

Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben

Birgit Weber

"Mehr Wirtschaft in die Schule" hat nicht von vorneherein bildenden Charakter, selbst wenn die wirtschaftliche Tätigkeit als Universale menschlichen Lebens anzusehen ist, die nicht durch Alltagserfahrung zu erschließen ist. Ob die gegenwärtig erhobenen Forderungen auch im Sinne einer ökonomischen Bildung legitim sind, kann konsequenterweise nur angesichts einer Gesamtkonzeption ökonomischer Bildung diskutiert werden. Ist eine solche überhaupt existent - oder liegen nicht vielmehr vielfältige Bausteine für eine solche Konzeption vor? Es existieren situations-, zukunfts-, wissenschafts- und handlungsorientierte Konzepte, die - glaubt man den gegenseitigen Abgrenzungen - unversöhnliche Gegensätze scheinen. In diesem Beitrag geht es auf der Basis eines Überblicks um ihre "Versöhnung", aber auch um weiterhin ungeklärte Fragen, die sich nicht auf die Frage nach einem eigenen Fach beschränken lassen.

1. "Mehr Wirtschaft in die Schule" als ökonomische Bildung?

Klagen über mangelnde ökonomische Bildung sind vielfältig: Wirtschaftliche Grundkenntnisse seien mangelhaft.(1) Als Ursache wird die fehlende Auseinandersetzung mit ökonomischen Sachverhalten im allgemeinen Schulwesen ausgemacht, wofür in der Regel kein spezifisches Fach existiert. Stattdessen schließen Fächer wie Sozialkunde, Arbeitslehre oder auch der Sachunterricht ökonomische Fragen ein - oder eben auch nicht.(2) Zum Teil wird ökonomische Bildung als Querschnittsaufgabe vieler Fächer diskutiert, als ob sie einen Interdisziplinaritätsgrad wie etwa die Umweltbildung hätte. Eine Integration wirtschaftlicher Elemente in affine Fächer oder Lernbereiche in der Schule oder gar die Überantwortung als Querschnittsaufgabe für alle Fächer hat angesichts der Komplexität der ökonomischen Zusammenhänge und der erzeugten Verantwortungsdiffusion nicht selten eine Vernachlässigung in der Lehrerbildung zur Folge. (3) Optionen, sich ökonomische Bildung autodidaktisch - etwa über die Wirtschaftsberichterstattung - zu erschließen, sind ausgeschlossen (4), sie externen Trägern zu überantworten, problematisch.

Berührt diese Mängel nicht die gegenwärtige und künftige autonome Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen und ihre verantwortliche Mitgestaltung, würden nicht gesellschaftliche Zukunfts- oder Schlüsselprobleme auch durch ökonomische Sachverhalte konstituiert oder wären sie nicht mit Hilfe ökonomischer Strategien lösbar, bestünde kein Anlass, diesem Thema bildungstheoretische Reflexionen zu widmen. Die hieraus abzuleitende Notwendigkeit, ökonomische Bildung als Bestandteil der Allgemeinbildung zu begreifen, erläutern Kaiser/Kaminski (1999: 20ff) in Anlehnung an Albers (1994) und Klafki (1985) wie folgt: Wird einerseits Allgemeinbildung verstanden als Ausstattung von Individuen mit vielseitigen Fähigkeiten für Lebenssituationen, die für alle gleich sind, und für Probleme, die alle gemeinsam angehen sowie als Möglichkeit und Anspruch aller Individuen, gilt andererseits die wirtschaftliche Tätigkeit als Universale menschlichen Lebens, die sich nicht auf die berufliche Tätigkeit beschränkt, ist sie in ihrer Komplexität nicht durch Alltagserfahrungen zu

Inhalt

1.1 "Mehr Wirtschaft in die Schule" als ökonomische Bildung?

2. Antagonisten oder Bausteine eines Gesamtkonzepts?

2.1 Situations- und Problemorientierung: Ausgangsbasis für subjektorientierte Lernprozesse

2.2 Wissenschaftsorientierung: Conditio sine qua non

2.3. Handlungsorientierung: Selbstständige Bewältigung komplexer Lernprozesse zur Förderung ökonomischer Handlungskompetenz

3. Gesamtkonzeption und Zukunftsaufgaben...

Anmerkungen

Literatur

erschließen, werden die Individuen immer wieder vor neue Probleme ökonomischer Lebensbewältigung gestellt, dann bedarf es der ökonomischen Bildung als geistiger Ressource für Verständnis und Gestaltung der sich immer schneller verändernden wirtschaftlichen Zusammenhänge.

Die Forderungen nach "Mehr Wirtschaft in die Schule", die gegenwärtig von unterschiedlichsten Interessengruppen erhoben wird, richten sich einerseits auf die *Qualifikationsebene*: Praktische Fähigkeiten sollen gefördert werden, die im Wirtschaftsleben von Bedeutung sind. Andererseits beziehen sie sich auf die *normative Ebene*: Unter dem Stichwort ökonomische Grundkenntnisse zu fördern, sollen nicht selten spezifische Akzeptanzen erhöht werden: z. B. die Akzeptanz der gegebenen Wirtschaftsordnung, der sozialen Ungleichheit als Voraussetzung für Leistungsanreize, der beruflichen und unternehmerischen Selbstständigkeit sowie der privaten Kapitalbildung. Als *Methode* werden ökonomische Realbegegnungen empfohlen. Lehrer und Schüler sollen stärker ins Arbeits- und Wirtschaftsleben, Wirtschaftsvertreter stärker in die Schulen. Stellvertretend sei hier die Position [Brackmanns \(1998: 27\)](#) dargestellt, der die Ziele der Zukunftsinitiative Schule-Wirtschaft vorstellt:

"Mit der Initiative soll die Zusammenarbeit von Schulen, regionaler Wirtschaft und Berufswelt gefördert und intensiviert werden, damit wirtschaftliche Bildung in deutschen Schulen nicht länger ein Schattendasein führt. Denn ohne ökonomische Grundkenntnisse bleiben die modernen Lebensverhältnisse dem einzelnen undurchschaubar, zumal auch die Komplexität moderner Industrie- und Informationsgesellschaften sich dem Bürger nicht allein aus der Alltagserfahrung erschließt. ... Mit der Beteiligung von Wirtschaftsvertretern und der Einbindung von Unternehmen in die schulische Praxis soll erreicht werden, daß

- dem Schüler ein realistisches und differenziertes Bild der Wirtschafts- und Arbeitswelt geboten wird,
- Lehrer unterschiedlicher Fächer in den Stand gesetzt werden, ökonomische Bildung fachlich und didaktisch-methodisch kompetent zu vermitteln,
- dadurch die fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler, auch im Hinblick auf das Unternehmertum gefördert werden".

Inwiefern durch die Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft sowie durch Primärerfahrungen vor Ort ökonomische Grundkenntnisse gefördert werden, die für das Verständnis der "Industrie- und Informationsgesellschaft" erforderlich sind, kann angesichts der Komplexität ökonomischer Zusammenhänge und ihrer mangelnden Erfahrbarkeit durch punktuelle Anschauung bezweifelt werden. Auch scheint es letztlich weniger um die komplexen ökonomischen Prozesse zum Verständnis der eigenen Lebenswelt zu gehen als um die Kompensation vermeintlich unrealistischer Unternehmensbilder sowie um die Förderung des Unternehmertums. So kritisiert die Reformkommission Soziale Marktwirtschaft (1999:23), dass in den Schulen das Unternehmerbild des egoistischen Kapitalisten vermittelt werde, dessen "ausbeuterischen Auswüchsen" durch die Gesetzgebung ein Riegel vorgeschoben werden müsse". Begründet werden solche Forderungen mit Ergebnissen von Studien, nach denen 70 Prozent der Befragten glauben, dass für Unternehmen nur die Senkung der Produktionskosten und Gewinne zählt ([iwd 18/2000](#)). Es scheint gar, als ob Schüler und Schülerinnen lernen sollen, dass Gemeinwohlorientierung statt Gewinnorientierung das Unternehmensziel darstellt.

Selbstverständlich sollen Lernende verstehen, dass die Produktionsfaktoren Kapital und Arbeit begünstigt durch die Arbeitsteilung zur Erhöhung des Wohlstands und zur Entwicklung des Fortschritts beitragen, ob sie dies beabsichtigen oder nicht. Dazu gehört auch die Anerkennung, dass selbstständige Unternehmer durch eine höhere Risikobereitschaft einen Beitrag zur Schaffung neuer Arbeitsplätze leisten. Ökonomische Realbegegnungen sind erforderlich zur Kompensation mangelnder Praxisbegegnung, zur Veranschaulichung ökonomischer Fragestellungen, zur Bereicherung ökonomischer Modelle und zur Erweiterung der Perspektiven durch die Befragung unterschiedlicher Wirtschaftsakteure. Sie sind letztlich

aber nur punktuelle Erfahrungen, in denen sich zwar Herstellungsprozesse und Arbeitsbedingungen beobachten lassen, in denen unterschiedliche - auch interessengeleitete - Argumentationen erfahren werden können, wie z.B. nicht selten die Kritik an der staatlichen Regulierung, den kollektiven Konfliktlösungsmodellen oder einer überzogenen Versorgungsmentalität. Die Unternehmensorganisation und unternehmerische Entscheidungen sind durch "Begegnung" kaum zu ermitteln, geschweige denn die Einbindung des Unternehmens in vor- und nachgelagerte Märkte oder gar das Verständnis für gesamtwirtschaftliche Funktionszusammenhänge. Angesichts des Trugschlusses der Verallgemeinerung ist die Beschränkung auf die Mikroperspektive äußerst problematisch.

Ökonomischer Bildung geht es hingegen um die Entwicklung eines systemischen Denkens sowie eines Denkens in Ordnungen gegenüber einer dem naiven sog. gesunden Menschenverstand so eingängigen, personalisierten Zuweisung von "Schuld" oder dem statischen Verständnis, dass die Kehrseite des Reichtums der einen immer die Armut der anderen ist. Der Wirtschaftsprozess wird durch unterschiedliche Akteure bestimmt, deren Perspektiven in ihren kurz- und langfristigen Problemen und Gestaltungsmöglichkeiten ebenso zu berücksichtigen sind wie nationale und internationale Entwicklungen sowie problematische Ausprägungen. Ökonomische Bildung aber einem einzelnen Wirtschaftsakteur zu überlassen, der Lehrer unterschiedlicher Fächer in den Stand versetzt, ökonomische Bildung fachlich und didaktisch-methodisch-kompetent zu vermitteln, seien es die Verbände der Arbeitgeber oder die der Arbeitnehmer, ist unter Bildungsgesichtspunkten unseriös.

Eine Fachdidaktik der ökonomischen Bildung muss sich allerdings auch mit diesen Einflüssen auseinandersetzen. Dies resultiert nicht allein daraus, dass jene mit kostenlosen Lehrmaterialien und interessanten Angeboten Einfluss auf Bewusstsein und Einstellungen nehmen. Es resultiert auch daraus, dass interessengeleitete Anliegen durchaus auch gerechtfertigt sein können:

- So haben beispielsweise Finanzdienstleistungen und Aktien heute allein durch die Informations- und Kommunikationstechnologien einen ganz anderen Stellenwert als früher. Ihre Funktionsweise, ihre Gefahren und Chancen zu begreifen, wird zur Vorsorge - als einem zentralen Lebensbereich - immer bedeutsamer.
- Die Veränderungen in der Arbeitswelt und die Motivationen Jugendlicher hinsichtlich der Selbstentfaltung im Arbeitsleben verlangt auch, dass ökonomische Bildung die selbstständige Berufstätigkeit in den Blick nimmt, und sich nicht allein auf den erwerbsabhängigen Arbeitnehmer beschränkt, will sie nicht Gestaltungschancen und -grenzen unberücksichtigt lassen.
- Defizite der Wirtschaftsordnung zu konstatieren, die gesetzlich zu korrigieren sind, ohne die Funktionsweise der Wirtschaftsordnung verstanden zu haben, kann kaum zu ursachenadäquaten Gestaltungsvorschlägen führen.

Diese Anliegen und ihre Umsetzung müssen sich aber im Rahmen einer Gesamtkonzeption ökonomischer Bildung - und nicht allein "Mehr Wirtschaft in die Schule" -verantworten können. Insofern stellt sich die Frage, ob eine solche Gesamtkonzeption vorliegt bzw. welche Bausteine für eine solche vorhanden sind und in welchem Zusammenhang diese stehen. (5) Im folgenden werden die aus der Wirtschaftsdidaktik heraus entwickelten Konzeptionen bzw. Bausteine dargestellt, um die für eine Gesamtkonzeption ökonomischer Bildung erforderlichen Elemente zu markieren und die Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung zu ermitteln.

2. Antagonisten oder Bausteine eines Gesamtkonzepts?

In der ökonomischen Bildung existieren vielfältige Ansätze. Wir finden an Lebenssituationen ausgerichtete Ansätze, denen der Vorwurf gemacht wird, dass ein bisschen Verbrauchernerziehung und Berufsorientierung noch keine ökonomische Bildung ausmache. Es existieren an Schlüsselproblemen orientierte Konzepte, an denen kritisiert wird, dass Schule für gesellschaftliches Krisenmanagement herhalten muss und die ökonomische Bildung sich

damit übernimmt. Auf die Wissenschaft ausgerichtete Ansätze müssen sich gefallen lassen, dass diese sich nicht der komplexen Lebenssituationen der Lernenden widmet und kontroverse Erklärungsansätze und Gestaltungsmöglichkeiten vernachlässigt. Handlungsorientierten Ansätzen schließlich wird vorgeworfen, dass dem Spaß gegenüber den Inhalten ein bedeutenderer Stellenwert eingeräumt wird. Den gegenseitigen Abgrenzungen zufolge entsteht der Eindruck, als ob es sich um geradezu antagonistische Konzepte handelt.

2.1 Situations- und Problemorientierung: Ausgangsbasis für subjektorientierte Lernprozesse

Eine der Allgemeinbildung verpflichtete ökonomische Bildung setzt bis heute vorrangig und wesentlich an den Rollen an, die Individuen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen einnehmen und für die ökonomische Bildung zur mündigen und verantwortlichen Handlungskompetenz befähigen will. Diese Rollen sind die der Konsumenten, Arbeitnehmer und der Wirtschaftsbürger. Ökonomische Bildung ist aber nicht allein auf die tüchtige Bewältigung, sondern auch auf die verantwortliche Gestaltung und b. B. Veränderung ausgerichtet (vgl. Ochs/Steinmann 1994, Kruber 1994:10ff). Insofern ist diese Orientierung an Lebenssituationen nicht allein auf Kompetenzen und Qualifikationen gerichtet, sondern hat ebenso die Mündigkeit und die Emanzipation der Individuen zum Ziel. Diese Orientierung dient als Auswahlkriterium für Inhalte ökonomischer Bildung und verhindert, dass ökonomische Begriffe und Theorien ungeprüft in Lernprozesse übertragen werden.

Allgemein bestimmt Schlösser (2001) die soziale Marktwirtschaft, ihre Funktionsweise und Entwicklung in einer europäisch und global vernetzten Wirtschafts- und Arbeitsumgebung" als didaktisches Zentrum der ökonomischen Bildung. Kaminski (1999) geht sowohl für die Sekundarstufe I (1996: 41) als auch für die Sekundarstufe II (1999: 27) ebenfalls von dieser existierenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung aus und identifiziert neben der Wirtschaftsordnung die Akteure des Wirtschaftskreislaufes - die privaten Haushalte, die Betriebe, den Staat, das Ausland - als zentrale Inhaltsfelder ökonomischer Bildung.

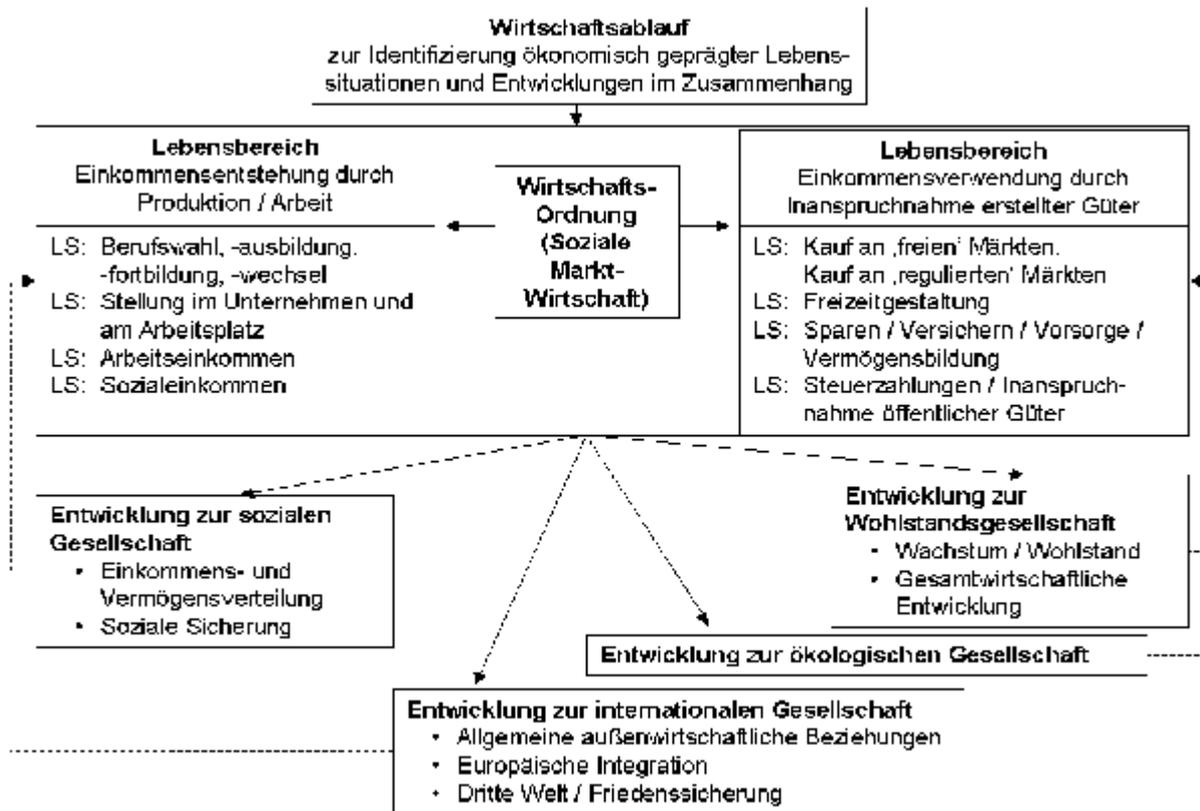
Abbildung 1: Ökonomische Inhaltsfelder orientiert am Wirtschaftskreislauf (Kaminski)

	I Privater Haushalt	II Betrieb	III Wirtschaftsordnung	IV Staat	V Ausland	
Arbeitsstechniken und ökonomische Erkenntnisweisen	Der private Haushalt im Wirtschaftsgeschehen	Der Betrieb als soziales und ökonomisches Aktionszentrum	Die Wirtschaftsordnung eines Landes als permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe	Die Funktion des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung	Internationale Wirtschaftsbeziehungen	Wirtschaftskreislauf und volkswirtschaftliche Gesamtrechnung
	Einführung in das betriebliche Rechnungswesen					

Quelle: (Kaminski 1999: 27: verkürzt auf die Grundeinheiten - BW)

Steinmann (1995: 10) geht zwar auch zur Gewinnung ökonomischer Inhalte von der Wirtschaftsordnung aus, weist aber weit darüber hinaus, in dem er diesen wirtschaftlichen Teilbereich der Gesellschaft, die Wirtschaftsordnung und den Wirtschaftsablauf als Grundlage nimmt, um daraus die wichtigen Bereiche ökonomisch bestimmten gesellschaftlichen Zusammenlebens und zentrale, für das Leben der Menschen bedeutsame Entwicklungen auszuweisen. Er ermittelt den Bereich der Einkommensentstehung durch Produktion und Arbeit einerseits, der Einkommensverwendung zu Konsum und Vorsorge andererseits und spezifiziert darin relevante Lebenssituationen. Als bedeutsame Entwicklungen, die auf die Lebenssituationen zurückwirken, aber auch von diesen beeinflusst werden, klassifiziert er die Entwicklung zur Wohlstandsgesellschaft, zur sozialen, ökologischen und internationalen Gesellschaft.

Abbildung 2: Tableau zur Gewinnung ökonomisch geprägter Lebenssituationen und Entwicklungen (Steinmann)



Quelle: Steinmann (1997: 7)

Steinmann (1997) sowie Ochs/Steinmann (1978) in der Vorläuferversion bleiben bei der Bestimmung der Lebenssituationen nicht stehen, sie hinterfragen sie vielmehr nach weiteren Kriterien. Die beschriebenen Lebenssituationen sind umso lernbedeutsamer, je eher sie zur Bedürfnisbefriedigung beitragen, je größer die Behinderung oder Gefährdung der Bedürfnisbefriedigung ist und je eher ein Handlungsspielraum zur Veränderung existiert. Eine solche Orientierung ermöglicht es, aus der Vielzahl möglicher ökonomischer Inhalte und Themen, die aus wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen heraus bedeutsam wären, diejenigen zu ermitteln, die für die lernenden Individuen besonders relevant sind.

Besondere Behinderungen und Gefährdungen, die in diesen Lebenssituationen zum tragen kommen, werden erkennbar in den Schlüsselproblemen der Gegenwart und Zukunft (Klafki 1985), so dass sich eine der Allgemeinbildung verstandene ökonomische Bildung nicht allein der individuellen Lebensbewältigung widmet, sondern auch die Zukunftsprobleme der Gesellschaft, wenn nicht gar der Menschheit in den Blick nimmt (vgl. Schweizer 1997, Weinbrenner 1997, Weber 1997) oder wie bei Steinmann die bedeutenden Entwicklungen. Im Medium des Allgemeinen ist diese Aufgabe neben den ökonomisch geprägten Lebenssituationen von besonderem Interesse, als sie sich solchen ökonomisch geprägten Problemen widmet, die sich allen Menschen stellen.

2.2 Wissenschaftsorientierung: *Conditio sine qua non*

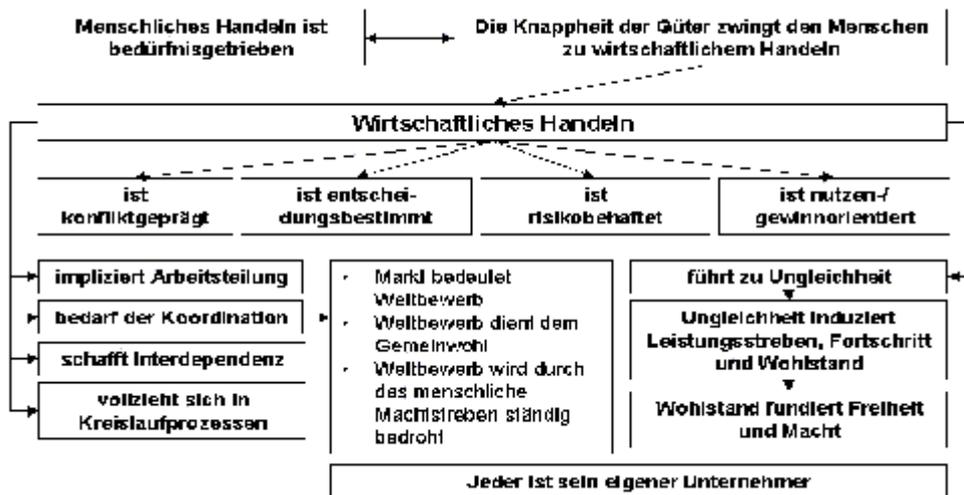
An solchen lernbedeutsamen Ausgangsproblemen ansetzend, stellt sich die Frage nach der zentralen Bezugswissenschaft der ökonomischen Bildung, die sich diesen Lebenssituationen bzw. auch Schlüsselproblemen widmet: Eine, wie es auf den ersten Blick scheint, überflüssige Frage, denn außer der Wirtschaftswissenschaft kann keine andere Wissenschaft als *vorrangige* aufklärende Bezugsdisziplin für die ökonomische Bildung in Frage kommen!!!

Insofern stellt sich auch weniger die Frage, welche Wissenschaft die Bezugsdisziplin ist, sondern welches Verhältnis zu dieser Bezugsdisziplin besteht. Hier existieren unterschiedliche Perspektiven.

Krol (1994) setzt an spezifischen, von außen heran getragenen Bildungsanforderungen an, z.B. der Verbraucher- und Umwelterziehung. Er befragt die ökonomische Theorie, was sie zur Erklärung und Beeinflussung dieser unterschiedlichen Anforderungen zu leisten in der Lage ist. Auf diese Weise ermittelt er sowohl für die Verbraucher- als auch für die Umweltbildung Erklärungsansätze, die abgeleitet aus der ökonomischen Verhaltenstheorie, der Spieltheorie und Institutionenökonomie die Kluft von Bewusstsein und Verhalten erklären können und aus Krols (2001) Sicht eine pädagogische Verantwortungszumutung lindern. Insofern ist nach den Münsteranern (Krol 2001, Zoerner 2001, Karpe 2001) vorrangig das Analyseinstrumentarium der Ökonomik - also der ökonomische Denkansatz - bedeutsam, da mit seiner Hilfe die Modernisierung und Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften besser erklärt werden kann als mit anderen Denkansätzen.

Andere Fachdidaktiker ermitteln aus der Wirtschaftswissenschaft zentrale Kategorien - quasi als Kanon ökonomischer Bildung. Dauenhauer (1997), May (1998) und Kruber (1994), orientiert an einer kategorialen Wirtschaftsdidaktik, suchen nach wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien, die als Grundlagen ökonomischen Denkens immer wieder neu zu erarbeiten sind, und auf diese Weise dem Individuum eine Orientierungsmöglichkeit in der komplexen Lebenswirklichkeit geben, indem sie ihm ermöglichen, im Besonderen das Allgemeine, das Typische zu erkennen. Auf diese Weise werden nach May Stoffkategorien zu Bildungskategorien. Die folgenden Schaubilder stellen die Kategorien der Autoren dar, die den Individuen Orientierung bieten sollen.

Abbildung 3: Wirtschaftswissenschaftliche Kategorien (Stoffkategorien) nach May



grafisch aufbereitet nach May (1998: 8)

Während die May'schen Kategorien zum Teil als leicht unterkomplexe Beschreibungen wirken, erwecken sie auf der anderen Seite den Eindruck stark vereinfachter, zum Teil auch einseitiger Merksätze. Dauenhauer (1997) hingegen stellt ein komplexes Geflecht strukturierter und differenzierter Kategorien auf, deren fundamentale Bedeutung jedoch nicht in jedem Fall offensichtlich sind.

Abbildung 4: Wirtschaftskategorien nach DAUENHAUER

Basiskategorien	Zentralkategorien	Systemkategorien	Regulationskategorien
<ul style="list-style-type: none"> ● Knappheit ● Wertschätzung ● Wertschöpfung ● Arbeitsteilung ● Effizienz ● Produktive Wertschöpfungssumwege ● Sozialkapital ● Vor-Sorge ● Erwartung 	<ul style="list-style-type: none"> ● Allokation ● Sanktion ● Gleichgewicht ● Interdependenz ● Maßstäblichkeit ● Wertvarianz 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nutzenoptimierung ● Risikobehaftetheit ● Wettbewerb ● Eigennutz ● Normsetzung ● Selbstreferenz 	<ul style="list-style-type: none"> ● Marktspiele ● Kostenverantwortung ● Rechtssicherheit ● Gesellschaftsrahmen ● Effektenüberlagerung

zusammengestellt nach Dauenhauer 1997: (47ff)

Kruber (1994: 48) beschränkt sich hinsichtlich der wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien auf wenige, die die spezifischen Denk- und Erkenntnisweisen der Bezugsdisziplin berücksichtigen und für das Verständnis wirtschaftlicher Probleme konstitutiv sind: das Denken in den Strukturen der ökonomischen Verhaltenstheorie, in Kreislauf- und ordnungspolitischen Zusammenhängen. Ökonomische Bildung ist für Kruber aber nicht losgelöst von politischen Strukturen und normativen Zielbestimmungen. Er bezieht im Sinne eines breiteren Gesellschaftsverständnis politische Kategorien und hinsichtlich des Bildungsverständnis ethische Grundfragen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung ein.

Abbildung 5: Wirtschaftsdidaktische Kategorien nach KRUBER

Eignung zur Offenlegung von				
... wirtschaftlichen Zusammenhängen	Nutzen-Kosten-Überlegungen	Risiko	Kreislauf	Wirkungszusammenhänge im Wirtschaftskreislauf
... Grundsätzen der Wirtschaftsordnung	Markt	Wettbewerb	Wirtschaftsverfassung	
... politischen Zusammenhängen	Interessen	Macht	Konflikt	Recht
... ethischen Grundfragen der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung	Freiheit	Gerechtigkeit	Sicherheit	Überleben

Quelle: Kruber (1994: 55) unter Reduktion auf die fachlichen Kategorien

Einen eher prozessorientierten Zugang zur Ökonomie stellt Steinmann (1997) vor. Seine Methode der Inhaltsgewinnung ist ausgerichtet auf Sach- und Wertekompetenz, indem er die Stufen wissenschaftlicher Durchdringung mit den Elementen der Mündigkeit zu grundlegenden Befähigungen des Erkennens, Erklärens und Beurteilens als Voraussetzungen für Entscheidungen und Handlungen zusammenführt. Die Lerninhalte sollen einerseits auf wissenschaftlicher Erkenntnis aufgrund der systematischen Erschließung von Wirklichkeit durch Wissenschaft basiert, andererseits an Mündigkeit orientiert sein. Strukturelemente der Wirtschaftsordnung, der Bereiche und Entwicklungen sind im Hinblick auf Möglichkeiten und Gefährdungen selbstbestimmter und verantwortungsbewusster Lebensgestaltung zu erkennen, ursächliche Beziehungen aufzudecken und ursachenadäquate Gestaltungsmaßnahmen in ihren Wirkungszusammenhängen und Auswirkungen im Blick auf die individuelle Entfaltung, die Gestaltung toleranzbestimmter sozialer Beziehungen und die Schaffung einer lebenswerten Gesellschaft zu ermitteln. Insofern berücksichtigt Steinmanns Prozessstruktur eine analytische,

aber ebenso ethische Orientierung von vorneherein.

Weinbrenner (1989) und Hedtke (1999) hingegen betrachten die Leistungen der ökonomischen Wissenschaft, aber auch der ökonomischen Lebenswirklichkeit von einer metatheoretischen Sicht, um erstens die Grenzen des disziplinären Zugangs und zweitens den ökonomisch realen und wissenschaftlichen Beitrag zu bestimmten Problemen zu ermitteln. Daraus entstehen neue Anforderungen an die Bezugsdisziplin oder fächerübergreifende Fragestellungen. So stellte Weinbrenner (1989) insbesondere den begrenzten Rationalitätsbegriff der Ökonomie, aber auch ihre Wachstumsorientierung in Frage.

Hedtke (1999) kritisiert an der herrschenden Ökonomik, dass sie aufgrund ihrer Formalismuspräferenz, der Beschränkung auf das Messbare, der Verfahren der Modell- und Annahmehildung noch nicht einmal den Konsum angemessen erklären kann - obwohl dieser eine zentrale ökonomische Fragen im Rahmen der Einkommensverwendung sein müsste.

Kaiser/Kaminski (1999: 32f) vermitteln zwischen diesen Positionen, wenn sie fordern, dass das wissenschaftliche Wissen seine Überlegenheit gegenüber den Alltagstheorien unter Beweis stellen muss. Insbesondere sei es heranzuziehen, wenn es zur Problemlösung relevant ist. Sie machen aber ebenfalls deutlich, dass sich die Fachwissenschaft der komplexen Lebenssituation nicht widmet, so dass andere Theorien heranzuziehen sind, und dass der Prozess der Wissenschaftsentwicklung ebenfalls ein bedeutsamer Gegenstand unterrichtlicher Reflexion ist.

Gegenüber gewissen Einseitigkeiten, die sich ergeben, wenn die Ökonomik nur auf ihren Erklärungsbeitrag oder nur auf ihre fundamentalen Ideen oder auch nur in ihren Grenzen gesehen wird, kann sich ökonomische Bildung nicht auf eine dieser drei Anforderungen beschränken. Stellen die ökonomischen Lebenssituationen einschließlich der ökonomisch geprägten Schlüsselprobleme den Ausgangspunkt zur Ermittlung von Inhalten dar, bedarf dies eine andere Strukturierung der Ökonomik als die gegebene in Betriebs- und Volkswirtschaftslehre einerseits, in Mikro- und Makroökonomie andererseits. Eine an den Entscheidungs- und Handlungssituationen aller Individuen ausgerichtete Ausdifferenzierung der Ökonomie liegt mit einer Orientierung an der Konsum-, Arbeits- und Gesellschaftsökonomie (einschließlich Umwelt-, Sozial- und internationale Ökonomie) quer zur herrschenden disziplinentorientierten Gliederung (siehe May 1999, Kruber 1994: 46ff). Diese bedarf jedoch auch der Aufbereitung nach didaktischen Fragestellungen, nicht der ungeprüften Subsumption wirtschaftswissenschaftlicher Kategorien unter eine neue Ordnung. Insofern bezieht sich die ökonomische Bildung sowohl auf die Wirtschaftswissenschaft in ihrer aufklärenden Funktion, sie ist aber durch die didaktische Fragestellung keineswegs ihr reduziertes Abbild. Unter bildungstheoretischer Perspektive muss sie auch einen kritischen Blick auf ökonomische Konzepte und Denkweisen entwickeln und eine öffnende Funktion zu anderen fachlichen Perspektiven ermöglichen.

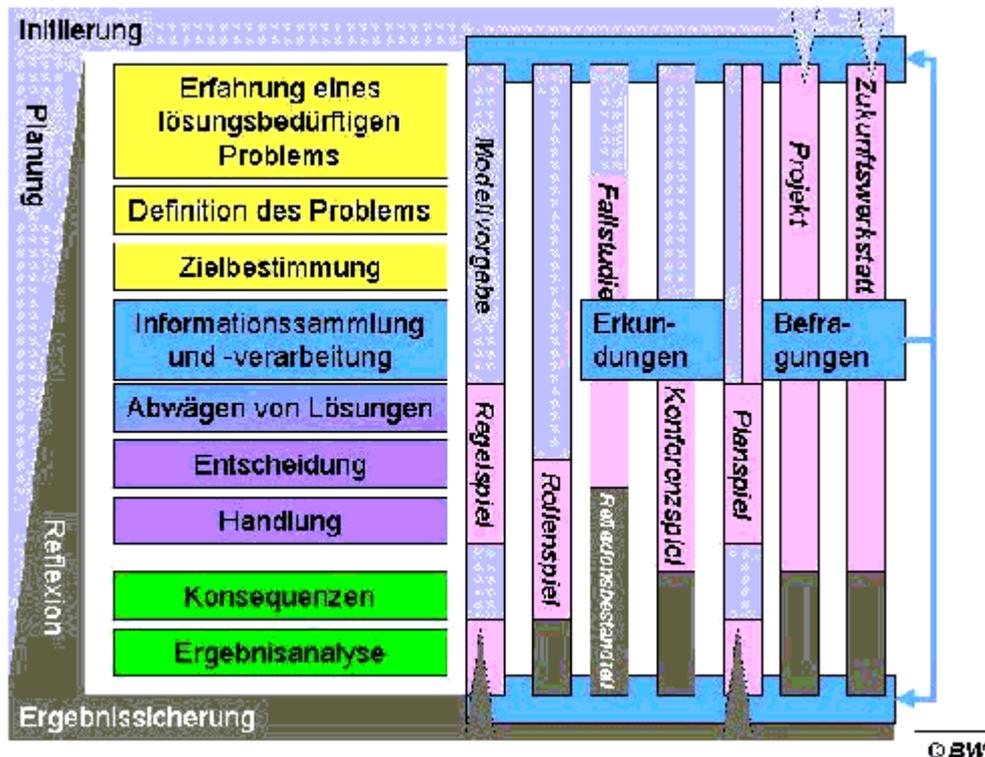
2.3 Handlungsorientierung: Selbstständige Bewältigung komplexer Lernprozesse zur Förderung ökonomischer Handlungskompetenz

Wenngleich Handlungsorientierung häufig allein als methodisches Prinzip gesehen wird, so ist doch zu berücksichtigen, dass die Orientierung an der Grundstruktur planvollen Handelns sowohl den Stufen der didaktisch-inhaltlichen Durchdringung, der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse als auch den Stufen reflektierter alltagspraktischer Problemlösungen analog ist. Handlungsorientiertes Lernen ist darauf ausgerichtet, Handlungskompetenz zu fördern (vgl. Albers 1995, Steinmann/Weber 1995, Kaiser/Kaminski 1999). Lösungsbedürftige Probleme, die den Wunsch nach Veränderung evozieren, forcieren einen Handlungsprozess, indem selbsttätig Informationen zur Problembestimmung, Ursachenerklärung und Lösungsstrategien erarbeitet werden müssen, die zu begründeten Entscheidungen und planvollen Handlungen führen, die wiederum Konsequenzen zeitigen und in ihren unbeabsichtigten Folgen zu untersuchen sind. Auf diese Weise werden Denken und Handeln miteinander verbunden, wird Lernen in einen ganzheitlichen Prozess eingebettet, der den Erwerb zusammenhangloser Lernhäppchen verhindert, der die Ausgangsbedingungen und Erfahrungen der Lernenden berücksichtigt, während das lösungsbedürftige Problem den

Subjekten Anlass zur Sinnstiftung offeriert und zugleich vielfältige Fähigkeiten gefordert und gefördert werden.

Die für die ökonomische Bildung favorisierten Methoden sind in unterschiedlicher Weise auf diesen Handlungsprozess bezogen, einige Phasen werden quasi durch das Lernmodell vorgegeben, in anderen vollziehen sich vorrangig die modell- oder selbstgesteuerten Aktivitäten der Lernenden, ohne jedoch durch die strukturierende initierende problemorientierte Planungsphase und reflektierende Ergebnissicherung beliebig zu werden. Folgt man einer solchen Orientierung, wird auch ersichtlich, dass weder der Erwerb losgelöster Techniken oder Denkweisen, noch Erkundungen oder Befragungen für sich allein genommen ökonomische Bildung ausmachen können.

Abbildung 6: Handlungsorientierte Methoden und ihr Bezug zum Handlungsprozess



Quelle: Weber 1997: 39

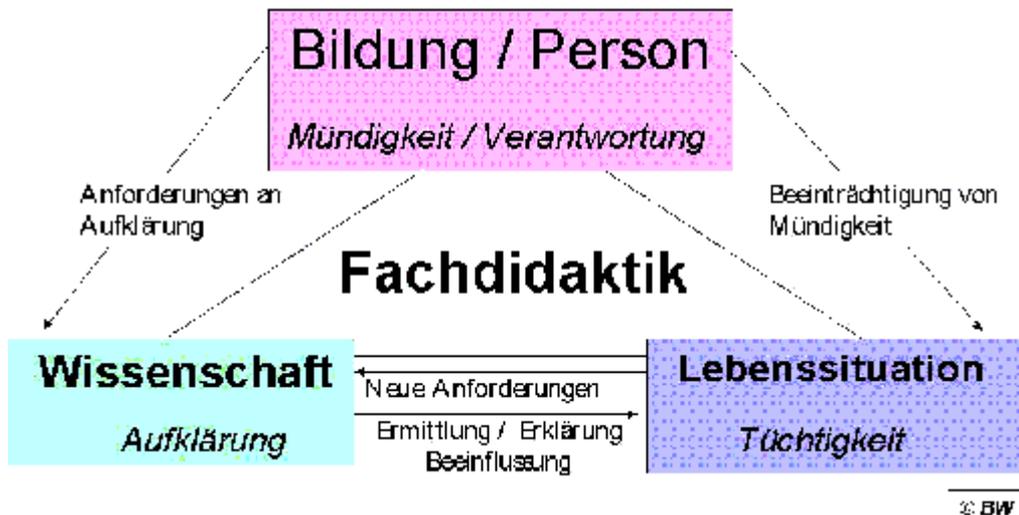
Es gibt in der ökonomischen Fachdidaktik m. W. niemand, der entscheidungsorientierte Methoden, ökonomische Simulationsverfahren und Realbegegnungen ablehnt. Diese beziehen die spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und des ökonomischen Denkens durch Entscheidungsverfahren in Fallstudien, durch Modellsimulationen und Wirkungsanalysen in Planspielen und durch empirische Verfahren bei Realbegegnungen ein. Am Konzept der Handlungsorientierung wird zwar heftige Kritik geübt (z.B. Dauenhauer 1997, Kahsnitz 1995), diese richtet sich allerdings weniger gegen die genannten Methoden, sondern gegen eine dominante Methodenorientierung bei inhaltlicher Beliebigkeit. Dieser Vorwurf mag gerechtfertigt sein, wenn eine handlungsorientierte Konzeption nicht in einen didaktischen-methodischen Gesamtzusammenhang ökonomischer Bildung eingebettet ist.

3. Gesamtkonzeption und Zukunftsaufgaben

Die Aufgaben der Fachdidaktik ergeben sich aus ihrer Integrationsfunktion im Rahmen des Spannungsfeldes Bildung - Wissenschaft - Lebenssituation. Ökonomisch geprägte Lebenssituationen und Schlüsselprobleme, Wissenschafts- und Handlungsorientierung stehen

in einem unauflösbaren Zusammenhang und sind nicht gegeneinander auszuspielen. Dahinter verbirgt sich der Auftrag zur Bildung, die letztlich nur durch das lernende Individuum bewältigt werden kann, das in die Lage versetzt werden soll zur selbstbestimmten, tüchtigen, verantwortlichen Beurteilung und Gestaltung ökonomisch geprägter Lebenssituationen, zu denen die Bezugswissenschaft, in dem Falle vorrangig die Ökonomie, zur Aufklärung herangezogen werden muss.

Abbildung 7: Ökonomische Bildung zwischen Bildungs-, Situations- und Wissenschaftsorientierung



(nach Weber 1997: 14)

Dieses "magische Dreieck" lässt deutlich werden, dass manche Anforderungen oder auch Konzepte allein einem Pol bei drastischer Vernachlässigung der anderen gewidmet sind, etwa der Tüchtigkeit in Lebenssituationen oder der Mündigkeit der Person ohne Berücksichtigung der aufklärenden Funktion der Wissenschaft, aber auch zum Teil nur der aufklärenden Funktion der Wissenschaft.

Steinmann (1997: 15) hat in seiner didaktischen Konzeption der Ökonomie das Zusammenspiel und die Sequenz der für die ökonomische Bildung relevanten Fragestellungen deutlich gemacht. Dabei wird sowohl einer inhaltslosen Qualifikationserweiterung an beliebigen Schlüsselqualifikationen, aber auch einem reduktionistischen Erwerb wissenschaftlicher Kategorien vorgebeugt, wiewohl eine Orientierung an der Bildung der gesamten Person erfolgt.

Aber: Trotz aller Zustimmung zur Ermittlung *ökonomischer* Kategorien als Beitrag zur Orientierung und Strukturierung der Lebenswirklichkeit wurde eine Auseinandersetzung über die konkreten fundamentalen Kategorien und Denkweisen noch kaum geführt. Die bisher vorgelegten Kataloge unterscheiden sich erheblich in ihrer Reichweite, aber auch in ihren transportierten Menschen- und Gesellschaftsbildern. Bedeutender noch erscheint die Frage, inwiefern sich die ökonomische Bildung generieren will als Bildung mit letztendlich, gültigen Antworten bzw. welches Maß an Kontroversität und ethischer Reflexion sie sich angesichts des Dominanzanspruchs der ermittelten Kategorien und der thematisierten Theorien leisten möchte.

(3) Bildung kann nicht verordnet werden, sie kann nur selbstständig von den Individuen angeeignet werden. Diese sind in die Lage zu versetzen, selbstbestimmt und verantwortlich entscheiden und handeln zu lernen. Eine auf ökonomische Bildung ausgerichtete ökonomische Handlungskompetenz ist kaum zu erreichen, wenn nicht die Möglichkeit zum eigenständigen Aufbau gegeben wird. Auf einen vollständigen Handlungsablauf ausgerichtete **handlungsorientierte Methoden** tragen ausgehend von den definierten Ansatzpunkten ökonomischer Bildung, den Wissenschaftsbezug integrierend, den Anforderungen ökonomischer Bildung Rechnung. Sie beziehen die spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und des ökonomischen Denkens durch Entscheidungsverfahren, Modellsimulationen, Wirkungsanalysen und empirische Verfahren ein. Sie fordern die Lernenden sowohl durch konkurrierende Ansätze als auch durch eine gewisse Ergebnisoffenheit zu ethisch reflektierten eigenständigen Urteilen heraus. Aber: Die empirische Ermittlung der Entwicklung individueller Konstrukte über die ökonomische Lebenswirklichkeit, die Analyse der subjektiven Lernprozesse muss ebenso analysiert werden wie ihr Zusammenspiel und ihre Entwicklung im Rahmen intendierter Lehr- und Lernprozesse. Gerade in diesem Feld existiert erheblicher Handlungsbedarf, worauf [Retzmann \(2001\)](#) zu Recht im letzten sowi-onlinejournal aufmerksam machte.

Diese drei Bestandteile Situations-, Wissenschafts- und Handlungsorientierung haben in einem Gesamtkonzept ökonomischer Bildung somit komplementäre, nicht aber konkurrierende Funktion. Diese Elemente konstituieren durch Synthese schon einen bedeutenden Ansatz ökonomischer Bildung. Neben den dort ermittelten Fragen steht die ökonomische Bildung aber vor weiteren Zukunftsaufgaben.

Eine Auseinandersetzung über die Funktion ökonomischer Bildung im allgemeinen Schulwesen und der gegebenen Fächerstruktur - Sachunterricht, Sozialwissenschaften und Arbeitslehre - ist noch nicht abschließend geführt. Welchen Beitrag kann und muss die ökonomische Bildung leisten zur ökonomischen Perspektivierung des Arbeits- und Berufslebens, zur ökonomischen Erkenntnis und Mitgestaltung in den sozialwissenschaftlichen Fächern. Das Verhältnis von Individuum, Markt und Staat im Rahmen gesellschaftlicher Problemlösungsprozesse angemessen auszutarieren wäre z. B. eine wichtige Aufgabe sozialwissenschaftlicher Bildung, zu der keine der drei Disziplinen allein in der Lage ist. Auch sind die Beiträge der sozialwissenschaftlichen Disziplinen zur Erkenntnis und Gestaltung komplexer Lebenssituationen und Schlüsselprobleme nicht nur konkurrierend, sondern zum Teil auch komplementär. Der angemessene Zeitbedarf zur Verankerung der ökonomischen Bildung von der Grundschule bis zur Oberstufe ist noch nicht bestimmt. Letztlich ist die Frage nach der Verankerung ökonomischer Bildung nicht unbedingt eine Frage eines eigenständigen Fachs, sondern nach der verfügbaren Zeit und der entsprechend professionellen Vorbereitung durch die Lehrerausbildung.

Wenn ökonomische Bildung allgemeinbildende Funktion hat, dann reicht es auch nicht aus, Schüler/-innen vor die Wahl zu stellen - etwa durch Wahlpflichtkurse oder Schwerpunktbildungen, zumal wenn diese in Konkurrenz zu scheinbar wichtigeren weiterführenden oder scheinbar einfacheren Fächern, vielleicht auch nur bekannteren Fächern stehen. Eine gemeinsame ökonomische Grundbildung für alle Schüler/-innen ist zeitlich begrenzt bis zum Ende der Sekundarstufe I. In Abhängigkeit von der Einbeziehung der Schüler/-innen in die ökonomisch geprägte Lebenswirklichkeit und ihren Konstrukten über diese ist das gemeinsame und sequenzielle Angebot ökonomischer Bildung so zu ermitteln,

dass den jeweiligen Anforderungen und Aufgaben der Stufen ebenso Rechnung getragen wird wie den lernenden Individuen. Gegenwärtig scheint es, als ob die unterschiedlichen Stufen des Bildungswesens von der Grundschule bis zum tertiären Bildungswesen immer wieder bei den Grundtatbeständen des Wirtschaftens ansetzen, so dass Knappheit, Arbeitsteilung, Produktionsumwege und Wahlentscheidungen jeweils auf differenziertem Niveau wiederholt werden. Dies ist kein Wunder, wenn angesichts der Unkenntnis über die Voraussetzungen ob der Wahlfreiheiten oder Schwerpunktsetzungen ein bestimmtes Wissen selten vorausgesetzt werden kann. (6)

Deshalb kann sich ökonomische Bildung nicht auf die Auswahl, Legitimation und Aufbereitung der relevanten Inhalte aus der ökonomischen Wissenschaft für die Lernprozesse der zu bildenden Individuen beschränken, sondern muss deren Lebenssituationen, ihre individuelle Entwicklung, ihre Konstruktionen und individuellen Lernprozesse berücksichtigen. So wichtig die Ermittlung relevanter ökonomischer Kategorien ist, so nötig ist ihre Einbettung in subjektorientierte Lernprozesse. Auch ihre konstante Wiederholung im Sinne von ihrer immer wieder neuen Erarbeitung mag beim lernenden Individuum kaum nachhaltige Bildungswirksamkeit entfalten, wenn abstrakte Ideen im Gegensatz zu den subjektiven Konstrukten von Kindern und Jugendlichen oder auch zu Erklärungsmodellen stehen, die in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit breite Resonanz finden. Insbesondere Psychologen, aber auch Wirtschaftsdidaktiker haben deutlich gemacht, welche Vorstellungen Kinder von der ökonomisch geprägten Lebenswirklichkeit entwickeln, etwa zur Entstehung von Preisen, zur Rolle von Unternehmen, Banken und Staat, aber auch über die Entstehung und Bekämpfungsmöglichkeiten sozialer Ungleichheit und Arbeitslosigkeit und Umweltzerstörung. (7) Auch dies ist bislang noch viel zu wenig berücksichtigt worden.

Anmerkungen

(1) Lüdecke/Szesny (1999/1998) haben mit dem Wirtschaftskundlichen Bildungs-Test von Beck-Krumm, analog zum Text of Economic Literacy im Vergleich der Länder USA, Großbritannien, Korea, Österreich, Schweiz und Deutschland festgestellt, dass das Niveau wirtschaftskundlichen Wissens der deutschsprachigen Länder durchweg schlechter ist als das der drei anderen Länder. Die Deutschen lösten nur 45% aller Aufgaben korrekt, die Amerikaner 48%, die Koreaner 52%, die Briten 64 %.

(2) Schlösser/Weber 1999 haben in einer Lehrplananalyse für die Gymnasien ermittelt, dass diese Integration sich durchaus auch auf 12 Stunden beschränken kann. Manche Lehrpläne für Sozialkunde sind auch "Ökonomie-Frei", obwohl ein wirtschaftliche Fragen einschließendes Pendant nicht oder nur als Wahlangebot vorhanden ist.

(3) Weber (2000) hat in einer Analyse der Prüfungsordnungen festgestellt, dass eine Integration ökonomischer Fragen in einigen Arbeitslehrefächer durch die Schwerpunktsetzung auf Technik oder Haushalt keine Rolle spielt, während Studienfächer für Sozialkunde sich durchaus mit dem Besuch einer Lehrveranstaltung in Wirtschaftswissenschaften und einem Leistungsnachweis zufrieden geben können.

(4) So weist das Institut der deutschen Wirtschaft daraufhin, dass zwar die Menge der Wirtschaftsberichte z.B. in der Tagesschau in den vergangenen 20 Jahren durchaus zugenommen haben, während die Darstellungszeit der Berichte auf durchschnittlich 48 Sekunden gesunken ist. Die dominanten Themen sind Ökosteuer, Sozialversicherungsbeiträge, Massenarbeitslosigkeit und Rentenentwicklung sowie die Börse (iwd 9/2000). In diesem Zusammenhang interessant ist auch die Studie von Klein / Meißner, die die Reaktion von Fernsehzuschauern auf Wirtschaftsbeiträge aus Magazinen und Nachrichtensendungen untersucht haben und z.B. feststellten, dass die Hälfte der Befragten den Begriff Globalisierung nicht kannten oder nichts damit anfangen konnten, für ein Drittel traf dies zu hinsichtlich der Rendite einer Aktie, für ein Fünftel für Standortfaktoren und Lohnnebenkosten (iwd 20/1998).

(5) Ansatzpunkte für eine solche aus unterschiedlichen Beiträgen entwickelte Gesamtkonzeption siehe Weber (1997); zur jüngeren kritischen Auseinandersetzung mit dem Wissenschaftsbezug unterschiedlicher Konzepte ökonomischer Bildung siehe Hedtke (2001).

(6) So stellt das Institut der deutschen Wirtschaft 1997 in seiner Lehrplananalyse fest, dass zum Teil in der Sekundarstufe II die gleichen Themen wieder auftauchen.

(7) siehe u.a. Furnham/Lewis 1986, Claar 1990/1996, Irmeler u.a. 1992, zusammenfassend auch Feldmann 1987.

Literatur

Albers, H. J. (1994): Ökonomische Bildung und Allgemeinbildung. In: Kruber, K. P. (1994): a.a.O. . Seite 27-35.

Brackmann, H.-J. (1998): Zukunftsinitiative Schule-Wirtschaft. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Heft 11. 1998. Seite 27-28.

Claar, A. (1990): Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturge-netische Analyse. Berlin/Heidelberg/New York.

Claar, A. (1996): Was kostet die Welt. Berlin/Heidelberg/New York.

Dauenhauer, E. (1997): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Münchweiler/Rod.

Feldmann, K. (1987): Die Entwicklung des ökonomischen Bewußtseins von Kindern und Jugendlichen. Hannover.

Furnham, A./ Lewis, A. (1986): The Economic Mind. The Social Psychology of Economic Behaviour. Brighton.

Hedtke, R. (1999): Konsum in der Standardökonomik. Eine Kritik der theoretischen Grundlagen. Weingarten.

Hedtke, R. (2001): Ökonomische Bildung im Boom? Konzeptionen, Interessen und Herausforderungen. In: awt-info 2001.

Institut der deutschen Wirtschaft (1997): Wirtschaftliche Grundbildung an allgemeinbildenden Schulen. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Köln. November 1997.

Institut für ökonomische Bildung (2001): Ökonomische Bildung in der modernen Gesellschaft. Diskussionsbeitrag Nr. 6. Münster.

Irmeler, A./ Lackmann, J./ Stührmann, H.-J. et. al. (1992): Vorstellungen britischer und deutscher Grundschul-kinder von der Berufs- und Arbeitswelt. Eine sozialwissenschaftliche Explorationsstudie. Weingarten.

iwd 20/1998: Wirtschaft im TV. Lauter böhmische Dörfer. 14. Mai 1998. Seite 4f.

iwd 9/2000: Wirtschaftsberichte im TV, Kürzer, aber immer öfter. 2. März 2000. Seite 2.

Kahsnitz, D. (1995): Handlungsorientierter Unterricht - Lernen oder action? In: Albers, H.J. (Hg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach.

Kaiser, F.-J./ Kaminski, H. (1999): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn.

Kaminski, H. (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium: Ziele, Inhalte, Lernkonzepte des Ökonomieunterrichts. Neuwied/Berlin.

Karpe, J. (2001): Wirtschaftspolitik als integraler Bestandteil einer modernen ökonomischen Bildung. In: Institut für ökonomische Bildung. Münster. Seite 29-39.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel.

Krol, G.-J. (1994): Ökonomische Verhaltenstheorie, Verbraucher- und Umwelterziehung. In: Kruber, K.-P. (1994): a.a.O. . Seite 70-80.

Krol, G.-J. (2001): "Ökonomische Bildung" ohne "Ökonomik"? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: sowi-onlinejournal 1/2001: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/krol.htm>

Kruber, K.-P. (Hg.) (1994): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannsweiler.

Kruber, K.-P. (1994) (1994a): Didaktische Kategorien der Wirtschaftslehre. In: Kruber, K.-P.: a.a.O. . Seite 44-57.

Kruber, K.-P. (Hg.) (1997): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach.

Lüdecke, S./ Scesney, C. (1999): Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich. In: Wirtschaft und Erziehung (wue), Heft 3/1999, Seite 130-139.

May, H. (1999): Ökonomie für Pädagogen. München.

May, H. (1998): Didaktik der ökonomischen Bildung. München.

Ochs, D./ Steinmann, B. (1978): Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Forndran, E. u.a. (1978): Studiengang Sozialwissenschaften. Zur Definition eines Faches. Düsseldorf. Seite 186-223.

Retzmann, Th. (2001): Braucht die ökonomische Bildung ein eigenes Fach an allgemein bildenden Schulen. In: sowi-onlinejournal 1/2001; <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/retzmann.htm>

Schlösser, H.J. / Weber, B. (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Hg. Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung. Gütersloh.

Schlösser, H. J. (2001): Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. In: sowi-onlinejournal 2/2001: http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_schloesser.htm

Schweizer, G. (1997): Zur Frage des didaktischen Zentrums in ökonomischen Bildungskonzepten. In: Kruber, K.-P. (1997): a.a.O. . Seite 55-74.

Steinmann, B. (1997): Das Konzept 'Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (1997): a.a.O. . S. 1-22.

Steinmann, B. / Weber, B. (Hg.), (1995): Handlungsorientierte Methoden in den Ökonomie. Neusäß.

Szesney, Ch./ Lüdecke, S.(1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 94. Band. Heft 3/1998. S. 403-420.

Weber, B. (1997): Handlungsorientierte ökonomische Bildung. Nachhaltige Entwicklung und Weltwirtschaftsordnung. Neusäß.

Weber, B. (2000): Die Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerbildung. Eine Analyse der ökonomisch relevanten Studienfächer für Lehrämter des allgemeinen Schulwesens. Hg. Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig - Erhard - Stiftung. Gütersloh. URL: http://www.uni-siegen.de/cntr/zfl/dload/la_oek.pdf

Weinbrenner, P. (1989): Die Zukunft der Industriegesellschaft im Spannungsfeld von Fortschritt und Risiko. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Grundfragen der Ökonomie. Bonn, S. 29-50

Weinbrenner, P. (1997): Plädoyer für eine zukunftsfähige ökonomische Bildung. In: Kruber, K.-P. (1997): a.a.O. . Seite 225-262.

Zoerner, A. (2001): Welche ökonomische Bildung wollen wir? In: Institut für ökonomische Bildung, Seite 14-28. In: sowi-onlinejournal 2/2001: http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_zoerner.htm



(c) 2001 sowi-online e. V., Bielefeld

Federführender Herausgeber des sowi-onlinejournals 2/2001: Andreas
Fischer; WWW-Präsentation: Norbert Jacke; Bearbeitung: Lea Holtmann

URL des Dokuments: http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm
Veröffentlichungsdatum: 11.11.2001