber/van Eik/Maier 2013, S. 21).

Da insbesondere einkommensschwache und bildungsferne Adressaten angesprochen werden, wird eine ökonomische Bildung im Kontext von Grundbildungsanstrengungen thematisiert. Sie kann Teil von Alphabetisierungskursen sein oder auch eigene Angebotsmodule vorhalten. Ganz allgemein geht es Grundbildung um den Erwerb

von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten, die eine selbstständige Gestaltung des Lebens und ein aktives Handeln in unserer Gesellschaft ermöglichen. In Definitionen von allgemeiner Grundbildung werden neben den Fähigkeiten in Rechnen, Lesen und Schreiben zusätzlich soziale, personale und informationstechnologische Grundkenntnisse aufgeführt. Im Vordergrund stehen die Entwicklungsmöglichkeiten des Einzelnen (vgl. Tröster 2000, S. 13). Ähnlich wie im situationsorientierten Ansatz geht es also um die Bewältigung von Lebenssituationen.

Welche Ziele und Inhalte mit einer ökonomischen Grundbildung verfolgt werden sollen, wurde bisher systematisch nur im Rahmen eines BMBF-geförderten Projektes entwickelt. Bei teilweiser Autorenidentität zu jenen im unter Kapitel 3.3 erläuterten kompetenzorientierten Ansatz haben die Forscher drei Situationsfelder differenziert (Verbraucher, Erwerbstätige, Bürger), wobei aus der Orientierung am objektiven Bedarf (vgl. Weber/van Eik/Maier 2013, S. 21) heraus, die Verbrauchertematik in eine Konsumenten- und eine finanzielle Bildung unterschieden wird (vgl. Remmele et al. 2013). Die zugehörigen Kompetenzanforderungen werden als deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und Einstellungen kategorisiert (vgl. ebd., S. 117 ff.). Dann sollten beispielsweise im Rahmen einer finanziellen Grundbildung die Ziele angestrebt werden, dass die Lernenden die eigene Einkommens- und Ausgabesituation überblicken (deklarativ), Einkommen und Ausgaben einander gegenüberstellen (prozedural) und ein Kostenbewusstsein entwickeln (Einstellung).

4 Die institutionelle Verankerung ökonomischer Bildung

Institutionen gelten in der Sozialwissenschaft als Regeln und Normen, die Interaktionen vereinfachen sollen. Sie sorgen in der Regel für Effizienz. An den Schulen sind das zum Beispiel die Lehrpläne, die einen Rahmen mit Zielen und Inhalten vorgeben. Im Folgenden werden allgemeinbildende und berufliche Schulen unterschieden. Da in der Erwachsenenbildung allgemeine Normen nicht üblich sind, wird die organisationale Verankerung der ökonomischen Bildung kurz beschrieben.

4.1 Allgemeinbildende Schulen

Der 2003 von einer gesellschaftlich breit aufgestellten Gruppe veröffentlichte Aufruf zu mehr ökonomischer Bildung in der Schule forderte ein Zeitbudget von mindestens 200 Unterrichtsstunden in der Sekundarstufe I, also bis Klasse 10 (Gemeinsame Arbeitsgruppe 2003, S. 2). Dafür wünschten sich die Verfasser ein eigenes Unterrichtsfach oder, falls nicht durchsetzbar, obligatorische Anteile ökonomischer Bildung in

anderen Fächern aber im gleichen Zeitumfang. Auch die KMK (2001) hatte ökonomische Bildung zuvor als zum Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen gehörig bezeichnet.

Tatsächlich ist seither auch ein Bedeutungszuwachs zu erkennen. Die curriculare Verankerung ist systematisch jedoch so heterogen, dass sie in Kombination mit der Zahl der Bundesländer und jener der allgemeinbildenden Schularten als Darstellung den Rahmen eines Handbuchs sprengen würde. Die Zusammenfassung von Birgit Weber (2007) ist zwar nicht mehr auf dem aktuellen Stand, aber in ihren Grundzügen weiterhin gültig. Will man in die Vielfalt Ordnung bringen, lassen sich bestimmte Grundzüge der Entwicklung und drei Formen der curricularen Verankerung unterscheiden.

Hier werden nur die allgemeinbildenden Regelschulen betrachtet. Zunächst ist zwischen der Primarstufe, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II zu unterscheiden. In der Grundschule finden sich Inhalte ökonomischer Bildung über alle Bundesländer hinweg typischerweise im Sach- und im Mathematikunterricht. Umfang und Bearbeitungstiefe unterscheiden sich. In allen Lehrplänen finden sich der Umgang mit Geld, eine grundlegende Konsumentenbildung und die Thematisierung von Arbeit und Beruf.

In der Sekundarstufe I war ökonomische Bildung als Teilbereich der Arbeitslehre in der Hauptschule gut eingeführt. Sie deckte genauso wie in der Realschule – dort oft auch als ein Kombinationsfach von Wirtschaft und Politik – zumeist einen Wahlpflicht- und nicht einen Pflichtbereich ab. Heute findet in vielen Bundesländern eine Verschmelzung der beiden Schularten statt, was auch zu neuen Lehrplänen führt, in welchen Wirtschaft aber weiterhin eher im Wahlbereich angesiedelt ist.

In der gymnasialen Oberstufe hat ökonomische Bildung den geringsten Stellenwert. So ist sie zwar in Bayern im Fach Wirtschaft und Recht schon lange etabliert. Sie ist aber sonst in der Regel lediglich ein Wahlbereich und zumeist verknüpft mit anderen Lernfeldern wie Politik oder Geographie bzw. diesen als Teilmenge nachgeordnet.

Systematisch lassen sich drei Formen der curricularen Integration unterscheiden:

1. Ökonomische Bildung wird als relevant betrachtet, aber die Umsetzung soll multiperspektivisch sein. Sie erfolgt *im Rahmen bestehender Fächer*. Dazu wird sie als Unterrichtsprinzip in bestehende Fächer aufgenommen, wie z. B. in Rheinland-Pfalz. Dort weisen die Rahmenrichtlinien zwar Fächer mit einer besonderen „Verantwortung“ aus (Arbeitslehre, Sozialkunde, Erdkunde), fordern aber auch, dass Wirtschaft in allen anderen Fächern Raum erhält (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2003).
2. Ökonomische Bildung erfolgt, ausgewiesen als eigener Lernbereich, *in Kombination mit einem oder mehreren anderen Lernbereichen*. Beispielhaft steht hierfür Nordrhein-Westfalen mit seinem Lehrplan Sozialwissenschaften. „Das Fach

Sozialwissenschaften ist als Integrationsfach definiert, das sich im Kontext der drei wissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaften, Soziologie und Wirtschaftswissenschaften verortet“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014, S. 12). Der Stellenwert des Bereichs Wirtschaft ergibt sich aus der Schwerpunktsetzung der jeweiligen Schule.

3. Ökonomische Bildung erfolgt *in einem eigenen Fach*. Für weiterführende Schulen der Sekundarstufe I findet man diese Lösung häufiger. So besitzt Niedersachsen ein Fach Wirtschaft in der Realschule. Zum kompetenzorientierten Lehrplan gehört auch ein Kerncurriculum, das die Themenfelder Verbraucher und Erwerbstätige, Handeln im Unternehmen, Aufgaben des Staates im Wirtschaftsprozess sowie ökonomisches Handeln regional, national und international aufgreift (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009). Diese Systematik zeigt einmal mehr, dass ein rein auf Kompetenzvorgaben ausgerichteter Lehrplan ohne inhaltliche Angaben zumindest in der Praxis nicht vorzufinden ist. So liegen auch seit 2014 Lehrplänenwürfe für ein Fach „Wirtschaft und Berufs-/Studienorientierung“ in Baden-Württemberg vor (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014). Das Besondere in diesem Fall ist die Einführung des eigenständigen Faches über alle allgemeinbildenden Schularten hinweg mit gemeinsamen, aber nach Schularten gestuften Kompetenzanforderungen. Diese beziehen sich ausführlich auf die Rollen, wie sie in Kapitel 3.3 für den kompetenzorientierten Ansatz erläutert wurden. Durch ihre Detailliertheit nehmen sie zugleich den Charakter von Inhaltsstandards an.

4.2 Berufliche Schulen

Es scheint vielleicht wenig erstaunlich, dass ökonomische Bildung in den beruflichen Schulen einen festen Platz in den Bildungsplänen hat. Da der vorliegende Beitrag sich nicht auf die Wirtschaftsdidaktik kaufmännischer Berufe bezieht, die auch eine allgemeine und eine spezielle Betriebswirtschaftslehre zu betrachten hat, muss ökonomische Bildung als Allgemeinbildung auch im beruflichen Schulwesen eigens legitimiert werden. Bereits 1991 hat Rolf Dubs die Zweiteilung wirtschaftlicher Bildung in den beruflichen Schulen in eine wirtschaftsberufliche Bildung und in eine Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses mit der Notwendigkeit begründet,

[...] die größeren unternehmerischen Zusammenhänge verstehen [zu können]. [...] sollen die Menschen die vielen Zielkonflikte, die zur Polarisierung in der öffentlichen Meinung führen und die Funktionstüchtigkeit von Wirtschaft und Gesellschaft bedrohen, durchschauen, verstehen und besser lösen können, so benötigen sie gute Kenntnisse über die Vorgänge in Wirtschaft und Gesellschaft.
(Dubs 1991, S. 4 f.)

Das berufliche Schulwesen ist dermaßen heterogen organisiert – Berufsfachschulen, Berufskollegs, berufliche Gymnasien sowie Berufsschulen – dass nur generell

die fachliche Verankerung ökonomischer Allgemeinbildung festgehalten werden kann. In den Voll- und Teilzeitschulen außerhalb des Dualen Systems wird sie häufig als „allgemeine Wirtschaftslehre“ unterrichtet. Im Wirtschaftsgymnasium ist sie als Volks- und Betriebswirtschaftslehre stärker wissenschaftsorientiert und weniger an Lebenssituationen ausgerichtet.

In den Berufsschulen werden volkswirtschaftliche Kontexte unternehmerischen Handelns berufsbezogen im Rahmen der Lernfeldeinheiten abgehandelt. Zugleich gibt es aber i.d.R. ein eigenes allgemeinbildendes Fach, in Baden-Württemberg zum Beispiel „Wirtschafts- und Sozialkunde“. Trotz einer starken Konzentration auf die Arbeitswelt wird dort ein breites Spektrum ökonomischer Bildung angeboten: Verbraucherbildung, Umgang mit Geld und Soziale Marktwirtschaft neben Arbeitsrecht, Entlohnung und Unternehmensgründung (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1998, S. 30).

Aus der beruflichen Bildung hat die Didaktik der ökonomischen Bildung das Prinzip der Handlungsorientierung des Unterrichts und das Ziel der Handlungskompetenz übernommen (vgl. Albers 2012). Es wird angenommen, nachhaltige und lebenssituationbezogene Kompetenzen seien am Besten in einem handlungsorientierten Unterricht zu erwerben, der die Schülerinnen und Schüler durch ein Handeln im Unterricht an das Handeln in konkreten Lebenssituationen heranzuführt. Neben der Fachkompetenz benötigen sie annahmegemäß auch soziale und methodische Kompetenzen. In den Berufsschulen hat sich mit Blick auf diese Grundlagen die Strukturierung des Stoffes nach Lernfeldern durchgesetzt. Handlungskompetenz wird nun durch eine konsequente Geschäftsprozessorientierung angestrebt, also durch eine Orientierung an didaktisch aufbereiteten Handlungsfeldern des Berufs (vgl. Embacher/Gravert 2000; Nickolaus 2006, S. 87 ff.). Idealerweise findet diese ihren Niederschlag nicht nur im Schulunterricht, sondern auch im betrieblichen Teil der Ausbildung.

4.3 Erwachsenenbildung

Von einer Institutionalisierung ökonomischer Bildung in der Erwachsenenbildung kann nicht die Rede sein. Die Gründe dafür wurden in Kapitel 3.4 bereits genannt. Trotz der fehlenden Verbindlichkeit des Angebots findet sich eine Vielzahl von Angeboten, die systematisch bei Birgit Weber, Iris van Eik und Petra Maier (2013, S. 16 ff.) in einer Tabelle zusammengefasst werden. Sie beruht auf einer Analyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Es finden sich laut dieser Analyse Kursangebote und Veranstaltungen zu allen Themen des Spektrums ökonomischer Bildung: Umgang mit Geld, Geldanlage, Versicherungen, Kreditnehmer, Erwerbstätigkeit, Wirtschaftsbürger. Zu den genannten Bereichen gibt es spezifische Angebote. Daneben existieren mehrthematische Kurse und Kurse aus anderen Themenfeldern außerhalb der ökonomischen Bildung, die bestimmte Aspekte integrieren. Zu Letzteren zählen zum Beispiel Integrationskurse sowie andere Bildungsmaßnahmen

für besondere Zielgruppen, die teilweise sogar verpflichtenden Charakter haben. Als Anbieter treten eine Vielzahl von Organisationen auf, die häufig, aber nicht immer gemeinnützig sind. Unter diesen Organisationen finden sich die Volkshochschulen, Verbraucherzentralen, Frauenorganisationen, Schuldnerberatungsstellen, Arbeitsloseninitiativen oder die Bundesagentur für Arbeit. Die Mehrheit der Angebote ist aus dem Bereich der finanziellen Bildung und entsprechend bieten aus der gewerblichen Wirtschaft zum Beispiel die Sparkassen Finanzgruppe, andere Bankenverbände und der Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft spezielle Veranstaltungen an. Gerade im Bereich Arbeit und Wirtschaftsbürgerbildung finden sich schließlich Angebote von Bildungswerken der Gewerkschaften.

5 Zusammenfassung

Ökonomische Bildung ist im hier verstandenen Sinn nicht einfach mit einem Schulfach, zum Beispiel „Wirtschaftslehre“, gleichzusetzen. Die terminologische Verbindung von Ökonomie und Bildung soll vielmehr deutlich machen, dass wirtschaftliche Kompetenz über alle Lernstufen hinweg wegen ihrer Bildungsbedeutsamkeit Teil des lebenslangen Lernens sein sollte. Im allgemeinbildenden Schulwesen hat sie tatsächlich heute einen höheren Stellenwert als noch vor 20 Jahren und wird neuerdings für die Erwachsenenbildung als Notwendigkeit proklamiert. Dennoch besitzt sie im Vergleich zu vielen anderen Lernbereichen bzw. Fächern weiterhin eine nachrangige Position. Unabhängig davon haben sich elaborierte wirtschaftsdidaktische Ziel-, Inhalts- und Kompetenzmodelle entwickelt, deren Grundzüge im Rahmen einer Klassifizierung in drei Differenzierungsmöglichkeiten vorgestellt wurden. Diese Modelle können als Basis für bildungsplanerische Aufgaben dienen. Die abschließend besprochene institutionelle Verankerung macht noch einmal deutlich, dass über eine Ausweitung der Anteile ökonomischer Bildung zumindest nachzudenken ist.

Quellen

Zitierte Literatur

Albers, Hans-Jürgen (2012): Handlungsorientierung. In: May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, 8., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag, S. 299-301.

Dauenhauer, Erich (1969): Kategoriale Didaktik. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Rinteln: Merkur Verlag.

- Dauenhauer, Erich (1997):** Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Bd. 1: Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung. Münchweiler/Rodalben: Walthari.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) (2004):** Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss. http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (Abruf: 18.05.2015).
- Dubs, Rolf (1991):** Wirtschaft und Pädagogik. Esslingen: Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Stuttgart.
- Embacher, Erich/Gravert, Helmut (2000):** Die Arbeit mit lernfeldorientierten Lehrplänen in Schule und Unterricht – Hinweise und Anregungen zur Umsetzung in Fachklassen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Engartner, Tim (2013):** Ökonomische Bildung. Zwischen Notwendigkeiten und Risiken. In: Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung und Forschung, 66 (6), S. 6-7.
- EU-Kommission (2007):** Mitteilung der Kommission – Vermittlung und Erwerb von Finanzwissen/*KOM/2007/0808 endg.*/. Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0808:DE:HTML> (Abruf: 18.05.2015).
- Fischer, Andreas/Zurstrassen, Bettina (Hg.) (2014):** Sozioökonomische Bildung. bpb Schriftenreihe. Band 1436. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gemeinsame Arbeitsgruppe der WMK, KMK, der BDA, des BDI, DIHK, ZDH und DGB (2003):** Empfehlungen für ein Kerncurriculum Wirtschaft einschließlich Qualitätskriterien für die Lehreraus- und Fortbildung sowie Betriebspraktika von Lehrern und Schülern. Bremen. <http://degoeb.de/uploads/degoeb/2003-02-14-WMK-Kerncurriculum.pdf> (Abruf: 18.05.2015).
- Göhner, Reinhard/Sehrbrock, Ingrid (Hg.) (2000):** Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. In: Unterricht Wirtschaft, 3/2000, S. 3-6.
- Hentig, Hartmut von (2004):** Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): Bildungsplan 2004. Allgemein Bildendes Gymnasium. Stuttgart, S. 9-21.
- Kaminski, Hans (2009):** Anmerkungen zum „Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung“. In: Gesellschaft Wirtschaft Politik (GWP), 4/2009, S. 547-560.
- Kaminski, Hans/Eggert, Katrin/Burkard, Karl-Josef (2008):** Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zum Abitur. Berlin: Bundesverband Deutscher Banken.
- Klafki, Wolfgang (1963):** Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. 2., erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klein, Rosemarie/Stanik, Tim (2009):** Was ist Grundbildung? Ansichten aus Wirtschaft und Arbeit und pädagogische Reflexion. In: Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – multiperspektivisch. GiWA-Online Nummer 2, April 2009, S. 1-4. http://bbb-dortmund.de/jobbb2/Klein_Stanik.pdf (Abruf: 18.05.2015).

- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Krafft, Dietmar (2012):** Notizen zur Geschichte und Gegenwart der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung. In: Schuhen, Michael/Wohlgemuth, Michael/Müller, Christian (Hg.): Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 87-100.
- Kruber, Klaus-Peter (1997):** Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobbein, S. 55-74.
- Kruber, Klaus-Peter (2006):** Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung? Eine immer wieder neue Frage an den Wirtschaftsunterricht. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-202.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (Hg.) (2003):** Richtlinien zur Ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz. http://oekonomische.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/oekonomische.bildung-rp.de/Lehrplaene_Richtlinien/PZRichtlinien_zu_oekonomischen_Bildung.pdf (Abruf: 18.05.2015).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (1998):** Bildungsplan für die Berufsschule. Band 1. Ergänzungsband. Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde. Lehrplanheft 7/1998. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (KM-BW) (Hg.) (2014):** Wirtschaft, Berufs- und Studienorientierung. Bildungsplan 2016: Allgemein bildende Schulen. Gymnasium (G8) und Sekundarstufe I. Arbeitsfassung. Stuttgart. http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/g8/G8_W_Arbeitsfassung_140903.pdf; http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/arbeitsfassung/sek1/Sek1_W_Arbeitsfassung_140908.pdf (Abruf: 18.05.2015).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2014):** Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf (Abruf: 18.05.2015).
- Nickolaus, Reinhold (2006):** Didaktik – Modelle und Konzepte beruflicher Bildung. Orientierungsleistungen für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009):** Wirtschaft. Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 8-10. Hannover. http://db2.nibis.de/ldb/cuvo/datei/2009-rs_wirtschaft_i.pdf (Abruf: 18.05.2015).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005):** Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. Paris: OECD Publishing.

- Remmele, Bernd/Seeber, Günther/Speer, Sandra/Stoller, Friederike (2013):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Seeber, Günther (2006a):** Ökonomische Bildung in der Schule – Notwendigkeit und Handlungsbedarfe. WHL Diskussionspapier Nr. 7. Lehr. <http://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb6/sowi/iww/team/Professoren/seeber/WHL2006> (Abruf: 18.05.2015).
- Seeber, Günther (2006b):** Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 174-186.
- Seeber, Günther (2014):** Ist sozioökonomische Bildung die bessere ökonomische Bildung? – Anmerkungen zu einer Begriffsverwirrung. In: Müller, Christian/Schlösser, Hans Jürgen/Schuhen, Michael/Liening, Andreas (Hg.): Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 19-31.
- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongbloed, Hans-Carl (2012):** Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell - Aufgaben – Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2001):** Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001. Bonn.
- Steinmann, Bodo (1997):** Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.). Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein, S. 1-22.
- Tröster, Monika (Hg.) (2002):** Berufsorientierte Grundbildung. Konzepte und Praxis-hilfen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Weber, Birgit (2007):** Ökonomische Bildung an Schulen und Hochschulen. Steigende curriculare Bedeutung an den Schulen bei schwerwiegenden Mängeln der Lehrerausbildung. Bielefeld: Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung. http://de.goeb.de/uploads/degoeb/2007_OEB_Situation_Weber.pdf (Abruf: 18.05.2015).
- Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (2013):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene – Bedeutung, Forschungsstand, Desiderate. In: Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (Hg.): Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-40.
- Weber, Birgit/van Eik, Iris/Maier, Petra (Hg.) (2013):** Ökonomische Grundbildung für Erwachsene. Ansprüche und Grenzen, Zielgruppen, Akteure und Angebote – Ergebnisse einer Forschungswerkstatt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Weiterführende Literatur

- Althammer, Jörg/Andersen, Uwe/Detjen, Joachim/Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (2007):** Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Arndt, Holger/Jung, Eberhard (2013):** Ökonomische Bildung in der Primarstufe. Expertise zu fachdidaktischen Konzepten, nationalen Bildungsstandards und curricularen Ländervorgaben. Hamburg: Joachim Herz Stiftung Verlag.
- Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (2008):** Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- May, Hermann/Wiepcke, Claudia (Hg.) (2012):** Lexikon der Ökonomischen Bildung. 8., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
- Müller, Christian/Schlösser, Hans Jürgen/Schuhlen, Michael/Liening, Andreas (Hg.) (2014):** Bildung zur Sozialen Marktwirtschaft. Stuttgart: Lucius&Lucius.
- Retzmann, Thomas (Hg.) (2013):** Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Retzmann, Thomas (Hg.) (2014):** Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Seeber, Günther (Hg.) (2009):** Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Homepage der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung

<http://www.degoeb.de/> (Abruf: 18.05.2015).

Die Seite bietet neben Downloads zu Stellungnahmen verschiedener Gruppen zur ökonomischen Bildung in ihrer Mitgliederliste die Verlinkung zu den Seiten der in der Gesellschaft organisierten deutschsprachigen Didaktiker.