

Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen

Bildungsstandards

Standards für die Lehrerbildung

AUTOREN:

Prof. Dr. Thomas Retzmann, Universität Duisburg-Essen/Campus Essen • Prof. Dr. Günther Seeber, Universität Koblenz-Landau/Campus Landau
Prof. Dr. Bernd Remmele, WHL Wissenschaftliche Hochschule Lahr • Prof. Dr. Hans-Carl Jongebloed, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Im Auftrag vom
GEMEINSCHAFTSAUSSCHUSS DER DEUTSCHEN GEWERBLICHEN WIRTSCHAFT
unter Vorsitz des ZDH (2009/2010)



Mitgliedsverbände

im

Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft

BDA – Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

BdB – Bundesverband deutscher Banken

BDI – Bundesverband der Deutschen Industrie

BDZV – Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger

BGA – Bundesverband des deutschen Groß- und Außenhandels

BVR – Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken

CDH – Centralvereinigung Deutscher Wirtschaftsverbände für Handelsvermittlung und Vertrieb

DEHOGA – Deutscher Hotel- und Gaststättenverband

DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag

DSGV – Deutscher Sparkassen- und Giroverband

GDV – Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft

HDE – Hauptverband des Deutschen Einzelhandels

VDR – Verband Deutscher Reeder

ZDH – Zentralverband des Deutschen Handwerks

ZGV – Zentralverband Gewerblicher Verbundgruppen

Gastverbände:

BfB – Bundesverband der Freien Berufe

DBV – Deutscher Bauernverband

Vorwort



Viele Schulabgänger wissen heute nur wenig über die Zusammenhänge der Sozialen Marktwirtschaft. Darauf machen die Wirtschaftsverbände schon seit vielen Jahren immer wieder aufmerksam. Interessanterweise sehen das mittlerweile auch die Schüler genau so. So ist es nicht verwunderlich, dass die überwiegende Mehrheit mehr und bessere ökonomische Bildung an Schulen fordert. Tendenz: Steigend!

Der Ansatz, mit dem ökonomische Bildung an vielen Schulen vermittelt wird, ist nach unserer Auffassung nicht optimal, um Schüler zu mündigen Wirtschaftsbürgern zu erziehen. Noch zu oft verteilen sich Elemente der ökonomischen Bildung auf einzelne Fächer – Preiskalkulation in Mathe, Globalisierung in Deutsch, Wirtschaftsgeographie in Erdkunde – ohne die erforderliche systematische Vermittlung. Hier sind neue Ideen gefordert, um das Thema weiterzuentwickeln.

Daher hat sich der Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft unter dem Vorsitz des ZDH dazu entschlossen, das Thema „Ökonomische Bildung“ in den Jahren 2009 und 2010 zum Schwerpunkt zu machen. Im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses wurden die vorliegenden beiden Gutachten zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen verfasst.

Dass eine bessere ökonomische Bildung trotz der föderalistischen Struktur im Bildungsbereich möglich ist, zeigen die Autoren mit ihrem übergeordneten Ansatz, den sie in Abstimmung mit den Experten der Mitgliedsverbände des Gemeinschaftsausschusses entwickelt haben: Die zu erreichenden „abschlussbezogenen Bildungsstandards für ökonomische Bildung“ beschreiben erwartete Lernergebnisse – wie diese erreicht werden, ist dabei zunächst nebensächlich. Die „Standards für die Lehrerbildung in Ökonomie“ zeigen in Grundzügen, wie die erforderlichen Lehrkräfte qualifiziert werden sollten.

Wir möchten die Ergebnisse bildungspolitisch nutzen, um für eine fundierte ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen zu werben.

Otto Kentzler,
Präsident des Zentralverbands des Deutschen Handwerks

Inhaltsübersicht

Vorwort

S. 3

Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Schulformen der allgemeinbildenden Schulen

S. 7

Entwicklung kompetenzbasierter Standards für eine grundständige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Ökonomie

S. 77

Prof. Dr. Thomas Retzmann, Universität Duisburg-Essen/Campus Essen

Prof. Dr. Günther Seeber, Universität Koblenz-Landau/Campus Landau

Prof. Dr. Bernd Remmele, WHL Wissenschaftliche Hochschule Lahr

Prof. Dr. Hans-Carl Jongbloed, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards

für die ökonomische Bildung an allen Formen

der allgemein bildenden Schulen

Abschlussbericht an den
Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft

Inhalt

1	Der Beitrag der ökonomischen Bildung zur Allgemeinbildung	11
2	Das Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung.....	14
3	Standards für die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung nach Abschlüssen	25
	3.1 Bildungsstandards für den Primarbereich	25
	3.2 Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss	28
	3.3 Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss.....	31
	3.4 Bildungsstandards für das Abitur	34
4	Aufgabenbeispiele.....	38
	4.1 Aufgabenbeispiele für den Primarbereich	39
	4.2 Aufgabenbeispiele für den Hauptschulabschluss	46
	4.3 Aufgabenbeispiele für den mittleren Bildungsabschluss	51
	4.4 Aufgabenbeispiele für das Abitur	61
5	Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Bildungsstandards	71

1 Der Beitrag der ökonomischen Bildung zur Allgemeinbildung

Die moderne Gesellschaft ist durch eine wachsende Bedeutung des Ökonomischen geprägt. Zugleich werden die ökonomischen Herausforderungen vielfältiger und komplexer. In immer mehr Lebensbereichen ist der Mensch mit seinen ökonomischen Kompetenzen gefordert. Seine ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz muss sich daher in dem Maße fortentwickeln, in dem sich seine Lebenswelt ökonomisiert. In privaten Haushalten müssen zum Teil sehr anspruchsvolle Aufgaben bei der Einkommensverwendung, bei der Geldanlage sowie bei der Alters- und Risikovorsorge gelöst werden. Die Erwerbstätigkeit dient vor allem der Sicherung der eigenen materiellen Basis – sei es als Arbeitnehmer oder Unternehmer. Als Wirtschaftsbürger ist der Mensch mit der staatlichen Rahmenordnung des Wirtschaftens konfrontiert. Durch die Zahlung von Steuern und Beiträgen trägt er zudem zur Finanzierung kollektiver Aufgaben bei. Die Lebenswirklichkeit lässt sich ohne die Logik des Ökonomischen weder erschließen noch gestalten, hängen die Chancen zur persönlichen Entfaltung doch auch von dem rationalen Umgang mit den universalen ökonomischen Herausforderungen ab.

Im privaten wie im beruflichen Leben muss mit knappen Mitteln gewirtschaftet werden. Damit dies möglichst gut gelingt, benötigt jeder Einzelne ein *Mindestmaß an ökonomischer Bildung*. Informelles Lernen durch Nachahmung von Vorbildern oder eigene Erfahrung führt heutzutage nicht mehr zum gewünschten Ziel und birgt zudem die Gefahr des Scheiterns. Aus diesem Grund bedarf es der systematischen Vermittlung ökonomischen Wissens und Denkens *in der Schule*.

Die Heranwachsenden sollen zudem die raschen und tiefgreifenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft beurteilen und mitgestalten können. Ökonomische Bildung befähigt den Menschen zur *individuellen Lebensführung*, zur *gesellschaftlichen Teilhabe* sowie zur *politischen Mitwirkung*; sie trägt damit zur Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaft bei. Von einer soliden ökonomischen Grundbildung profitieren gerade auch bildungsferne Schichten, da sie berufliche Chancen eröffnet, finanzielle Risiken verdeutlicht und somit zu einer in wirtschaftlicher Hinsicht gelingenden Lebensgestaltung beiträgt. Der Stellenwert der ökonomischen Bildung für die Allgemeinbildung resultiert somit aus der individuellen *und* gesellschaftlichen Bedeutung des Wirtschafts-, Beschäftigungs- und Sozialsystems.

Vor diesem Hintergrund wurden die folgenden Standards für die ökonomische Bildung in allgemein bildenden Schulen entwickelt. Sie dienen als Bundesländer übergreifende Orientierungshilfe für den Ökonomieunterricht in allen Schulstufen und -formen – von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe.

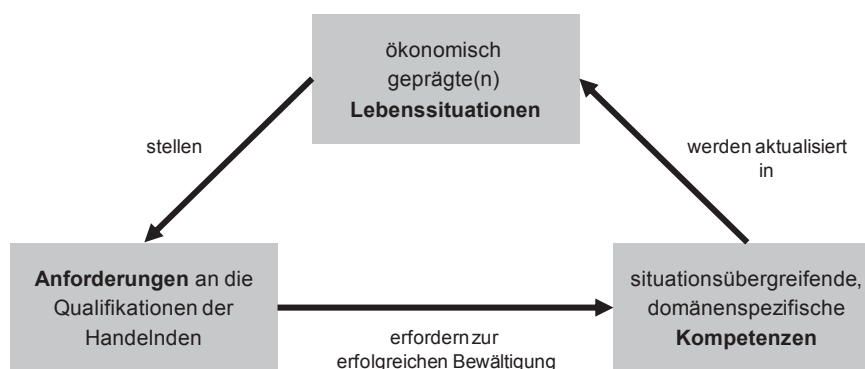


Abbildung 1: Ökonomische Bildung als Beitrag zur Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen

Individuelle Kompetenzen können als die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person verstanden werden, die Denk- und Argumentationsweisen, Erkenntnismethoden, Entscheidungsverfahren und Handlungsweisen in einer bestimmten Domäne anzuwenden, um situationsangemessen zu urteilen, zu handeln und Probleme zu lösen. Bei Kompetenzen handelt es sich um ein individuelles *Potenzial*, das in wechselnden Lebenssituationen immer wieder neu realisiert werden muss. Die ökonomisch gebildete Person ist dementsprechend mit grundlegenden, erweiterbaren und übertragbaren *Kompetenzen* ausgestattet, durch die sie die ökonomischen Anforderungen in vertrauten und neuen Situationen bewältigen kann.

Ökonomische Bildung ist dabei auf allen Schulstufen und in allen Schulformen drei Leitideen verpflichtet: Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung.

Der Begriff der *Mündigkeit* soll hier als die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums zur Selbstbestimmung (Autonomie) in der ökonomischen Domäne verstanden werden. Sie ist wichtig, weil die Schülerinnen und Schüler in unserer Demokratie und Sozialen Marktwirtschaft umfassende Freiheiten und Entwicklungsmöglichkeiten haben. Eine offene Gesellschaft bietet ihren Mitgliedern für die Persönlichkeitsentwicklung vielfältige Optionen – sowohl in privater wie auch in beruflicher Hinsicht. Sie erzeugt dadurch Orientierungsbedarf, der auch durch ökonomische Bildung gedeckt werden muss. In marktwirtschaftlichen Systemen benötigt der Einzelne ökonomische Kompetenz, weil die staatlichen Rahmenbedingungen ihm wirtschaftliche Freiheit gewähren, zum Beispiel in Gestalt der Konsumfreiheit, der Berufswahlfreiheit, der Niederlassungsfreiheit und der Freizügigkeit. In all diesen Bereichen muss er lernen, die gewährten Spielräume für sich zu nutzen.

Tüchtigkeit soll hier verstanden werden als die Fähigkeit und Bereitschaft der Menschen, den Leistungsanforderungen zu genügen, mit denen sie in ihrem Leben (zum Beispiel als Konsument, Kreditnehmer, Unternehmer oder Steuerzahler) konfrontiert werden. Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, welche Anforderungen in verschiedenen Lebenssituationen an sie gestellt sind und welche Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlich sind, um diese Anforderungen zu meistern. Der Begriff der Tüchtigkeit kann als domänenspezifische *Fachkompetenz* verstanden werden. Sie umfasst Fach- und Fachmethodenkenntnisse ebenso wie Urteils- und Handlungsfähigkeit.

Der Begriff der *Verantwortung* umfasst neben der Eigenverantwortung auch die Sorge für die Mitwelt. Diese Verantwortung erstreckt sich insbesondere auf die Sorge um das Wohlergehen anvertrauter, selbst unmündiger und untüchtiger Menschen, auf die Berücksichtigung berechtigter Interessen der Partner in wirtschaftlichen Beziehungen, auf die verantwortliche Mitgestaltung der Gesellschaft und auf ein nachhaltiges Wirtschaften. Verantwortung im Wirtschaftsleben zeigt sich in entsprechendem Handeln in privaten Haushalten und Unternehmen, auf Märkten und in der Gesellschaft.

Der ökonomisch gebildete Mensch kann – kurz gesagt – seine Interessen in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft *mündig* vertreten, *sachkundig* urteilen und *verantwortlich* handeln. Ökonomische Bildung ist deshalb ein *unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung*.

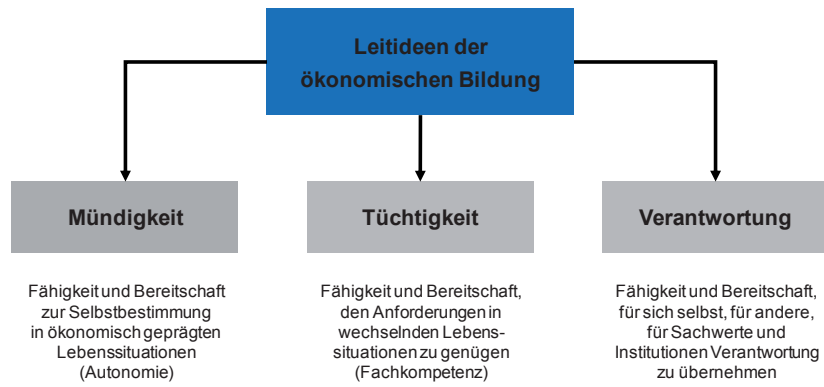


Abbildung 2: Die drei Leitideen ökonomischer Bildung

2 Das Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) stellt an Kompetenzmodelle Anforderungen, die auch im vorliegenden Modell berücksichtigt wurden:

1. Die Kompetenzen ökonomischer Bildung werden in *Kompetenzbereiche* gegliedert. Sie orientieren sich an verschiedenen Zugängen zu ökonomischen Phänomenen, formuliert als Lebenssituationen.
2. Kompetenzen werden für eine *Domäne*, hier: Wirtschaft bzw. Ökonomie, ausgewiesen.
3. Die ausgewiesenen Kompetenzen beschränken sich auf die *kognitive* Dimension.
4. Die Standards orientieren sich an *Aneignungsschritten* ökonomischer Kompetenzentwicklung.

Die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung

Die Teilbereiche des Kompetenzmodells orientieren sich am allgemeinen Bildungsauftrag der Schule. Danach sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in Verantwortung gegenüber sich selbst, der Mitwelt und der Sache zu handeln. Im Einklang mit diesem Bildungsverständnis lassen sich folgende Aussagen für die Domäne der ökonomischen Bildung machen:

- (1) Menschen treffen ökonomisch begründete Entscheidungen zwischen gegebenen Alternativen und handeln dabei gewöhnlich in Verantwortung gegenüber sich selbst: Sie verfolgen ihre eigenen, legitimen Interessen bestmöglich. Ihre persönlichen Bedürfnisse, Wünsche und Werte (Präferenzen) berücksichtigen sie als Maßstab bei der Abwägung der Vor- und Nachteile von Handlungsalternativen (Nutzen und Kosten). Die Fähigkeit, ökonomische Auswahlentscheidungen rational zu treffen, kann auch stellvertretend genutzt werden, um advokatorisch zu entscheiden – z. B. in Vertretung von Menschen, die selbst vorübergehend oder dauerhaft dazu nicht in der Lage sind.
- (2) Wirtschaftliches Handeln findet ganz überwiegend in einem sozialen Kontext statt. Jeder Teilnehmer am Wirtschaftsgeschehen geht zeitweilige oder dauerhafte wirtschaftliche Beziehungen ein, die ihm vorteilhaft erscheinen und Rückwirkungen auf andere haben. Der ökonomisch gebildete Mensch berücksichtigt deshalb verantwortungsvoll die Interessen, Wünsche und Werte anderer, wenn er in wirtschaftlicher Absicht interagiert. Er berücksichtigt auch die Konsequenzen des eigenen Tuns für andere.
- (3) Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln und Urteilen ist die sachgerechte Analyse, damit für den gewünschten Zweck die adäquaten Mittel gewählt werden. Dies gilt auch auf der System- und Ordnungsebene. Für die ökonomische Domäne bedeutet dies, dass eine Perspektive eingenommen wird, die über die zuvor betonte individuelle bzw. soziale Perspektive hinausgeht und Wirtschaft als abstraktes System aggregierter Handlungen begreift. Der ökonomisch gebildete Mensch versteht, dass das Wirtschaftssystem politisch gestaltbar ist und inwiefern es der politischen Ordnung bedarf.

Diese verschiedenen, ökonomischen Perspektiven werden lebensweltlich konkret, wenn man sie mit bestimmten, in der Wirtschaftsdidaktik gängigen Rollenbezeichnungen verbindet. Die Schülerinnen und Schüler werden so mit einem *überschaubaren Bündel an Kompetenzen* ausgestattet, das sie die ökonomischen Anforderungen in unüberschaubar vielen ökonomisch geprägten Lebenssituationen mündig, tüchtig und verantwortlich bewältigen lässt.

Die nachfolgend skizzierten Rollen bündeln eine Vielzahl von aus ökonomischer Perspektive ähnlichen Lebenssituationen, die mit gleichen, annähernd gleichen oder zumindest verwandten Anforderungen einhergehen. Auf der ersten Unterscheidungsebene handelt es sich um die Rollen des Verbrauchers, des Arbeit-

nehmers wie des Unternehmers und des Wirtschaftsbürgers. Diese werden auf einer zweiten Ebene weiter ausdifferenziert.

- (1) Die Rolle des *Verbrauchers* umfasst die Lebenssituationen des Konsumenten, des Geldanlegers, des Kredit- und des Versicherungsnehmers. Sie zu unterscheiden ist sinnvoll, weil die Individuen in diesen Rollen erstens auf verschiedenen Märkten (Gütermarkt, Geld- und Kapitalmarkt, Versicherungsmarkt) und zweitens auf verschiedenen Seiten des Marktes (als Nachfrager und Anbieter) agieren und dabei ganz unterschiedliche Interessen (z. B. Güterkauf, Vermögensbildung, Risikovorsorge) verfolgen. Damit gehen vielfach ähnliche, zum Teil aber auch unterschiedliche Anforderungen einher, die den Besonderheiten der jeweiligen Situation und der jeweiligen Rahmenbedingungen geschuldet sind.
- (2) Der Begriff des *Erwerbstätigen* umfasst die Rollen des *Arbeitnehmers* wie des *Unternehmers*. Sie beinhalten eine Fülle von Lebenssituationen, die einerseits als die wirtschaftliche Rolle des Berufswählers, des Auszubildenden, des Arbeitnehmers und andererseits als die Rolle des Produzenten bzw. Anbieters, des Entrepreneurs und des Arbeitgebers näher spezifiziert werden. Das wirtschaftliche Handeln findet teilweise auf anderen Märkten statt (z. B. dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt), für die andere Rahmenbedingungen gelten und auf denen andere wirtschaftliche Handlungen (z. B. die Investition in und die Nutzung von Humankapital) gefordert sind.
- (3) Die Rolle des *Wirtschaftsbürgers* umfasst Lebenssituationen, die der Tatsache geschuldet sind, dass der wirtschaftende Mensch Teil eines politischen Gemeinwesens ist, das den Einzelnen in unterschiedlicher Weise unterstützt, beansprucht und integriert. Zur Rolle des Transferempfängers zählen Lebenssituationen, in denen der Einzelne als Mitglied einer Solidargemeinschaft materiell profitiert. Die Rolle des Beitrags- und Steuerzahlers thematisiert umgekehrt Lebenssituationen, in denen der Einzelne zum Gemeinwesen einen materiellen Beitrag leisten soll. Als Wähler stimmt er über Regeln ab und bestimmt Repräsentanten, die das Gemeinwesen gestalten. Als Engagierter gestaltet er Wirtschaft, Gesellschaft und Staat aktiv mit, indem er am Gemeinwesen partizipiert und ggf. sogar Funktionen wahr- bzw. Positionen einnimmt.

Die Rollenkonzepte erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern auf Maßgeblichkeit. Sie strukturieren die ökonomisch geprägte Lebenswelt und nicht die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung, denn es gibt nicht *die* Kompetenzen eines Verbrauchers, Arbeitnehmers, Unternehmers oder Wirtschaftsbürgers. Kompetenzen sind an ihren Träger gebunden, nicht an die spezifische Situation, in der sie gebraucht werden. Seine Kompetenzen nimmt das Individuum deshalb auch mit, wenn (es) die Situation wechselt. Das unterscheidet sie von situationsabhängigen Qualifikationen. Verfügen Schülerinnen und Schüler beispielsweise über eine ausgeprägte ökonomische Entscheidungskompetenz, so können sie grundsätzlich Kosten und Nutzen jeder Handlungsalternative systematisch gegeneinander abwägen – ganz gleich, ob sie sich in der Rolle des Konsumenten oder des Berufswählers befinden. Im Kern handelt es sich um die gleiche Kompetenz, die lediglich in unterschiedlichen Zusammenhängen zum Tragen kommt, für die dann verschiedene Wissensbestände (deklaratives Wissen) erforderlich sein können.

Verknüpft man den eingangs erläuterten Bildungsauftrag mit dem vorangehenden Rollenkonzept, so lassen sich die domänenspezifisch formulierten Kompetenzbereiche identifizieren. Sie lauten:

- A: Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen),
- B: Beziehung und Interaktion (mit Anderen),
- C: Ordnung und System (des Ganzen).

Kreuzt man die wirtschaftlichen Rollen mit den Kompetenzbereichen, so erhält man eine Matrix, in der alle – noch genauer zu spezifizierenden – Kernkompetenzen ökonomischer Bildung mit den als wesentlich identifizierten Lebenssituationen verbunden sind. Somit umfasst die ökonomische Bildung in ihrem Kern die in Abbildung 3 dargestellten Kompetenzbereiche. Sie sind schulstufenunabhängig und finden sich folglich in den Standards für alle Schularten wieder. Die in Kapitel 3 formulierten Standards berücksichtigen dann die Aneignungsstufen ökonomischer Kompetenz und das spezifische Anforderungsniveau der Schulstufen und -abschlüsse.

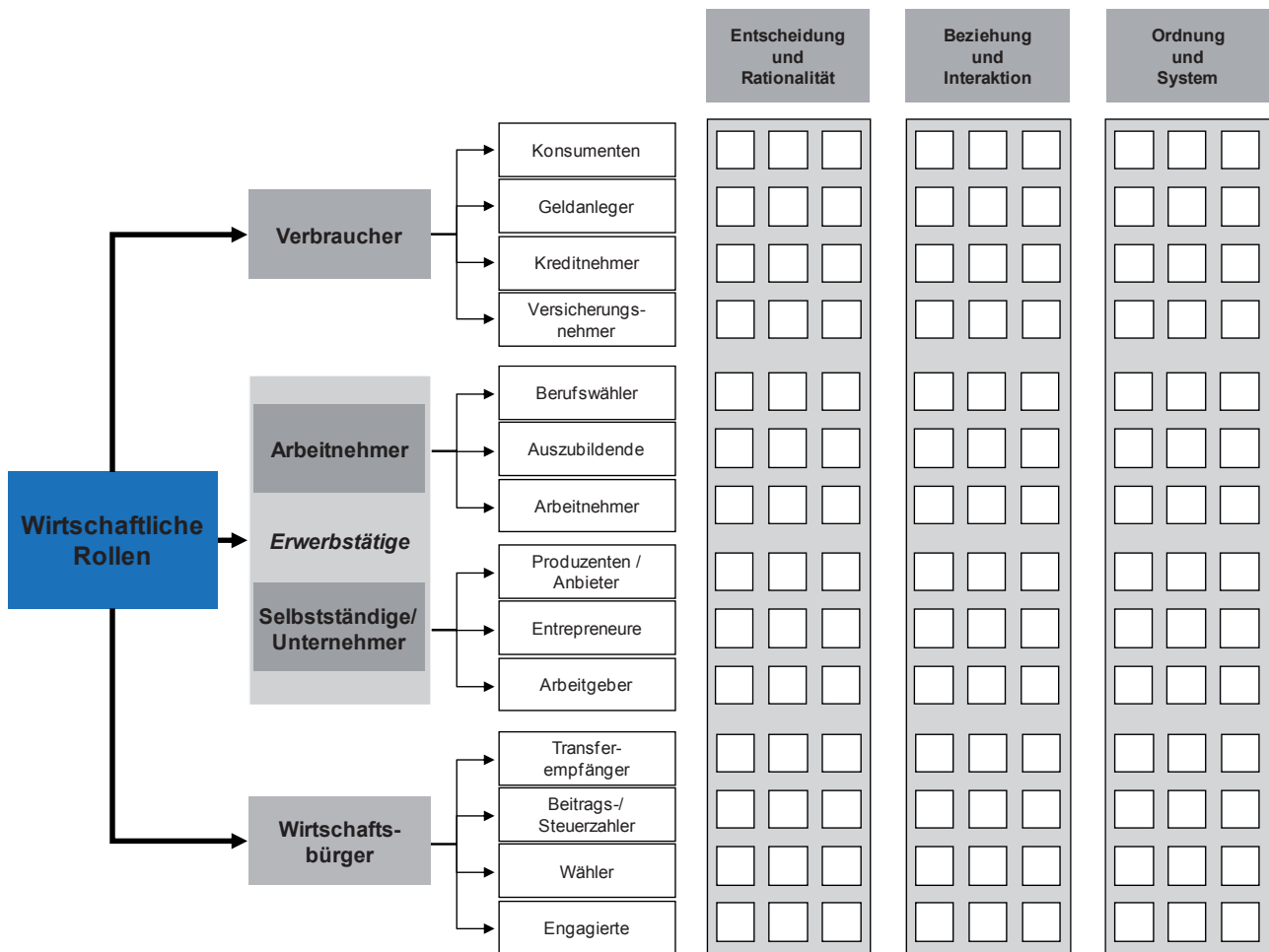


Abbildung 3: Situationsübergreifende Kompetenzen für den wirtschaftenden Menschen

Domänenspezifik der Kompetenzen: Was ist das spezifisch Ökonomische?

Um eine Kompetenz als domänenspezifisch kennzeichnen zu können, muss geklärt sein, worin die Domäne besteht. Hierfür kommen zwei Referenzsysteme in Betracht: Der Gegenstandsbereich eines Faches oder die spezifischen Blickwinkel und Methoden eines Faches.

Die ökonomische Domäne lässt sich über den Gegenstandsbereich nicht präzise von anderen sozialwissenschaftlichen Domänen abgrenzen, weil diese oft denselben Gegenstand betrachten. Dagegen wird man der in allen Sozialwissenschaften notwendigen Perspektivität und dem spezifisch Ökonomischen gerecht, wenn auf das Erkenntnisinteresse der Ökonomik Bezug genommen wird. Daran orientiert sich die Perspektive, mit der Ökonomen Lebenssituationen wahrnehmen und daraus resultieren die Methoden der Analyse. Auf

diese Weise hat ökonomische Bildung in der Schule eine starke Bindung an ihre wichtigste Bezugswissenschaft. Solange der Gegenstandsbereich »Wirtschaft« in der Schulwirklichkeit häufig in Verbundfächern wahrgenommen wird, ist der Rückgriff auf die ökonomische Perspektive die verlässlichste Methode, um die Domänenspezifika zu wahren. Geographie und Politik mögen zwar gleiche Gegenstände in den Blick nehmen, aber mangels ökonomischer Perspektive tragen sie damit eben nicht zur ökonomischen Bildung bei – vermittelt ihrer eigenen Perspektive konstituieren sie eine andere Domäne.

Als spezifisches Erkenntnisinteresse des Ökonomen wird im Folgenden die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation (z. B. eines Individuums, einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft und der Menschheit) angesehen. Sein wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist *Effizienz*. Demzufolge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das urteilende und handelnde Individuum befähigen, mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften – gleich in welchem Gegenstandsbereich.

Durch die Orientierung an der ökonomischen Erkenntnisperspektive gelingt es, die in den Standards zum Ausdruck kommenden Kompetenzen mit ökonomischen Grundbegriffen, Zusammenhängen und Methoden zu vereinbaren.

Die kognitive Dimension ökonomischer Kompetenzen

Ökonomische Bildung umfasst neben kognitiven auch volitionale, motivationale und soziale Aspekte. Sie ist grundsätzlich nicht auf das Sachwissen begrenzt, sondern benötigt ggf. auch die Bereitschaft dieses Wissen einzusetzen. Dennoch beschränkt sich das hier vorgelegte Kompetenzmodell auf die kognitive Dimension, wie es die formalen und inhaltlichen Anforderungen der KMK nahe legen. Diese Beschränkung gewährleistet die Vergleichbarkeit mit Bildungsstandards für andere Domänen, die sich ebenfalls auf die kognitive Dimension konzentrieren. Hintergrund dafür ist die Erarbeitung von Bildungsstandards, die eine Operationalisierung der Kompetenzerwartungen notwendig machen.

Niveaustufen ökonomischer Kompetenzentwicklung

Um die geforderte Stufung der Kompetenzen bei der Festlegung von Kompetenzanforderungen umzusetzen, wird eine Perspektivendifferenzierung in eine *Teilnehmer-* und eine *Beobachterperspektive* vorgenommen. Zunächst sollen ökonomisch geprägte Lebenssituationen aus der Perspektive persönlichen Erlebens wahrgenommen werden. Ein nächster Schritt besteht in der Perspektivenübernahme und damit der Berücksichtigung der Interessen anderer Akteure. Die Einnahme einer systemischen Beobachterperspektive als noch höhere Entwicklungsstufe setzt dann u. a. die Fähigkeit voraus, Handlungen zu aggregieren oder kollektive Akteure zu konstruieren sowie eigene Entscheidungen in ihrem Verhältnis zu diesen zu sehen.

Darüber hinaus wird die zunehmende Komplexität und Kompliziertheit von Anforderungen in den einzelnen, durch die oben genannten Rollen gekennzeichneten Handlungsfeldern für die Entwicklung gestufter Standards genutzt. Basiswissen wird im Rahmen konkreter individueller Erfahrungshorizonte erworben und bildet den Ausgangspunkt für die Erfassung und Unterrichtung komplexer Sachverhalte. Im Entwicklungsverlauf sind die Schülerinnen und Schüler zunehmend in der Lage, ökonomische Fachbegriffe und Denkooperationen sowie diesen zuzuordnende Verfahren zu verwenden.

Die exemplarische Auswahl der Lebenssituationen in den Aufgabenbeispielen folgt dem Prinzip der Horizontweiterung. Während für die Grundschule überwiegend Konsumsituationen und gelegentlich bereits Arbeitssituationen ausgewählt werden, wird in der Sekundarstufe I der Horizont dahingehend erweitert, dass Situationen der Geldanlage oder Kreditaufnahme sowie der Berufsausbildung oder Unternehmens-

gründung thematisiert werden. Die Erweiterung des betrachteten Wirklichkeitsbereichs wird in der Sekundarstufe II fortgeführt. Der wissenschaftspropädeutische Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe erfordert zudem die Einübung von Methoden der Erkenntnisgewinnung und Hypothesenprüfung. Die wiederholte Thematisierung verschiedener Lebenssituationen über alle Schulstufen hinweg ist im Sinne eines *Spiralcurriculums* zu verstehen. Dadurch wird ein rekursiv aufsteigender Lernprozess realisiert, der die Schülerinnen und Schüler stets auf ein höheres Niveau ökonomischer Bildung führt, das seinerseits den Ausgangspunkt für die Höherentwicklung darstellt.

Die Kompetenzbereiche im Detail

Die bei der Konkretisierung von Kompetenzerwartungen verwendeten Verben (z. B. analysieren, bewerten/beurteilen und gestalten) beziehen sich auf ein beschreibbares Spektrum von Fähigkeiten; sie verweisen nicht auf taxonomische Stufen. Die Kompetenzbereiche sind eine sachliche Klassifizierung; sie spiegeln *keine* Entwicklungsstufen wider. Die drei Bereiche können – wie in Übersicht 1 dargestellt – in Form von Teilkompetenzen weiter konkretisiert werden.

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

Übersicht 1: Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen ökonomischer Bildung

Kompetenzbereich A: Entscheidung und Rationalität

Die Schülerinnen und Schüler sollen über die Kompetenz verfügen, in ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsrestriktionen zu beachten.

Dies beinhaltet folgende Fähigkeiten: In der konkreten ökonomischen (Entscheidungs-)Situation können sie die gegebenen Handlungsmöglichkeiten identifizieren, die gesetzten Handlungsgrenzen ermitteln und beachten, die voraussichtlichen Handlungsfolgen antizipieren und mit Bezug auf ihre Präferenzen bewerten sowie die beste Alternative auswählen. Auf lange Sicht können sie ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern. Sie sind bereit und in der Lage, diese Fähigkeiten für sich und stellvertretend für andere Menschen verantwortlich einzusetzen. Es ergibt sich die in Übersicht 2 dargestellte Systematik:

Die Kompetenzanforderungen sind domänenspezifische Voraussetzungen für mündiges, tüchtiges und verantwortliches Urteilen und Handeln. Begründung: *Knappheit* ist *das* Bestimmungsmerkmal ökonomischer Handlungssituationen. Knappheit spornt zum *Wirtschaften* an. Wirtschaften ist der Versuch, das Knappheitsproblem bestmöglich nach dem ökonomischen Prinzip zu lösen. Der wirtschaftlich Handelnde überlegt dazu, welche Mittel er in welchem Maße für welchen Zweck einsetzt. Er kann dies entweder tun, indem er den Mitteleinsatz rationiert, um die Verschwendung knapper Mittel zu vermeiden. Oder er optimiert den Mitteleinsatz, um ein maximales Nutzen- bzw. Wohlfahrtsniveau für sich oder andere zu erreichen. Alternativ kann das Knappheitsproblem auch durch Dämpfung der Bedürfnisse, Reduzierung der Wünsche und Minderung der Begehrlichkeiten – mit anderen Worten durch Verzicht – gelöst oder gemindert werden.

Ökonomisches Denken ist dadurch charakterisiert, dass alle gegebenen Zweck-Mittel-Kombinationen am Maßstab der *Effizienz* gemessen werden. Wirtschaften dient der Optimierung des eigenen Handelns in Situationen, die durch die Knappheit der Mittel im Verhältnis zu den Bedürfnissen, Wünschen und Begehrlichkeiten gekennzeichnet sind. Ökonomische Situationen sind dementsprechend durch Handlungsanreize und -beschränkungen gekennzeichnet.

A Entscheidung und Rationalität	Kompetenzanforderungen
A 1 Situationen analysieren	Die Schülerinnen und Schüler identifizieren situationsspezifisch die Ziele wirtschaftlich Handelnder (Personen und Organisationen) und ermitteln deren Handlungsalternativen. Sie analysieren die Faktoren, die den Handlungsspielraum beschränken (Restriktionen).
A 2 Handlungsalternativen bewerten	Die Schülerinnen und Schüler antizipieren die Folgen alternativer Handlungen und berücksichtigen dabei auch die Wahrscheinlichkeit ihres Eintretens. Sie bewerten die (objektiven) Folgen anhand subjektiver Wertmaßstäbe (Präferenzen) und wählen die – unter den gegebenen Bedingungen – beste Handlungsalternative aus.
A 3 Handlungsmöglichkeiten gestalten	Die Schülerinnen und Schüler analysieren die Veränderbarkeit von Handlungsrestriktionen und die Erweiterbarkeit der eigenen Handlungsspielräume und Entscheidungsfähigkeit.

Übersicht 2: Kompetenzanforderungen für das Treffen rationaler Auswahlentscheidungen

Rein formal gesehen liegt Knappheit immer dann vor, wenn ein Mensch aufgrund begrenzter Mittel nicht uneingeschränkt über alle von ihm begehrten Güter verfügen kann – mit anderen Worten: wenn er eine Auswahlentscheidung treffen muss, die Opportunitätskosten erzeugt. Ein umfassender Begriff von Knappheit meint ganz allgemein Ressourcenknappheit und beinhaltet neben der Knappheit finanzieller Mittel z. B. jene von Rohstoffen, von Qualifikationen oder von Zeit.

Die Bewirtschaftung knapper Mittel ist dort nicht erforderlich, wo keine Knappheit herrscht, z. B. weil die Mittel unbegrenzt vorhanden, kostenlos und ohne Anstrengung verfügbar sind. Ein Bild davon wird im Märchen vom Schlaraffenland gezeichnet. Doch eine Welt ohne Knappheit ist eine rein fiktive Welt. In der realen Welt ist Knappheit ein allgegenwärtiges Phänomen und die Bewältigung von Knappheit ist eine Bedingung von Leben. Je besser Schülerinnen und Schüler mit der Knappheit umgehen können, desto besser gelingt ihnen ihre Lebensführung in ökonomischer Hinsicht.

Rationale Auswahlentscheidungen in ökonomischen Situationen treffen zu können, setzt die Fähigkeit zur Einnahme der ökonomischen Perspektive bei einem Entscheidungsproblem ebenso voraus wie die Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit der ökonomisch geprägten Lebenssituation.

Kompetenzbereich B: Beziehung und Interaktion

Die Schülerinnen und Schüler sollen wirtschaftliche Beziehungen im Hinblick auf divergierende und konvergierende Interessenkonstellationen beschreiben und bewerten. Sie können die Bedeutung kooperativer und konfliktärer Beziehungen im Wirtschaftsprozess erkennen und beurteilen.

Dies beinhaltet folgende Fähigkeiten: In konkreten und typisierten sozialen Zusammenhängen können die Schülerinnen und Schüler die Divergenz oder Konvergenz von Interessen analysieren sowie die Formen kooperativer Interaktionen analysieren und gestalten. Sie können Institutionen als Verfestigung von Verhaltenserwartungen analysieren und ihre Entstehung nachvollziehen.

Da Wirtschaften im sozialen Raum stattfindet und Menschen vielfältige Beziehungen eingehen, um Knappheitssituationen zu bewältigen, handelt es sich bei der Fähigkeit, diese Beziehungen verstehen, bewerten und gestalten zu können, um notwendige Voraussetzungen für ein mündiges, tüchtiges und verantwortliches Handeln.

Die moderne Wirtschaft ist durch einen hohen Grad an Arbeitsteilung, Zusammenarbeit und Austauschbeziehungen geprägt. Alle wirtschaftlichen Interaktionen, sei es bei der Leistungserstellung oder beim Leistungstausch, sind durch gleichzeitig konvergierende und konfligierende Interessen geprägt. Beide lassen sich im Hinblick auf wirtschaftliche *Effizienz* analysieren.

B Beziehung und Interaktion	Kompetenzanforderungen
B 1 Interessenkonstellationen analysieren	Die Schülerinnen und Schüler beschreiben wirtschaftliche Beziehungen als Austausch von Leistungen zum gegenseitigen Nutzen. Sie identifizieren die Interessen der Betroffenen und analysieren, ob es sich um gleichlaufende oder gegensätzliche Interessen handelt. Sie führen die Handlungen der Interaktionspartner auf deren Interessen zurück und bewerten die Handlungskonsequenzen für die Betroffenen.
B 2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten	Die Schülerinnen und Schüler identifizieren über den Tausch hinausgehende Kooperationen als Möglichkeiten zur Realisierung gemeinsamer Interessen und erkennen und begründen daraus folgende Vorteile. Sie benennen Ursachen von Kooperationsproblemen und zeigen Lösungsmöglichkeiten auf, die sie unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Interessen begründen.
B 3 Beziehungsgefüge analysieren	Die Schülerinnen und Schüler analysieren Wirtschaftsbeziehungen im Hinblick auf die sie prägenden formellen und informellen Regeln und deren Anreizwirkungen. Sie analysieren die Funktion und den historischen Wandel von (beispielhaften) Institutionen als Regeln bzw. Verhaltenserwartungen.

Übersicht 3: Kompetenzanforderungen für das Verständnis und die Gestaltung wirtschaftlicher Beziehungen und Interaktionen

Wirtschaftliche Interaktionen werden in der Domäne der ökonomischen Bildung im Wesentlichen als Tauschhandlungen angesehen, die von den beteiligten Akteuren deshalb freiwillig vollzogen werden, weil sie sich davon einen Vorteil versprechen. Soziale Beziehungen werden demnach vor allem als Austauschbeziehungen modelliert, ohne dass damit behauptet würde, soziale Beziehungen könnten auf reine Austauschbeziehungen reduziert werden. Dies ist allerdings die domänenspezifische Analyseform. Es ist auch nicht so, dass der eigene Vorteil stets oder auch nur überwiegend zu Lasten des Tauschpartners realisiert wird. Der Tausch von Leistungen ist insofern ökonomisch gesehen kein Nullsummenspiel, bei dem der eine genau so viel gewinnt, wie der andere verliert.

Dennoch besteht ein Risiko für die Tauschpartner, da sie unterschiedlich gut informiert oder mit unterschiedlicher Macht ausgestattet sind. Der besser Informierte oder der Mächtigere in wirtschaftlichen Be-

ziehungen könnte seine Position dazu nutzen, sich auf Kosten des anderen besser zu stellen. Die Schülerinnen und Schüler müssen daher nicht nur dazu befähigt werden zu erkennen, welchen Vorteil sie aus einem Tausch ziehen können, sondern auch, welche Vorteile die Tauschpartner haben. Sie sollen als (künftige) Teilnehmer an arbeitsteilig organisierten Prozessen die ökonomischen Vorteile von Kooperation erkennen. Darüber hinaus sollen sie verstehen, warum sich Unternehmen, Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Konsumenten und engagierte Bürger zu Gruppen zusammenschließen und welche Erwartungen, Konflikte, Möglichkeiten und Grenzen die kollektive Wahrnehmung von Interessen hat.

Ferner geht es darum zu erkennen, dass ein Großteil der (alltäglichen) wirtschaftlichen Interaktionen von der Suche nach dem jeweiligen Interessenausgleich durch formelle und informelle Regeln bzw. Institutionen entlastet ist, und dass solche Regeln bzw. Institutionen einem sozioökonomischen Entstehungsprozess unterliegen.

Kompetenzbereich C: Ordnung und System

Die Schülerinnen und Schüler sollen wirtschaftliche Zusammenhänge als systemische Effekte erkennen. Sie bewerten staatliches Handeln in einer marktwirtschaftlichen Ordnung und dessen Konsequenzen für Individuen, verschiedene Gruppen und die Gesellschaft auf der Basis ökonomischer Kenntnisse und mit Blick für vernetzte Effekte und sie erläutern die grundlegenden Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft (z. B. Freiheit, sozialer Ausgleich).

Dies beinhaltet folgende Fähigkeiten: Sie können Aspekte des Marktsystems analysieren. Sie können das Marktsystem, insbesondere die Soziale Marktwirtschaft, im Hinblick auf verschiedene Kriterien und Leitideen beurteilen und bewerten. Sie können die Rolle des Staates in Marktprozessen analysieren und individuelle politische Handlungsmöglichkeiten analysieren und gestalten.

C Ordnung und System	Kompetenzanforderungen
C 1 Märkte analysieren	Die Schülerinnen und Schüler erklären das Zustandekommen des Preises für unterschiedliche Märkte. Sie analysieren Bedingungen für effiziente Märkte und deren Grenzen. Sie ordnen das Handeln der Wirtschaftssubjekte auf Märkten auf einer volkswirtschaftlichen Ebene ein und beschreiben die ökonomischen Konsequenzen von Verteilungen über Märkte für die Wirtschaftssubjekte.
C 2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren	Die Schülerinnen und Schüler analysieren die wichtigsten Leitideen und Ordnungsmittel von Wirtschaftssystemen und Ordnungen – vorrangig der Sozialen Marktwirtschaft – und das damit gegebene Verhältnis von Markt und Staat. Sie stellen Verbindungen zwischen ökonomischen, sozialen und ökologischen Wirkungen staatlichen Handelns in der Sozialen Marktwirtschaft her.
C 3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten	Die Schülerinnen und Schüler analysieren die voraussichtlichen Folgen politischer Maßnahmen im ökonomischen System und die Erreichbarkeit wirtschafts- und sozialpolitischer Ziele. Sie analysieren ihre individuellen Handlungsmöglichkeiten als Wirtschaftsbürger und bewerten sie ökonomisch und im Hinblick auf die Leitideen der Sozialen Marktwirtschaft.

Übersicht 4: Kompetenzanforderungen für das Verständnis von Wirtschaftsordnung und -system

Das gegebene Wirtschaftssystem, mit dem sich Schülerinnen und Schüler konfrontiert sehen, setzt Handlungsanreize und -beschränkungen und verknüpft so die Handlungen der einzelnen Akteure. Es schafft Orientierung durch Anreizstrukturen und stabilisiert Verhaltenserwartungen. Das historisch entstandene marktwirtschaftliche System einschließlich seiner Subsysteme führt, soweit keine Fehlentwicklungen vorliegen, zur Verbesserung der Wertschöpfung und des Wohlstands. Um die darin gegebene Freiheit optimal nutzen zu können, muss der Einzelne das System kennen und verstehen. Der Zusammenhang zwischen dem wirtschaftenden Individuum und dem Wirtschaftssystem muss hierzu in seinen Wechselwirkungen verstanden werden. Auf der Grundlage dieses Systemverständnisses kann der Einzelne zugleich durch politisches Handeln mitwirken, die vorgefundenen Rahmenbedingungen des Wirtschaftens zu stabilisieren oder zu verändern.

Der Markt als ‚spontane Ordnung‘ der Koordination einer Vielzahl von Handlungen über den Preis ist das Kernelement ökonomischer Theorie. Die systemische Betrachtung der Wirtschaft liefert – wenn auch nicht erschöpfend – weitreichende und differenzierte Aussagen über menschliches Handeln und soziale Prozesse, die für Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung in unserer heutigen Gesellschaft einen wesentlichen Beitrag leisten.

Die Themen der vorigen Kompetenzbereiche werden in diesem Bereich in abstrakter Weise zusammengeführt und erweitert. Während einzelne Handlungen in der Praxis nur begrenzt expliziten Effizienzkalkülen folgen, bilden sich in der Aggregation unzähliger Handlungen effizienzgeprägte wirtschaftliche Strukturen. Kollektive Akteure, Institutionen, grundlegende gesellschaftliche und politische Konflikte bilden sich vor dem Hintergrund des allgemeinen Wettbewerbs um knappe Güter oder Positionen als Systemelemente heraus.

Aus Sicht der ökonomischen Domäne zeigt der dritte Kompetenzbereich auch darin einen wesentlichen Aspekt, dass das wirtschaftliche und das politische System mit ihren unterschiedlichen Systemrationalitäten in einer gesellschaftlich relevanten Wechselbeziehung stehen. Die Domäne erreicht hiermit eine Perspektive, die über die bloße Effizienzorientierung hinausgeht, insofern die Legitimation dieser Orientierung in den Blick rückt. In der Auseinandersetzung mit der Sozialen Marktwirtschaft wird deutlich, dass Gerechtigkeit und wirtschaftliche Effizienz in einem komplexen (systemischen) Verhältnis zueinander stehen. Das Verständnis der Sozialen Marktwirtschaft schafft gesellschaftliches Teilhabe- und Gestaltungspotenzial und ist somit ein wesentliches Ziel der ökonomischen Bildung.

Dieser Teilbereich ökonomischer Kompetenzanforderungen ist zweifellos komplizierter als die beiden anderen und erfordert in vielen Facetten die Fähigkeit, eine *Beobachterperspektive* einzunehmen. Individuelle und kooperative Handlungen, wie sie in den Kompetenzbereichen A und B reflektiert werden, sind in einem politisch gestalteten Rahmen zu verorten. Diesen Rahmen gilt es zu verstehen und zu beeinflussen. Hier löst sich die Betrachtung ökonomischer Phänomene von einer Reflexion auf *Akteursebene* und begibt sich auf das Niveau der *Ordnungs- und Systemebene*. Um als kompetenter Wirtschaftsbürger das Handeln politischer Akteure oder die (ökonomische) Sinnhaftigkeit von Institutionen im Sinne von geschriebenen und gelebten Regeln sachgerecht beurteilen zu können, bedarf es einer nicht trivialen und deshalb von der Schule zu fördernden Kompetenz. Politik, Gesetze und andere formelle wie informelle Regeln sind z. B. vor dem Hintergrund des Marktverständnisses zu beurteilen. Der kognitive Akt der systemischen Integration einer Vielzahl von Handlungen, wie sie über den Markt koordiniert werden, ist nicht direkt aus dem Verständnis einzelner, sichtbarer Handlungen ableitbar, sondern bedarf einer Schulung, welche ökonomische Bildung leisten soll.

Zur inhaltlichen Komponente der Kompetenzen

Die im Folgenden formulierten Standards sind Leistungsstandards und weisen kein Kerncurriculum aus. Zum einen wird darauf hingewiesen, dass sich das Ökonomische nicht aus dem Gegenstandsbereich ableiten lässt, sondern aus der spezifischen Perspektive erschlossen werden muss. Diese Perspektive einnehmen zu können, ist Ausdruck ökonomischer Kompetenz. Zum anderen können die aufgeführten Rollen und damit korrespondierende Lebenssituationen die Quelle für Inhaltsstandards sein. Offensichtlich ist, dass die Integration der Standards in den Schulunterricht nicht gelingen kann, wenn die unterschiedlichen Rollen nicht auch thematisiert werden – in einem exemplarischen, nicht in einem enzyklopädischen Sinn.

Alle auf der ersten Differenzierungsebene genannten Akteure – Verbraucher, Arbeitnehmer, Selbstständige/Unternehmer und Wirtschaftsbürger – müssten sich für ein sachkundiges ökonomisches Verständnis in inhaltlichen Vorstellungen von Lehrplänen wiederfinden. Rationale Entscheidungen als Grundlage des Wirtschaftens, die Gestaltung wirtschaftlicher Beziehungen und das systemische Verständnis der Wirtschaft lassen sich für alle elementaren Akteure entfalten. Nach einer didaktischen Tradition sind *die* Kompetenzen das Fundamentale des Ökonomischen, die durch Auseinandersetzung mit – auf Lebenssituationen bezogenen – exemplarischen Lerngegenständen entwickelt werden können.

3 Standards für die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung nach Abschlüssen

Im Folgenden werden für die drei Kompetenzbereiche *Regelstandards* formuliert, die von Schülerinnen und Schülern mit Erreichen des jeweiligen Schulabschlusses erworben sind. Eine Zuordnung konkreter Inhalte erfolgt exemplarisch in den Aufgabenbeispielen.

3.1 Bildungsstandards für den Primarbereich

Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter erfahren als Mitglieder privater Haushalte zumindest indirekt die Notwendigkeit, mit knappen Mitteln zu wirtschaften. Am Wirtschaftsleben nehmen sie mittelbar durch Subsistenz und unmittelbar als Konsumenten in begrenztem Umfang teil. Zudem beobachten sie Erwachsene beim Wirtschaften. Diese lebensweltlichen Erfahrungen und Beobachtungen sollen im Sachunterricht aufgegriffen und reflektiert werden. Sie bedürfen der Reflexion, weil nicht die Entscheidung und deren Rationalität, sondern nur die daraus resultierende Handlung beobachtbar ist – und evtl. auch deren Ergebnis. Die Kinder sollen in der Lage sein, die hinter lebensweltlichen Handlungen und Gewohnheiten liegende Rationalität zu erkennen.

A Standards für den Kompetenzbereich Entscheidung und Rationalität

Die Fähigkeit, selbstständig rationale Auswahlentscheidungen zu treffen, wird in der Grundschule primär anhand von Konsumsituationen entwickelt. Am Ende der Primarstufe sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, einfache Konsumententscheidungen unter Berücksichtigung der finanziellen Möglichkeiten sowie nach einem vorhergehenden Vergleich von Anbietern und Produkten zu treffen. Sie können einfache Konsumententscheidungen optimieren und Konsummöglichkeiten ausgestalten und erweitern. Im Hinblick auf darüber hinausgehende Rollen und Perspektiven werden Basiskonzepte (z. B. selbstständige und unselbstständige Arbeit) erkannt.

A 1 Situationen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 1.1 vergleichen Waren und Dienstleistungen anhand objektiver Merkmale (vor allem Preis, Leistung und Qualität) unter Nutzung produktbezogener Verbraucherinformationen,
- A 1.2 vergleichen Anbieter von Waren und Dienstleistungen anhand objektiver Merkmale (z. B. Sortiment, Standort, Service),
- A 1.3 ermitteln Konsum- und Sparmöglichkeiten unter Berücksichtigung des Budgets,
- A 1.4 beschreiben Arbeitstätigkeiten, Arbeitsplätze und Arbeitsabläufe in Haushalten und verschiedenen Arten von Betrieben.

A 2 Handlungsalternativen bewerten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 2.1 bewerten Waren und Dienstleistungen sowie deren Anbieter anhand der Bedürfnisse und Präferenzen verschiedener Subjekte,
- A 2.2 verteilen finanzielle Mittel bestmöglich auf alternative Verwendungen,
- A 2.3 bewerten berufliche Tätigkeiten anhand sozioökonomischer Kriterien und Maßstäbe (z. B. Anforderungen, Belastungen, Verdienst, Ansehen).

A 3 Handlungsmöglichkeiten gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 3.1 reflektieren Erfahrungen im wirtschaftlichen Feld und beziehen diese in ihre Auswahlentscheidungen und Handlungspläne ein,
- A 3.2 entwickeln einnahmen- und ausgabenbezogene Strategien zur Erweiterung von Konsum- und Sparmöglichkeiten (z. B. Ausgaben reduzieren, Einnahmen erhöhen, Prioritäten setzen),
- A 3.3 erkennen den Einfluss von Marketingmaßnahmen auf Verbraucherentscheidungen (z. B. im Hinblick auf Rationalität, Emotionalität und Spontaneität).

B Standards für den Kompetenzbereich Beziehung und Interaktion

Im Sachunterricht der Grundschule erlangen Kinder Kenntnisse über die Welt, die auch die Gestaltung des Zusammenlebens der Menschen thematisieren. Wirtschaftliche Beziehungen und deren Gestaltung sollen hierbei ein wesentliches Element bilden. Auch in diesem Kompetenzbereich stehen wieder die eigenen Erfahrungen als Konsumenten und beim wirtschaftlichen Handeln in der Familie im Mittelpunkt sowie das mittelbare Erleben von Problemen der Arbeitswelt. Anhand lebensweltlicher und zumeist personalisierter Probleme sind sie in der Lage, die Vorteile von Tauschgeschäften und von Arbeitsteilung für die Beteiligten zu erkennen. Sie können aufzeigen, dass für erfolgreiche Kooperationen eine strikte Verfolgung persönlicher Interessen hinderlich und die Einhaltung von Regeln der Interaktion hilfreich sein können.

B 1 Interessenkonstellationen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 1.1 beschreiben die Erwartungen und Handlungen der Beteiligten beim Tausch von Waren oder Dienstleistungen gegen Geld (Beispiele aus den Bereichen Konsum, Sparen, Arbeit),
- B 1.2 erklären die Vorteile des Tauschs für die Beteiligten.

B 2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 2.1 bewerten die Vor- und Nachteile von Zusammenarbeit (z. B. bei der Planung eines Flohmarkts, der Herstellung eines Produkts),
- B 2.2 problematisieren die unbedingte Eigennutzverfolgung in kooperativen Beziehungen bezüglich der Folgen für die Tauschpartner und das Tauschgeschäft,
- B 2.3 erläutern, wie einfache Regeln der Konfliktlösung die Interessen der Beteiligten berücksichtigen.

B 3 Beziehungsgefüge analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 3.1 problematisieren einfache Regeln der Verteilung von Gütern und Aufgaben in der Familie,
- B 3.2 erkennen den Nutzen von Gesetzen und Verträgen als verbindliche Regeln für die Tauschpartner,
- B 3.3 beschreiben die Bedeutung ungeschriebener Regeln für konkrete Tauschhandlungen (z. B. Vertrauen, Norm der Gegenseitigkeit).

C Standards für den Kompetenzbereich Ordnung und System

Wirtschaftliche Systemzusammenhänge übersteigen, von ersten Ansätzen abgesehen, die in der Grundschule sinnvolle und mögliche ökonomische Bildung. Das wirtschaftliche System und die entsprechenden Zusammenhänge zwischen Markt und Staat ergeben sich prinzipiell aus der Beobachterperspektive, deren Abstraktheit für Grundschüler nur sehr bedingt zugänglich ist. Erste Ansätze lassen sich entsprechend nur in einer stark limitierten Weise, hauptsächlich mit Blick auf Preisbildung oder den Widerspruch zwischen individuellen und gemeinschaftlichen Zielen, vermitteln. Insbesondere vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen sind im Primarbereich auch Regelungsfragen etwa im Hinblick auf Gerechtigkeit zugänglich.

C 1 Märkte analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 1.1 beschreiben einfache Preisbildungsprozesse,
- C 1.2 beschreiben in konkreter Form das Handeln grundlegender Akteure,
- C 1.3 nennen Gründe für Einkommensunterschiede,
- C 1.4 erläutern die Funktion des Geldes im Tauschgeschäft.

C 2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 2.1 erkennen einfache Zusammenhänge und Widersprüche zwischen technischen, rechtlichen, sozialen oder ökologischen und ökonomischen Faktoren,
- C 2.2 beschreiben Bedingungen von Wohlstand.

C 3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 3.1 erkennen einfache Handlungsmöglichkeiten als Wirtschaftsbürger,
- C 3.2 bewerten einfache wirtschaftliche Regeln und Zusammenhänge aus ihrem Lebensumfeld.

3.2 Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss

Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I nehmen in immer größerem Umfang als Verbraucher am Wirtschaftsleben teil. Zudem ist es eine wesentliche Zielsetzung der Hauptschule, die Schülerinnen und Schüler auch für den Übergang in die Berufswelt nach dem Ende der Vollzeitschulpflicht vorzubereiten. Da gerade in den handwerklichen Berufen perspektivisch auch die Möglichkeit der selbstständigen Betriebsführung besteht, sind auch rationale unternehmerische Entscheidungen zu reflektieren. Daher rücken die Berufswahlentscheidung sowie die Orientierung in der modernen Arbeitswelt ins Zentrum ökonomischer Bildung. Zwar gewinnen die Schülerinnen und Schüler durch schulisch veranlasste Arbeitsplatz- und Betriebserkundungen erste Einblicke in die für sie noch weitgehend unbekannte Arbeitswelt und machen erste Erfahrungen im Arbeitsleben durch Praktika oder Arbeitstätigkeiten. Dennoch basiert die anstehende Entscheidung über einen Ausbildungsberuf oder eine Erwerbstätigkeit nur auf einer begrenzten Menge von Erfahrungen.

Schülerinnen und Schüler benötigen jetzt auch ein Instrumentarium, das problemlösendes Denken, die Durchführung vollständiger Handlungen (Planung, Durchführung und Bewertung), einfache Modellbildungen zum Beispiel in Form typisierter Handlungsabläufe (z. B. Arbeitsorganisation, Arbeitskampf) und auch die mathematische Lösung von Kosten-Nutzen-Analysen umfasst.

A Standards für den Kompetenzbereich Entscheidung und Rationalität

Die Förderung der Fähigkeit, rationale Auswahlentscheidungen zu treffen, erfolgt sinnvollerweise anhand von Beispielen, die den genannten Voraussetzungen entsprechen. Darüber hinaus gilt es, die in der Primarstufe grundlegende Fähigkeit, Konsumentenentscheidungen zu treffen, zu erweitern. Neben konsumententypischen Entscheidungen beim Kauf von Waren und Dienstleistungen stehen zum Beispiel solche der Vorsorge an (Geldanlage, Versicherung). Am Ende der Klasse 9 sind die Hauptschülerinnen und -schüler dann in der Lage, lebensbedeutsame Entscheidungen als Verbraucher und Erwerbstätige (Arbeitnehmer, Unternehmer) unter Rationalitätsabsicht zu treffen.

A 1 Situationen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 1.1 ermitteln die Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen in exemplarischen Entscheidungssituationen von Verbrauchern und Erwerbstätigen (Arbeitnehmer, Unternehmer),
- A 1.2 analysieren die schulischen und beruflichen Bildungswege nach der Sekundarstufe I (z. B. im Hinblick auf Voraussetzungen, Anforderungen, Kosten),
- A 1.3 beschreiben die Determinanten und wirtschaftlichen Folgen unterschiedlicher Lebenslagen sowie die damit verbundenen individuellen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen.

A 2 Handlungsalternativen bewerten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 2.1 ermitteln die einzelwirtschaftlichen Folgen von Handlungsalternativen unter Zugrundelegung einfacher Schemata (z. B. Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, Kostenvergleichsrechnung),
- A 2.2 beurteilen das Ergebnis einzelwirtschaftlicher Handlungen in verschiedenen Bereichen anhand einfacher ökonomischer Kriterien, Regeln und Größen (z. B. Risiko, Kosten, Gewinn),
- A 2.3 lösen gut strukturierte Entscheidungsprobleme unter Anwendung des ökonomischen Prinzips (z. B. Kostenminimierung, Erlösmaximierung).

A 3 Handlungsmöglichkeiten gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 3.1 nutzen Medien und Institutionen zur Gewinnung, Verarbeitung und Bewertung entscheidungsrelevanter Informationen (z. B. über Produkte, Berufe, Anbieter und Märkte),
- A 3.2 entwerfen Handlungspläne für die zielgerichtete Umsetzung ökonomisch begründeter Entscheidungen und passen diese an sich verändernde Bedingungen an,
- A 3.3 identifizieren und prüfen Möglichkeiten zur Erweiterung von Handlungsspielräumen (z. B. in finanzieller und beruflicher Hinsicht).

B Standards für den Kompetenzbereich Beziehung und Interaktion

Gerade die Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Beziehungen in der Arbeits- und Berufswelt erfordert nicht allein ein Verständnis der Interessen von (typisierten) Einzelakteuren bzw. Organisationseinheiten, wie Verkäufer und Käufer, Ausbildungsbetrieb und Auszubildender, Geldanleger und Bankmitarbeiter usw., sondern auch die Fähigkeit, Möglichkeiten der Zusammenführung von Einzelinteressen zu Gruppeninteressen und zu deren Durchsetzung zu erkennen. Damit geht eine Perspektivenerweiterung einher, die sich hier jedoch nicht nur in der Gruppe, sondern auch in Form gesellschaftlicher Interessen zeigt. Diese drücken sich nämlich in den geschriebenen Regeln aus, die wirtschaftliche Beziehungen beschränken bzw. fördern können. Die Schülerinnen und Schüler verstehen Handlungsweisen der Beteiligten an Tauschgeschäften und an anderen Kooperationen als von individuellen, kollektiven und gesellschaftlichen Interessen geleitet. Sie untersuchen Möglichkeiten, diese Interessen zusammenzuführen.

B 1 Interessenkonstellationen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 1.1 beschreiben für das Berufsausbildungsverhältnis und andere wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen Beziehungen als Austausch von Leistungen zum gegenseitigen Nutzen,
- B 1.2 analysieren für das Berufsausbildungsverhältnis und andere wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen die zugrundeliegenden Handlungsmotive und erklären die potenziellen Handlungen der Beteiligten unter Bezug auf diese Motive,
- B 1.3 unterscheiden Personen- und Kapitalgesellschaft und beschreiben die Interessen von Mitarbeitern, Teilhabern und Unternehmern,
- B 1.4 beschreiben und analysieren ökonomische Tauschbeziehungen mit mehr als zwei Beteiligten und zwischen natürlichen und/oder juristischen Personen.

B 2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 2.1 beschreiben innerbetriebliche Organisation als Arbeitsteilung,
- B 2.2 erklären und bewerten individuelle und kollektive Kooperationsmöglichkeiten und -probleme unter Zuhilfenahme ökonomischer Erklärungsmuster auch unter Hinzuziehung von Informationen aus Print- und elektronischen Medien,
- B 2.3 identifizieren und beurteilen Wirkungen wirtschaftlicher Kooperationen für Nicht-Beteiligte.

B 3 Beziehungsgefüge analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 3.1 beschreiben auch mithilfe grundlegender Gesetzestexte und gängiger Schriftstücke (z. B. Verträge, Steuererklärungen) Handlungsregelungen für alltägliche Tauschbeziehungen, deren Bedeutung für die Betroffenen sowie die von den Regelungen ausgehenden und beabsichtigten Handlungsanreize,
- B 3.2 beurteilen die ökonomische Bedeutung ungeschriebener Regeln für wirtschaftliche Beziehungen (z. B. Vertrauen, Norm der Gegenseitigkeit).

C Standards für den Kompetenzbereich Ordnung und System

Für den mit dem Hauptschulabschluss anstehenden Übergang in die Arbeits- und Berufswelt ist die Kenntnis wirtschaftlicher Systembeziehungen sowie der Rolle des Staates erforderlich. Die didaktisch geleitete Einnahme der Beobachterperspektive auf das wirtschaftliche System und die Auswahl entsprechender Unterrichtsbeispiele bedürfen nicht notwendigerweise einer allgemeinen Ausrichtung, sondern können sich daran orientieren, inwieweit sie für diesen Lebensabschnitt nützlich sind. Es geht hierbei insbesondere darum, sich von der Beurteilung einzelner Situationen auf Basis konkreter Handlungsziele zu lösen und dagegen die systemisch relevanten Aspekte zu betonen. Dies zeigt sich in der Beherrschung von Begriffen, die aggregierte Phänomene zum Ausdruck bringen, z. B. Markt, Arbeitsteilung, oder Sozialprodukt. Auch die Kompetenz zur sachgerechten und interessenadäquaten politischen Wahlentscheidung ist hiervon betroffen.

C 1 Märkte analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 1.1 beschreiben das Zustandekommen und die Veränderung des Preises für exemplarische Güter,
- C 1.2 stellen grundlegende Akteure und deren Austauschbeziehungen modellhaft dar (Wirtschaftskreislauf),
- C 1.3 erläutern exemplarische Verteilungseffekte (Einkommen und Vermögen),
- C 1.4 unterscheiden Wirtschaftssektoren.

C 2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 2.1 stellen wesentliche Zusammenhänge und Widersprüche zwischen individuellen, technischen, rechtlichen, sozialen oder ökologischen sowie ökonomischen Faktoren dar,
- C 2.2 benennen Leitideen, Teilordnungen und wesentliche Systemkomponenten (z. B. Sozialversicherung) der Sozialen Marktwirtschaft,
- C 2.3 erkennen Wirkungen staatlichen Handelns auf wirtschaftliche Abläufe.

C 3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 3.1 bewerten grundlegende wirtschaftliche Regeln und Zusammenhänge,
- C 3.2 erläutern Handlungsmöglichkeiten als Wirtschaftsbürger,
- C 3.3 erläutern an Beispielen die mit wirtschafts- bzw. sozialpolitischen Maßnahmen beabsichtigten und von ihnen ausgehenden Handlungsanreize,
- C 3.4 erkennen den Einfluss wirtschaftlicher Interessen auf Politik.

3.3 Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss

Der mittlere Bildungsabschluss ist nicht an eine bestimmte Schulform gebunden, sondern kann an verschiedenen – in manchen Bundesländern allen – Schulformen der Sekundarstufe I erworben werden. Das bedeutet, dass die für den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 formulierten Standards als bereits erreicht gelten können und daher hier nicht erneut aufgegriffen werden müssen. Dies gilt auch für den Bereich der Berufswahlentscheidung. Hier sind die Absolventen mit einem neuen Spektrum an Möglichkeiten konfrontiert (z. B. weiterführende berufsbildende Schulen). Die Standards für den mittleren Abschluss zeichnen sich deshalb durch anspruchsvollere Entscheidungsfelder aus, welche die Kompetenzanforderungen des Hauptschulabschlusses einschließen. Die Schülerinnen und Schüler abstrahieren außerdem Problemlösungsschritte zu typisierten Abläufen und zu allgemeinen Regeln und verwenden entsprechende Präsentationsformen: z. B. Strukturbilder oder rechnerische Lösungen, die sie auch computergestützt ermitteln können.

A Standards für den Kompetenzbereich Entscheidung und Rationalität

Die Fähigkeit, rationale Auswahlentscheidungen zu treffen, zeigt sich auf einem höheren Kompetenzniveau. Ausdruck hierfür sind neue Analysekatégorien, Bewertungskriterien und Lösungsverfahren, die auch an antizipierten Lebenssituationen, z. B. der unternehmerischen Selbstständigkeit, eingeübt werden.

A 1 Situationen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

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

A 2 Handlungsalternativen bewerten

Die Schülerinnen und Schüler ...

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

A 3 Handlungsmöglichkeiten gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

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

B Standards für den Kompetenzbereich Beziehung und Interaktion

Da der mittlere Schulabschluss eine Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in Berufsausbildungsverhältnisse führt und sie grundsätzlich Entscheidungen über ihre weitere Berufslaufbahn fällen müssen, gelten die für den Hauptschulabschluss zu stellenden Kompetenzerwartungen dieses Kompetenzbereichs mit Bezug auf die Arbeitswelt auch hier: Es wird ein Verständnis wirtschaftlicher Beziehungen erwartet, das über die Perspektive des Einzelakteurs hinausgeht und kollektive wie gesellschaftliche Interessen umfasst. Die Schülerinnen und Schüler verstehen Handlungsweisen der Beteiligten an Tauschgeschäften und an anderen Kooperationen als von individuellen, kollektiven und gesellschaftlichen Interessen geleitet und untersuchen Möglichkeiten, diese Interessen zusammenzuführen.

Die Anwendungsbereiche ökonomischer Kompetenz in wirtschaftlichen Beziehungen umfassen alle typisierbaren ökonomischen Situationen. Deshalb kommt das Verhältnis von Staat und Steuerzahlern, Transferempfängern, Unternehmern sowie Unternehmensgründern neu hinzu. Durch die fachmethodische Erweiterung des Anforderungsspektrums eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern weitere Erkenntnisse in bekannten Feldern, aber auch hinsichtlich neuer ökonomischer Phänomene. So analysieren sie wirtschaftliche Beziehungen unter Berücksichtigung einfacher ökonomischer Modelle. Dazu zählen beispielsweise das Allmendeproblem oder das Problem des *moral hazard* in allen wirtschaftlichen Beziehungen. Der Transfer ökonomischer Kenntnisse erfolgt auf neue Beziehungen (zwischen Intermediären, Auftraggebern und Kunden) und schließt ein Verständnis der unterschiedlichen Rechtsformen von Unternehmen und von organisierten Gruppeninteressen (Verbände, Vereine) ein.

B 1 Interessenkonstellationen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 1.1 analysieren Tauschbeziehungen nach ökonomischen Kriterien (z. B. Effizienz, Effektivität, Kosten, Nutzen, Opportunitäten) und erklären die zu erwartenden Handlungen der Beteiligten unter Bezug auf ihre Handlungsmotive,
- B 1.2 beschreiben wirtschaftliche Beziehungen mit Intermediären (z. B. Produzent-Händler-Verbraucher; Verkäufer-Handelsmakler-Käufer) im Hinblick auf die Rechtsverhältnisse und Motive,
- B 1.3 beschreiben Unternehmensformen und deren Organe sowie die Interessen von Mitarbeitern, Teilhabern und Unternehmern,
- B 1.4 systematisieren exemplarische Beziehungen von Steuerzahlern, Transferempfängern, Unternehmern sowie Unternehmensgründern zum Staat unter Berücksichtigung der Motive.

B 2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 2.1 beschreiben innerbetriebliche Organisation modellhaft (Ablauf-, Aufbauorganisation) unter Effizienzgesichtspunkten,
- B 2.2 analysieren Kooperationsmöglichkeiten von Interessengruppen und von Unternehmen unter Berücksichtigung ökonomischer Zielsetzungen,
- B 2.3 erklären und bewerten individuelle und kollektive Kooperationsmöglichkeiten und -probleme auch unter Zuhilfenahme einfacher ökonomischer Modellannahmen (z. B. Allmendeproblem) und unter Hinzuziehung von Kosten-Nutzen-Analysen,
- B 2.4 erkennen und entwickeln Lösungen für Konflikte in wirtschaftlichen Beziehungen,
- B 2.5 identifizieren und beurteilen Effekte wirtschaftlicher Kooperationen für Nicht-Beteiligte.

B 3 Beziehungsgefüge analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 3.1 beschreiben Handlungsregelungen für Tauschbeziehungen mithilfe grundlegender Gesetzestexte und Vertragsformularen,
- B 3.2 beurteilen die ökonomische Bedeutung ungeschriebener Regeln für wirtschaftliche Beziehungen (z. B. Vertrauen, Norm der Gegenseitigkeit),
- B 3.3 beurteilen die von Gesetzen und die von ungeschriebenen sowie von geschriebenen Einigungen (z. B. Tarifvertrag, Leistungsvergütungen im Arbeitsvertrag) ausgehenden und beabsichtigten Handlungsanreize,

C Standards für den Kompetenzbereich Ordnung und System

Die vielfältigen biographischen Anschlussmöglichkeiten an den mittleren Bildungsabschluss erfordern stärker verallgemeinerbare Kompetenzen im Bereich der wirtschaftlichen Systeme. Hierzu gehört auch das Verständnis grundlegender Ordnungsprinzipien, insbesondere Eigentum. Dies erfordert zunehmend abstraktere und modellhafte Beschreibungen der relevanten Zusammenhänge sowie das wachsende Bewusstsein für die Modellhaftigkeit dieser Darstellungen. Das methodische Repertoire umfasst entsprechend sachbezogene Visualisierungstechniken und einfache Quantifizierungen systemischer Zusammenhänge. Angesichts der zunehmenden Abstraktheit entsprechender Überlegungen ist die formale Zugänglichkeit des jeweiligen Zusammenhangs und nicht der Inhalt für die didaktische Ausgestaltung von Bedeutung, d. h. es können alle Lebenssituationen zur Plausibilisierung in diesem Kompetenzbereich didaktisch begründet herangezogen werden. So kann auch die Kompetenz zur sachgerechten, interessenadäquaten und ethisch reflektierten, politischen Einflussnahme in verschiedenen Kontexten gewährleistet werden.

C 1 Märkte analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 1.1 beschreiben das Zustandekommen des Preises auf verschiedenen Märkten,
- C 1.2 stellen Akteure und deren Austauschbeziehungen modellhaft, insbesondere im Rahmen des Wirtschaftskreislaufes, dar,
- C 1.3 erläutern Verteilungseffekte auf Basis des Wettbewerbs unzähliger Wettbewerbsteilnehmer,
- C 1.4 erklären die Rolle des Pionierunternehmers bei der Entstehung neuer Märkte.

C 2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 2.1 beschreiben Leitideen, Teilordnungen und Systemkomponenten der Sozialen Marktwirtschaft und unterscheiden diese von anderen Wirtschaftsordnungen,
- C 2.2 stellen Zusammenhänge und Widersprüche zwischen individuellen, technischen, rechtlichen, sozialen oder ökologischen und ökonomischen Faktoren modellhaft dar,
- C 2.3 beschreiben zentrale Aspekte der Europäischen Union als Wirtschaftsraum sowie deren Konsequenzen für Verbraucher und Unternehmen.

C 3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 3.1 erläutern staatliche Eingriffsmöglichkeiten auf wirtschaftliche Abläufe,
- C 3.2 bewerten wirtschaftliche Regeln und Zusammenhänge mit Blick auf die Kriterien Effizienz, Freiheit, Gerechtigkeit und/oder Nachhaltigkeit,
- C 3.3 bewerten ihre Handlungsmöglichkeiten als Wirtschaftsbürger in typischen Rollen.

3.4 Bildungsstandards für das Abitur

Die gymnasiale Oberstufe schließt mit der allgemeinen Hochschulreife ab, die den Schülerinnen und Schülern Studierfähigkeit bescheinigt. Daraus resultiert ihr wissenschaftspropädeutischer Bildungsauftrag. Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Inhalten soll dazu befähigen, sich selbstständig neue Wissensbestände anzueignen, sie in größere Sinn- und Sachzusammenhänge einzuordnen und kritisch zu beurteilen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Fähigkeit, wissenschaftliche Theorien, Methoden, Hypothesen und Befunde zu erklären, zu verstehen und zu prüfen sowie für Problemlösungen zu verwenden. In der gymnasialen Oberstufe kommt am deutlichsten zum Vorschein, dass ökonomische Bildung nicht über den Gegenstandsbereich Wirtschaft definiert ist, sondern durch die spezifisch ökonomische Perspektive. Das Ziel besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler diese Perspektive einzunehmen verstehen, um selbstständig beliebige Sachverhalte ökonomisch analysieren, modellieren und bewerten zu können. Eine wesentlich höhere Bedeutung als in den dem Abitur vorangehenden Abschlüssen hat die Verallgemeinerung von Problemzusammenhängen und deren Lösungen, die notwendige Voraussetzung für gestaltende, gesellschaftlich bedeutsame Handlungen und Entscheidungen sind.

A Standards für den Kompetenzbereich Entscheidung und Rationalität

Die konsequente Abbildung ökonomischen Denkens in Modellen und das Verständnis der dazugehörigen Theorien ist Ausdruck dafür, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich in der Lage sind, die Beobachterperspektive bei ökonomischen Problemlagen einzunehmen. Sie können Situationen nicht nur analysieren, Handlungsalternativen entdecken und bewerten sowie Handlungsmöglichkeiten gestalten, sondern alle gefundenen Lösungen auf Verallgemeinerbarkeit prüfen und rationale Entscheidungen abstrahierend auf prototypische Akteure des Wirtschaftens generalisieren. Dazu benötigen sie ein wissenschaftliches Instrumentarium, das zwar jenes eines domänenspezifischen Grundstudiums nicht ersetzen kann, wohl aber wesentliche Elemente mikroökonomischen Modellierens der Haushalts- und Produktionstheorie sowie der ökonomischen Verhaltenstheorie umfasst. Zu den erwarteten Kompetenzen zählt auch die Anwendung eines notwendigen mathematischen Instrumentariums, wie Marginalanalysen oder Erwartungswertberechnungen.

Dieses komplexe Verständnis hilft nicht nur eigene und fremde Entscheidungen zu reflektieren, sondern diese auch im Hinblick auf übergeordnete Strukturen zu deuten. Außerdem sind die Schülerinnen und Schüler in der Lage, die ökonomischen Erklärungsansätze als perspektivisch und damit begrenzt zu erkennen.

A 1 Situationen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 1.1 analysieren – auch mit Hilfe formaler Darstellungen – die Anreize, Spielräume und Handlungsbeschränkungen in ökonomisch geprägten Situationen,
- A 1.2 zeigen Zusammenhänge (z. B. kausale) zwischen verschiedenen Entscheidungssituationen (z. B. in unterschiedlichen Rollen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten) auf,
- A 1.3 bilden ökonomische Situationen und Entwicklungen in statischen und dynamischen Modellen ab.

A 2 Handlungsalternativen bewerten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 2.1 ermitteln die voraussichtlichen Folgen von Handlungsalternativen und -strategien unter Berücksichtigung von Zeit und Wahrscheinlichkeit (z. B. den Erwartungswert von Schäden),
- A 2.2 bewerten Handlungsalternativen und -strategien anhand ökonomischer Konzepte, Kriterien und Kennziffern,
- A 2.3 wenden systematische Entscheidungs- und Optimierungsverfahren bei komplexen ökonomischen Problemstellungen an (z. B. Marginalanalysen bei Zielkonflikten).

A 3 Handlungsmöglichkeiten gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- A 3.1 deuten Informationen über ökonomisch relevante Entwicklungen (z. B. in Technik, Wirtschaft, Gesellschaft, Staat) im Hinblick auf die Situation verschiedener wirtschaftlicher Akteure,
- A 3.2 bewerten ökonomische Theorien, Hypothesen und Befunde anhand wissenschaftlicher Kriterien und leiten daraus ggf. Schlussfolgerungen für wirtschaftliches Handeln ab,
- A 3.3 erkennen die Reichweite und Tragfähigkeit ökonomischer Modelle zur Erklärung menschlichen Verhaltens (z. B. Homo-oeconomicus-Ansatz) für die Orientierung individuellen Handelns.

B Standards für den Kompetenzbereich Beziehung und Interaktion

Der Kompetenzbereich Beziehung und Interaktion spiegelt ebenfalls den Anspruch wider, die Schülerinnen und Schüler zur Verallgemeinerungsfähigkeit zu führen. Dazu ist es notwendig, dass sie neben Modellannahmen auch Fachbegriffe in ihren Lösungen verwenden. Wirtschaftliche Beziehungen können nun in allen relevanten Ausprägungen (gespiegelt in den Lebenssituationen) erfasst werden. Somit erfolgt gegenüber den dem Abitur vorangehenden Abschlüssen eine Inhaltsdifferenzierung: Beziehungen sind nicht nur zweidimensional (z. B. Käufer – Verkäufer) und linear (z. B. bei der Zwischenschaltung von Intermediären), sondern vernetzt zu analysieren. Die Handlungskonsequenzen werden nicht mehr nur für die Beteiligten, sondern auch für Nicht-Beteiligte (z. B. externe Effekte) erfasst und bewertet.

Grundsätzlich werden die Interessen von Akteuren in Beziehungen relativiert: individuelle, kollektive und soziale Interessen werden als nicht unabhängig voneinander zu bewertende Handlungsmotivationen erkannt. Damit erhält auch die Auseinandersetzung mit Regeln für wirtschaftliche Beziehungen eine neue Qualität: Sie werden im Hinblick auf ihre ökonomische Funktionalität und ihre soziale Absicht bewertet und als veränderbar erkannt.

B 1 Interessenkonstellationen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 1.1 erklären wiederkehrende Muster wirtschaftlicher Beziehungen mit ökonomischen Grundbegriffen (z. B. Bedürfnisbefriedigung, Knappheit, Rationalität),
- B 1.2 analysieren die Beziehungen bzw. Beziehungsgeflechten zugrundeliegenden komplexen Interessenbündel der Interaktionspartner und erklären deren (potenziellen) Handlungen mit Bezug auf diese Interessen,
- B 1.3 unterscheiden Unternehmensformen und deren Organe mithilfe von Gesetzestexten und beschreiben die Interessen von Unternehmern, Teilhabern, Mitarbeitern und anderen Stakeholdern sowie deren Beziehung zueinander.

B 2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 2.1 kennen und begründen unterschiedliche Formen der betrieblichen Arbeitsteilung (z. B. Organisationsformen) und der Kooperation zwischen Unternehmen,
- B 2.2 erklären Kooperationsmöglichkeiten und -probleme auf individueller und kollektiver Ebene unter Zuhilfenahme ökonomischer Modellannahmen (z. B. ökonomische Verhaltenstheorie, Transaktionskosten, Informationsasymmetrien),
- B 2.3 identifizieren neben ökonomischen explizit auch soziale und ökologische Effekte wirtschaftlicher Beziehungen und beurteilen die Konsequenzen für Beteiligte und Nicht-Beteiligte.

B 3 Beziehungsgefüge analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- B 3.1 analysieren Gesetzestexte und andere schriftliche Quellen als Handlungsregulierungen von Tauschbeziehungen und beschreiben die beabsichtigten Anreize sowie die Bedeutung für die Betroffenen,
- B 3.2 entwickeln Lösungen für Konflikte in wirtschaftlichen Beziehungen und evaluieren sie auch mithilfe von Gesetzestexten und anderen Publikationen,
- B 3.3 systematisieren die auf wirtschaftliche Beziehungen und auf Interessengruppen und Verbände wirkenden Handlungsanreize, die von formellen und informellen Regelungen ausgehen und stellen begründete Vermutungen über die Reaktionen der Handelnden auf,
- B 3.4 interpretieren Entwicklungen bedeutsamer formeller Regeln im Hinblick auf die damit verfolgten ökonomischen Ziele sowie Wirkungen auf die Betroffenen (z. B. Mitbestimmung, Sozialversicherung).

C Standards für den Kompetenzbereich Ordnung und System

Der Kompetenzbereich „Wirtschaftliches System“ und die dort vorherrschende abstrakte Beobachterperspektive erhalten im Hinblick auf das Abitur und die damit gegebene Studierfähigkeit besondere Relevanz. Dies betrifft den Fokus auf Gesetzmäßigkeiten, die damit einhergehende mathematisch orientierte Formalisierung sowie die wissenschaftspropädeutisch angelegte Nutzung von Methoden der Informationsgewinnung. Darüber hinaus geht es darum, auch die das ökonomische Wissen strukturierenden Differenzierung zwischen Teilnehmer- und Beobachterperspektive reflexiv werden zu lassen. Das Begriffsinstrumentarium entwickelt sich entsprechend analytisch und wissenschaftsbezogen (z. B. Transaktionskosten, Elastizitäten).

Die politische Dimension differenziert sich parallel in die vielfältigen Möglichkeiten der praktischen Einflussnahme sowie der theoretischen Reflexion, z. B. in historischer Hinsicht auf der Koevolution von wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Ordnung.

C 1 Märkte analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 1.1 beschreiben das Zustandekommen von Preisen auf unterschiedlichen Märkten mit formalen Hilfsmitteln,
- C 1.2 beschreiben das aggregierte Handeln der Wirtschaftsakteure mit fachwissenschaftlichen Begriffen,
- C 1.3 erläutern Marktprozesse unter Berücksichtigung statistischer Darstellungen und ökonomischer Modelle,
- C 1.4 erläutern mithilfe ökonomischer Modelle (z. B. komparative Kosten, Wirkung von Zöllen) Entwicklungen der (internationalen) Arbeitsteilung sowie der wirtschaftlichen Globalisierung,
- C 1.5 diskutieren die volkswirtschaftliche Bedeutung des Unternehmertums,
- C 1.6 beschreiben Formen und Ursachen von Marktversagen.

C 2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 2.1 analysieren Wirtschaftssysteme und wirtschaftliche Ordnungen im Vergleich,
- C 2.2 diskutieren die Leitideen und Systemkomponenten der Sozialen Marktwirtschaft auch im Hinblick auf Zielkonflikte,
- C 2.3 diskutieren in allgemeiner Form sowie auf Basis der ökonomischen Verhaltenstheorie Zusammenhänge und Widersprüche zwischen individuellen, technischen, rechtlichen, sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Faktoren,
- C 2.4 beschreiben Formen, Ursachen und wirtschaftliche Konsequenzen von Staatsversagen.

C 3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten

Die Schülerinnen und Schüler ...

- C 3.1 diskutieren Wirkungen staatlichen Handelns auf wirtschaftliche Abläufe und beurteilen diese anhand von Kriterien,
- C 3.2 analysieren und bewerten wirtschaftliche Regeln und Zusammenhänge mit Blick auf Effizienz, Freiheit, Gerechtigkeit und/oder Nachhaltigkeit und erläutern ihre mögliche Bedeutung im Kontext der Sozialen Marktwirtschaft,
- C 3.3 diskutieren Handlungsmöglichkeiten als Wirtschaftsbürger und analysieren deren Wirkung anhand von aktuellen und historischen Beispielen.

4 Aufgabenbeispiele

Die folgenden Beispielaufgaben veranschaulichen das jeweilige Anspruchsniveau für die dargestellten Kompetenzstandards. Deshalb sind sie nach den Abschlussarten gegliedert, beginnend mit dem Abschluss der Primarstufe und schließend mit dem Abitur. In den Beispielen finden sich alle Rollen der ersten Ebene (Verbraucher, Arbeitnehmer und Unternehmer, Wirtschaftsbürger), wie sie in Abbildung 3 skizziert sind. Sie erfassen zwar eine Vielzahl der Lebenssituationen, sind aber dennoch nur eine Auswahl. Dies lässt Raum für weitere Aufgabenbeispiele, die andere Lebenssituationen thematisieren und dennoch für dasselbe Kompetenzniveau stehen können.

Die Auswahl im Hinblick auf die Lebenssituationen folgt außerdem dem Prinzip der Horizonterweiterung, wie es auch den Standards zugrunde liegt. Während für die Grundschule überwiegend Konsumsituationen und gelegentlich Arbeitssituationen ausgewählt werden, wird in der Sekundarstufe I der Horizont dahingehend erweitert, dass Situationen der Geldanlage oder Kreditaufnahme sowie der Berufsausbildung oder Unternehmensgründung thematisiert werden. Die Erweiterung des betrachteten Wirklichkeitsbereichs wird in der Sekundarstufe II fortgeführt. Der wissenschaftspropädeutische Bildungsauftrag der gymnasialen Oberstufe erfordert zudem die Einübung von Methoden der Erkenntnisgewinnung und Hypothesenprüfung. Die wiederholte Thematisierung verschiedener Lebenssituationen über alle Schulstufen hinweg ist im Sinne eines *Spiralcurriculums* zu verstehen. Dadurch wird ein rekursiv aufsteigender Lernprozess realisiert, der die Schülerinnen und Schüler stets auf ein höheres Niveau ökonomischer Bildung führt, das seinerseits den Ausgangspunkt für die weitere Höherentwicklung darstellt.

4.1 Aufgabenbeispiele für den Primärbereich

(1) Kein Buch mit sieben Siegeln!

[A 1.1]

Hier siehst Du zwei Bilder von Lebensmitteln aus dem Kühlregal:

Bild 1: Putenbrust mit Honig

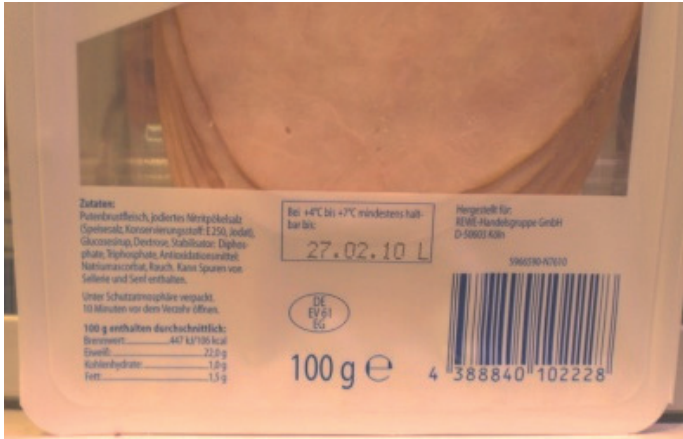
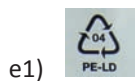


Bild 2: Bio Schnittkäse



- Schreibe auf, welche Angaben auf der Verpackung für Verbraucher wichtig sind (Bild 1)!
- Wie findet man heraus, ob in dem Lebensmittel mehr „Glukosesirup“ als „Dextrose“ enthalten ist (Bild 1)?
- Was bedeutet das aufgedruckte Datum (Bild 1 und 2)? Kreuze die richtige Antwort an!
 - Datum, an dem das Lebensmittel verpackt wurde.
 - Datum, bis zu dem das Lebensmittel seine Qualität bei richtiger Aufbewahrung vollständig behält.
 - Datum, ab dem das Lebensmittel für Verbraucher ungenießbar ist.
 - Datum, nach dessen Ablauf das Lebensmittel nicht mehr verkauft werden darf.
- Warum werden die Nährwerte angegeben (Bild 1 und 2)?
- Was bedeuten die folgenden Symbole auf der Käse-Verpackung (Bild 2)?



Erwartungshorizont:

- Ohne weitere Erläuterung werden lediglich genannt (ggf. mit Maßeinheit und Maßzahl): Gewicht des Inhalts in g, Mindesthaltbarkeitsdatum, empfohlene Lagertemperatur in °C, Zutatenliste, Brennwert in kJ/kcal, Gehalt an Eiweiß, Fett und Kohlenhydraten in g/100 g. Nicht genannt werden sollte der EAN-Code, der auch als maschinenlesbarer Strichcode auf die Warenpackung aufgedruckt ist. Er bietet keine Information für Verbraucher.
- Die Schülerinnen und Schüler erläutern, dass die Reihenfolge der Zutaten Auskunft gibt über deren Gewichtsanteil am Produkt. Die Zutatenliste ist in absteigender Reihenfolge sortiert.
- Antwort 2.
- Die Antworten stellen den Nutzen für Verbraucher dar und nehmen dabei beispielsweise Bezug auf das Problem der Fettleibigkeit, den Wunsch nach gesunder Ernährung oder Diäten.
- Die Antworten lassen erkennen, dass es bei den ersten beiden Symbolen nicht um Produkteigenschaften geht, sondern um Angaben zur Produktverpackung, die für deren Entsorgung und Recycling wichtig sind.

(2) Gut, dass wir verglichen haben!

[A 1.2]

- a) Welche Lebensmittelgeschäfte gibt es an Deinem Wohnort? Schreibe deren Namen auf!
Falls es dort keine Lebensmittelgeschäfte gibt, wähle einen Nachbarort!

Ortsname: _____

1. _____

6. _____

2. _____

7. _____

3. _____

8. _____

4. _____

9. _____

5. _____

10. _____

- b) Wähle zwei Lebensmittelgeschäfte aus und beschreibe deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede!

Geschäfte: _____

Gemeinsamkeiten:

Unterschiede:

Erwartungshorizont:

- a) Die Schülerinnen und Schüler nennen die Namen der Ketten im Lebensmitteleinzelhandel, unter denen die großen Einzelhandelsgruppen firmieren. In Einzelfällen nennen sie auch lokale Einzelhändler (z. B. Bioläden).
- b) Die Schülerinnen und Schüler vergleichen zwei Lebensmittelgeschäfte anhand ausgewählter, z. T. impliziter Kriterien, z. B.: Sortiment (Abteilungen, Warengruppen, Sortimentsbreite und -tiefe), Preisniveau, Größe der Ladenfläche, integrierte Kleingeschäfte (Shop-in-Shop: Bäcker, Florist usw.), Lage, Nähe zur Wohnung, Parkmöglichkeiten, Serviceleistungen (z. B. Lieferung). Sie wählen dafür geeignete Beispiele aus, bei denen der Vergleich zur Feststellung sowohl von Gemeinsamkeiten als auch von Unterschieden führt.

(3) Ich weiß nicht, was soll es bedeuten?

[A 2.1; A 3.3]

Manchmal sind auf Verpackungen auffällige Zeichen abgedruckt. Im Folgenden siehst Du sechs verschiedene Zeichen. Wähle drei davon aus und beschreibe deren Bedeutung!

<p>1</p> 	<p>4</p> 
<p>2</p> 	<p>5</p> 
<p>3</p> 	<p>6</p> 

Erwartungshorizont:

Die Antworten beschreiben in kurzer Form den Informationsgehalt des jeweiligen Produktsiegels. Die Schülerinnen und Schüler stellen dar, dass es sich um (Qualitäts-)Informationen für Verbraucher handelt. Nicht erwartet wird, dass die Schülerinnen und Schüler die Glaubwürdigkeit beurteilen. Falsch wäre es, das Siegel unmittelbar mit dem Preis des Produkts in Verbindung zu bringen („Produkte mit diesem Siegel sind teurer / billiger als Produkte ohne dieses Siegel“).

Die Antworten enthalten Hinweise, worauf sich die Siegel beziehen: z. B. die Produkteigenschaften („Ohne Gentechnik“), den Herstellungsprozess (z. B. „Rugmark“) oder die Entsorgung (z. B. „Blauer Engel“ bei Mehrweg).

Im Idealfall weisen die Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass es sich um freiwillige Warenkennzeichnungen handelt, mit denen einerseits Hersteller und Handel die Kaufentscheidungen der Verbraucher beeinflussen wollen, und die andererseits informierte Verbraucher bei ihren Auswahlentscheidungen berücksichtigen können.

(4) Die Qual der Wahl!

[A 2.2]

Timo steht vor dem Supermarktregal. Er hat von seinem Vater den Auftrag, 500 g Alpenmilchschokolade seiner Lieblingsmarke möglichst preisgünstig zu kaufen. Im Regal findet er zwei verschiedene Packungsgrößen:



- Berechne, welche Tafeln Schokolade er am besten kaufen sollte!
- Welche Entscheidungshilfe hättest Du heranziehen können, um nicht rechnen zu müssen?
- Welchen Sinn hat diese Entscheidungshilfe für Verbraucher?
- Was sollte Timo tun, wenn er für seinen Vater 700 g Schokolade preisgünstig kaufen soll?

Erwartungshorizont:

- Hier bedarf es einer einfachen Rechenoperation: $2 \times 1,89 \text{ €} = 3,78 \text{ €}$ und $5 \times 0,95 \text{ €} = 4,75 \text{ €}$. Das Ergebnis zeigt, dass es am preiswertesten ist, zwei Tafeln à 250 Gramm zu kaufen.
- Die Antworten verweisen auf die Preisauszeichnung am Regalfach, die das richtige Ergebnis des Vergleichs ohne Weiteres anzeigt: Bei der Preisauszeichnung der 250 g Packung ist zusätzlich der auf 100 g umgerechnete Preis zu finden. Er ist mit 0,76 € niedriger als der Preis der 100 g Tafel Schokolade.
- Die Schülerinnen und Schüler stellen dar, dass es sich hier um eine Entscheidungshilfe für Verbraucher handelt, um die günstigste Verpackungsgröße – ohne eigene Berechnung – schnell herausfinden zu können. Mögliche Schülerantworten: „Nicht jeder hat beim Einkaufen immer einen Taschenrechner dabei.“, „Das ist manchmal schwer im Kopf auszurechnen.“, „Ein geringer Preis bedeutet nicht immer, dass es auch günstig ist.“ usw.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es für Timo drei Möglichkeiten gibt: (1) sieben Tafeln à 100 g, Kosten: $7 \times 0,95 \text{ €} = 6,65 \text{ €}$, (2) zwei Tafeln à 250 g plus zwei Tafeln à 100 g, Kosten: $2 \times 1,89 \text{ €} \text{ plus } 2 \times 0,95 \text{ €} = 5,68 \text{ €}$, (3) drei Tafeln à 250 g, Kosten: $3 \times 1,89 \text{ €} = 5,67$. Am billigsten wäre es also, 50 g mehr als die benötigten 700 g zu kaufen.

(5) Flohmarktgeschäfte

Stelle dir folgendes vor: Deine Schule veranstaltet einen Flohmarkt. Alle Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen können etwas von zu Hause mitbringen und zum Verkauf anbieten. Du besitzt einige Playmobilfiguren, die Du verkaufen möchtest.

Aufgabenteil 1

[B 1.2]

Ein Junge, den Du nicht kennst, will dir 3 Euro für die Figuren geben. Du möchtest aber 5 Euro haben. Es besteht die Möglichkeit, dass ihr euch bei 4 Euro einigt.

- a) Welchen Grund kannst Du dir vorstellen, deine Figuren für einen Euro weniger zu verkaufen, als Du erwartet hast?

- b) Nenne einen Grund, der dagegen spricht, sie für weniger als 5 Euro zu verkaufen.

- c) Welchen Grund kannst Du dir für den Jungen vorstellen, einen Euro mehr für die Figuren zu bezahlen, als er beabsichtigte?

- d) Nenne einen Grund, der für den Jungen dagegen sprechen könnte.

Aufgabenteil 2

[B 2.2; B 3.3]

Ihr seid bereit, den Handel mit 4 Euro zu machen. Der Junge hat keine 4 Euro dabei und bietet dir zum Tausch gegen die Playmobilfiguren ein Puzzle an. Du möchtest das Puzzle haben, weißt aber nicht, ob noch alle Teile in der Schachtel sind. Da es ein großes Puzzle ist willst Du jetzt auch nicht anfangen zu zählen. Der Junge versichert, alle Teile seien vollständig vorhanden.

- a) Schreibe auf, was passiert, wenn Du dem Jungen nicht glaubst.

- b) Schreibe auf, welche Gefahr besteht, wenn Du ihm glaubst.

Erwartungshorizont:

Zu 1)

Bei den Antworten sollte deutlich werden, dass die Kinder das Zustandekommen des Tausches als Vorteil erkennen, weil beide Tauschpartner die Leistung erhalten und die Gelegenheit dazu nicht verpassen (Opportunitätskostengedanke). Lösungen sind deshalb nicht exakt festlegbar.

- a) Beispiel: „dann muss ich die Figuren nicht mehr mit nach Hause nehmen“ (Verkäufer);

- b) Beispiel: „vielleicht kommt ein anderer Käufer“ (Verkäufer);

- c) Beispiel: „neu sind sie viel teurer“ (Käufer)

- d) Beispiel: „dann kann er das Geld anders verwenden“ (Käufer).

Zu 2)

- a) Die Antworten müssen deutlich machen, dass ohne Vertrauen kein Tausch zustande kommt, z. B.: „dann kann ich meine Figuren nicht eintauschen“, „ich glaube dem anderen Jungen immer“.

- b) Die Antworten weisen dagegen auf die Gefahr der unbedingten Eigennutzverfolgung (des anderen) hin (hier: moral hazard), z. B. „dass mir beim Zusammenbauen Teile fehlen“.

(6) Leistungstausch

[B 1.1]

Deine Mutter sagt: „ Ach, schau mal: Du gehst morgen auf den Flohmarkt, um etwas zu verkaufen, und ich gehe zur Arbeit. Da machen wir dann ja eigentlich das Gleiche: wir tauschen.“

- a) Erkläre, was Du morgen auf dem Flohmarkt mit den Besuchern tauschst, und was Deine Mutter bei ihrer Arbeit mit ihrem Arbeitgeber tauscht.
- b) Was muss passieren, damit Du morgen Abend zufrieden vom Flohmarkt heim kommst?
Was muss passieren, damit Deine Mutter abends von der Arbeit zufrieden heim kommt?
Und wie geht es jeweils der Gegenseite: Wann sind die Kunden auf dem Flohmarkt zufrieden und wann der Arbeitgeber Deiner Mutter?

Erwartungshorizont:

In dieser Aufgabe sollen die Schüler Analogien zwischen dem Arbeitsmarkt und dem Flohmarkt (als einfacher Form eines Marktes) herstellen. Anhand der Analogie einer Tauschbeziehung sollen sie die zugrunde liegenden Handlungsmotive der beteiligten Parteien beschreiben.

- a) In Teilaufgabe a) sollen die Schüler erläutern, dass auf dem Flohmarkt Ware gegen Geld (oder andere Ware) getauscht wird, auf dem Arbeitsmarkt Arbeitskraft gegen Lohn/Gehalt.
- b) In Teilaufgabe b) werden Handlungsmotive beim Gütertausch deutlich: Der Verkäufer möchte möglichst viele seiner Waren zu einem hohen Preis verkaufen; der Käufer möchte Waren zu möglichst hoher Qualität und niedrigem Preis. Auf dem Arbeitsmarkt möchte der Arbeitnehmer ebenfalls seine Arbeitskraft zu einem möglichst hohen Lohn einsetzen/’verkaufen’. Eine mögliche Antwort wäre aber auch, dass die Mutter gute Arbeit geleistet hat. Der Arbeitgeber möchte möglichst gute Qualität der Arbeitskraft erhalten/,’kaufen’.

(7) Erdbeerzeit

[C 1.1]

- a) Erkläre, warum frische Erdbeeren im Winter teurer sind als im Sommer.
- b) Erkläre, warum dies auf Äpfel nicht genauso zutrifft.

Erwartungshorizont:

- a) In den Antworten sollte der Bezug zu dem Wissen hergestellt werden, dass Erdbeeren bei winterlichen Temperaturen hierzulande nicht wachsen. Daraus sollte geschlossen werden, dass ‚der Transport‘ bzw. Transportkosten aus einem warmen Land oder der Aufwand für ein Gewächshaus hinzukommen.
- b) Bei den Antworten sollte deutlich werden, dass durch die bessere Lagerfähigkeit von Äpfeln dieser Zusammenhang nicht in derselben Weise gilt.

(8) Lernste was, ...

[C 1.3]

Erkläre, warum ein Arzt in der Regel mehr verdient als ein ‚Müllmann‘.

Erwartungshorizont:

In den Antworten sollten insbesondere die höheren Berufsanforderungen genannt werden, die das höhere Einkommen eines Arztes erklären: ‚Die Arbeit eines Arztes ist komplizierter.‘ - ‚Er muss mehr wissen.‘ - ‚Er muss mehr lernen (studieren).‘ - ‚Nicht jeder kann Arzt werden, Müllmann kann fast jeder werden.‘ ...

(9) Flaschenpfand

[C 2.1; C 3.2]

Was hältst Du von Pfand auf Plastikflaschen? (Es gibt Pfand sowohl für Einweg- wie für Mehrwegflaschen.)

Erwartungshorizont:

Es ist davon auszugehen, dass Kinder wissen, dass zurückgegebene Flaschen einer Wiederverwertung zugeführt werden. Entsprechend dürften sie die Regelung positiv bewerten, weil sie dazu führt, dass mehr Flaschen zurückgegeben werden und somit wiederverwertet werden können.

Die Antworten sollten deutlich machen, dass zwar allgemein durch das Zurückbringen weniger Müll entsteht, der die Umwelt belastet. Aber (zurückgebrachte) Mehrwegflaschen meist umweltfreundlicher sind als (zurückgebrachte) Einwegflaschen .

(10) Früher war alles besser

[C 2.1; C 2.2]

Welche Produkte und Möglichkeiten gibt es heute zu kaufen, die es vor fünfzig Jahren noch nicht gab?

Erwartungshorizont:

Die Antworten sollten – auch vor dem Hintergrund der Erzählungen von Eltern und Großeltern – insbesondere auf technische Innovationen (z. B. Computer, Handy) verweisen. Ebenso können auch andere Konsummöglichkeiten und Warensortimente (z. B. regelmäßige Fernreisen, Spielzeuge, Nahrungsmittel) genannt werden.

4.2 Aufgabenbeispiele für den Hauptschulabschluss

(1) Unter Strom!

[A 2.1; A 2.2; A 3.1]

Murat will seine Haushaltsausgaben senken. Er überlegt deshalb, zu einem günstigeren Stromanbieter zu wechseln. Letztes Jahr verbrauchte er etwa 1500 kWh (= Kilowattstunden). Sein Tarif: keine Grundgebühr, 0,30 € je kWh. Er hat zwei Angebote anderer Stromanbieter eingeholt:

- Anbieter 1: 5,00 € monatliche Grundgebühr, 0,25 € je kWh.
- Anbieter 2: 12,00 € monatliche Grundgebühr, 0,20 € je kWh.

- Ermittle das günstigste Angebot. Fülle dazu die Tabelle aus.
- Wie viel Geld kann Murat F. durch den Wechsel des Stromanbieters höchstens sparen?
- Welcher Anbieter wäre am günstigsten, wenn sein Verbrauch auf 3000 kWh pro Jahr steigen würde?
- Vergleiche die Ergebnisse aus a) und c). Erläutere kurz die Gründe für die unterschiedlichen Ergebnisse!
- Im Internet gibt es viele Seiten, die kostenlose Angebotsvergleiche für Verbraucher anbieten. Welche kennst Du?

a)	Anbieter 1	Anbieter 2	Derzeitiger Anbieter
Rechnung			
Ergebnis			
Rangfolge			

c)	Anbieter 1	Anbieter 2	Derzeitiger Anbieter
Rechnung			
Ergebnis			
Rangfolge			

Erwartungshorizont:

1a) 1500 kWh	Anbieter 1	Anbieter 2	Derzeitiger Anbieter
Rechnung	$12 * 5 \text{ €} + 1500 * 0,25 \text{ €}$	$12 * 12 \text{ €} + 1500 * 0,20 \text{ €}$	$1500 * 0,30 \text{ €}$
Ergebnis	435,00 €	444,00 €	450,00 €
Rangfolge	Rang 1	Rang 2	Rang 3

1b) Berechnung: $450 \text{ €} - 435 \text{ €} = 15 \text{ €}$

1c) 3000 kWh	Anbieter 1	Anbieter 2	Derzeitiger Anbieter
Rechnung	$12 * 5 \text{ €} + 3000 * 0,25 \text{ €}$	$12 * 12 \text{ €} + 3000 * 0,20 \text{ €}$	$3000 * 0,30 \text{ €}$
Ergebnis	810,00 €	744,00 €	900,00 €
Rangfolge	Rang 2	Rang 1	Rang 3

1d) Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die Verdoppelung des Stromverbrauchs keine Verdoppelung der Stromkosten bedeutet und führen dies auf die Grundgebühr zurück. Sie vergleichen die Ergebnisse und Rangfolgen und erklären den Wechsel der Rangfolge. Aus den Antworten ist folgender Zusammenhang erkennbar: Je höher der Jahresverbrauch ist, desto geringer ist der Anteil der Grundgebühr an den gesamten Stromkosten, desto bedeutsamer ist der Preis pro verbrauchter Kilowattstunde. Nicht verlangt ist die Antwort, dass Tarif 3 bei geringem Stromverbrauch am kostengünstigsten wäre, da keine Grundgebühr anfällt.

1e) Die Antwort kann nicht abschließend, sondern nur beispielhaft skizziert werden: www.verivox.de, www.billiger-fliegen.de, www.billiger-telefonieren.de, www.preistrend.de. Die Vergleichsportale sind nicht auf das Beispiel „Haushaltsstrom“ beschränkt, sondern können beliebige Güter umfassen.

(2) Die Qual der guten Wahl!

[A 2.1; A 2.2; A 3.1]

Elena möchte nur noch mit Helm auf die Skipiste! Im Sportfachgeschäft gibt es mehr als 40 Modelle. Sie überlegt: Klar muss der Helm gut passen; flott aussehen soll er auch. Am wichtigsten ist jedoch, dass er guten Schutz bietet. Die Verkäuferin behauptet, dass alle Helme guten Schutz bieten. Man sei schließlich ein Fachgeschäft. Das überzeugt Elena nicht. Ratlos verlässt sie das Geschäft. Am Zeitungsstand sieht sie die Zeitschrift „test“, die über Skihelme für Kinder und Jugendliche berichtet. Sie kauft ein Exemplar und wertet den Test aus.

+ test Ski- und Snowboardhelme für Kinder und Jugendliche								
	Giro Slingshot	Uvex x-ride junior	Salomon JIB JR	Casco Snow Shield	Head Joker	SH+ Flash	Scott Shadow III Youth	Carrera Top Fun
Gewichtung								
Mittlerer Preis in Euro ca.	65	70	60	70	60	50	60	60
VKI-TESTURTEIL (erreichte Prozentpunkte)	100%	GUT (73)	GUT (70)	DURCHSCHNITTLICH (57)	DURCHSCHNITTLICH (55)	DURCHSCHNITTLICH (53)	DURCHSCHNITTLICH (51)	DURCHSCHNITTLICH (50)
TECHNISCHE PRÜFUNG	50%	gut	gut	durchschnittlich	gut	durchschnittlich	durchschnittlich	weniger zufriedenst. *)
Stoßdämpfung / Durchstichfestigkeit	+/+++	○/+++	+/+++	○/+++	○/+++	+/+++	+/+++	○/○*)
Wirksamkeit und Notöffnung des Haltesystems	+	+	○*)	++	○*)	○*)	○*)	○
Sichtfeld / Geräuschwahrnehmung (Labor)	++/+	++/+	++/+	++/+	++/+	++/○	++/+	++/+
Verarbeitung / Scheuerfestigkeit des Innenfutters	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++
PRAKTISCHE PRÜFUNG	45%	gut	gut	gut	durchschnittlich*)	gut	gut	gut
Gebrauchsanleitung	+	++	+	++	+	○	+	+
Anpassen / Passform / Sitz, Tragekomfort der Riemen	+/○/+	+/+++	+/+++	○/○/○	+/○/+	+/○/+	+/+/○	+/+/+
Aufsetzen / Absetzen	+/+	+/+	+/+	○/○	○/+	+/+	+/+	+/+
Kopfbandschnellverstellung / Gurtschloss	○/+	○/○	+/+	+/+	+/+	Entfällt/+	○/+	+/+
Gewichtsempfinden / Belüftung	++/○	+/+	+/+	++/○	++/○	○/○	++/○	+/+
Windgeräusche / Geräuschwahrnehmung	+/+	○/○	+/+	+/+	+/+	+/○	○/+	+/+
Befestigung und Sitz der Skibrille	+	+	+	+	+	+	○	○
Rutschfestigkeit / Tragen mit langem Haar	+/○	+/+	+/+++	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+
SCHADSTOFFE	5%	gut	gut	gut	sehr gut	gut	sehr gut	durchschnittlich*)
AUSSTATTUNG / TECHNISCHE MERKMALE								
Anzahl der Größen / für Kopfumfang in cm	2 / 49–55,5	2 / 51–58	2 / 51–58	1 / 50–55	4 / 49–56	4 / 51–58	4 / 50–57	3 / 49–58
Gewicht in mittlerer Größe in g ca.	390	430	520	380	350	570	350	360
Verschlussystem	Schnapp	Raster	Schnapp	Schnapp	Raster	Schnapp	Raster	Schnapp
Belüftung verschließbar durch Schieber / Einlage	□/□	□/□	□/□	□/□	□/□	□/□	□/■	□/□
Bewertungsschlüssel der Prüfergebnisse: +++ = Sehr gut (100–80). + = Gut (79,99–60). ○ = Durchschnittlich (59,99–40). ○ = Weniger zufriedenstellend (39,99–20). – = Nicht zufriedenstellend (19,99–0). Bei gleichem VKI-Testurteil Reihenfolge nach Alphabet. *) Führt zur Abwertung (siehe „Ausgewählt ...“ auf Seite 75). ■ = Ja. □ = Nein.								

- a) Wer gibt die Zeitschrift „test“ heraus?
- b) Beschreibe das Bewertungsverfahren, ohne dabei schon auf die Ergebnisse einzugehen!
- c) Beschreibe jetzt das Testergebnis kurz und prägnant!
- d) Welchen Helm sollte Elena wählen? Warum?

Erwartungshorizont:

- a) Stiftung Warentest
- b) Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, dass acht Modelle verschiedener Hersteller getestet wurden. Sie nennen die drei *Prüfbereiche* nebst ihrer Gewichtung und erkennen, dass diese vier bzw. acht *Prüfkriterien* umfassen. Sie beschreiben die symbolische Darstellung der *Prüfergebnisse* mit Hilfe eines Bewertungsschlüssels. Sie erkennen, dass die Ausstattung sowie technische Merkmale beschrieben und der durchschnittliche Preis genannt, aber nicht bewertet wurden.
- c) Die Antworten werten das *Gesamtergebnis* aus, nicht die Unterschiede im Detail: Die getesteten Modelle sind unterschiedlich gut; kein Modell wird mit „sehr gut“ bewertet, zwei Modelle sind insgesamt „gut“, die restlichen sechs Modelle sind insgesamt von durchschnittlicher Qualität. Der *Testsieger* wird identifiziert und das Gesamturteil beschrieben (73 von 100 möglichen Punkten). Es wird erkannt, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen Preis und Qualität der getesteten Modelle gibt. Die mit „gut“ bewerteten Helme sind nicht teurer als die mit „durchschnittlich“ bewerteten Helme.
- d) Wenn ihr der Helm gut passt und gefällt, sollte sie den Giro Slingshot wählen. Die Schülerinnen und Schüler weisen darauf hin, dass er qualitativ insgesamt der beste Helm ist und dabei sogar noch billiger ist als das zweitbeste Modell von Uvex: Dieser ist in beiden wichtigen Punkten unterlegen.

(3) Warum ist das Kino so teuer?

[B 1.2]

Du lebst in einer Kleinstadt und gehst regelmäßig ins Kino. Dein Lieblingskino zeigt die Filme, die Dich am meisten interessieren. Außerdem gefällt Dir die Ausstattung des Kinos: Es hat mehrere Säle und große Leinwände. Eine Kinokarte kostet normalerweise 8 EUR und das kannst Du Dir mit Deinem Taschengeld ein- bis zweimal im Monat leisten. Das andere Kino in der Kleinstadt gefällt Dir nicht so gut.

Eines Tages erhöht das Kino seine Preise und verlangt nun 9 EUR pro Ticket.

- a) Deine Freundin ist erbost über die Preiserhöhung: „Die wollen doch nur mehr Gewinn machen!“ Du aber verteidigst Dein Lieblingskino. Nenne drei Gründe, wie Du die Preiserhöhung des Kinos gegenüber Deiner Freundin verteidigen kannst.
- b) Wie reagierst Du auf diese Preiserhöhung? Erläutere die verschiedenen Möglichkeiten, die Du gegeneinander abwägst.
- c) Am nächsten Tag erfährst Du, dass das andere Kino in Eurer Kleinstadt seit Kurzem geschlossen hat. Überlege, welcher Zusammenhang zur Preiserhöhung in Deinem Lieblingskino bestehen kann.
- d) Verändert sich nun Deine Abwägung, wie Du auf die Preiserhöhung reagieren kannst?

Erwartungshorizont:

In dieser Aufgabe sollen die Schüler Handlungsmotive und Handlungsoptionen von Konsumenten und Produzenten mit deren Konsequenzen für wirtschaftliche Beziehungen beschreiben.

a) In den Antworten zu a) können verschiedene Gründe genannt werden, warum die Kosten des Kinos sich erhöht haben (Miete, Personalentgelte, Filmverleihgebühren). Die Schüler machen so deutlich, dass sie Kostendeckung als ein Handlungsmotiv auf Seiten des Unternehmens reflektieren können. Auch das Motiv der Gewinnerzielung kann hier genannt und verteidigt werden, wobei in Abgrenzung zu Antwort c) die Argumentation aber eher auf die disziplinierende Wirkung von Wettbewerbern auf die Gewinnerzielungsmöglichkeiten eingegangen werden sollte.

b) In den Antworten zu b) können die eigene Zahlungsbereitschaft, der Wechsel zu einem anderen Kino (mit möglicherweise anderem Preis-Qualitäts-Spektrum), der teilweise oder vollständige Verzicht auf Kino oder das Ausweichen z. B. auf Pay-TV oder DVDs erwogen werden. So werden das Akzeptieren eines höheren Preises des Lieblingskinos, das Abwandern zu einem anderen Kino, der Kinoverzicht oder das Ausweichen zu Substituten als potentielle Handlungen des Konsumenten deutlich.

c) In den Antworten zu c) soll deutlich werden, dass das Kino ohne Wettbewerber einem niedrigeren Druck ausgesetzt ist, seine Preise so niedrig wie (kostenseitig) möglich anzusetzen und sich seine Gewinnmöglichkeiten vergrößern. So sollen die Unterschiede in den potentiellen Handlungen zwischen Unternehmen mit und ohne Wettbewerber deutlich werden.

d) In den Antworten zu d) soll erläutert werden, dass dem Käufer als potentielle Handlung nun nur noch die Entscheidung über Akzeptieren des höheren Preises oder Verzicht auf Kino bzw. Ausweichen zu Substituten bleibt. Dies verändert womöglich die Einschätzung der eigenen Zahlungsbereitschaft. So werden die durch die Monopolsituation veränderten potentiellen Handlungen auf Seiten der Käufer deutlich.

(4) Leistungstausch

[B 1.1]

Bei Geschäften des täglichen Lebens werden Leistungen ausgetauscht. Beispielsweise besteht beim Kauf die Leistung des Verkäufers in der Übergabe der Ware, die des Käufers in der Geldzahlung. Nenne die Leistungen, die folgende Vertragspartner austauschen:

- a) Sparer und Bank
- b) Vermieterin und Mieter einer Wohnung
- c) Versicherungskunde und Versicherungsunternehmen

Erwartungshorizont:

Bei allen angegebenen Beziehungen ist der Leistungsaustausch nicht so leicht zu beschreiben wie bei einem Kauf. Dennoch ist es eine Grundlagenaufgabe zur Offenlegung des gegenseitigen Nutzens bei Tauschgeschäften.

- a) Der Sparer stellt der Bank Geld zur Verfügung, das sie wiederum für ihre Bankgeschäfte einsetzen kann. Die Bank zahlt ihm dafür einen Zins für die Dauer der Anlage.
- b) Die Vermieterin stellt die Wohnung zur Nutzung zur Verfügung. Für die Möglichkeit der Nutzung zahlt der Mieter einen Mietzins.
- c) Der Kunde zahlt einen Beitrag an die Versicherung, die ihm dafür das Versprechen abgibt, im Schadensfall zu zahlen. Die Leistung des Unternehmens besteht in dieser Zusage.

(5) Versicherungsbetrug oder gutes Recht?

[B 1.1; B 3; B 1.2]

Als Oma Claudia ihren Enkel Lukas in dessen erster Wohnung besucht, ist noch nicht alles aufgeräumt und Lukas stolpert über ein Kabel. Sein Computerbildschirm fällt zu Boden und funktioniert nicht mehr. „Macht nichts“, sagt Oma Claudia, „ich habe seit 25 Jahren eine Haftpflichtversicherung und zahle 40 € Prämie im Jahr. Ich melde den Fall meiner Versicherung und behaupte, ich hätte den Bildschirm kaputt gemacht. Bis jetzt habe ich die Versicherung noch nie in Anspruch genommen. Die können ruhig mal was für mich tun.“ Lukas rechnet kurz nach: 25 Jahre lang 40 € sind 1.000 €. Der Bildschirm kostet 80 €. Das findet er in Ordnung. Beantworte bitte folgende Fragen:

- Hat die Versicherung bisher keine Gegenleistung für die Prämie erbracht? Begründe deine Antwort! [B 1.1]
- Ist das Verhalten von Oma Claudia und Enkel Lukas richtig? Erläutere mindestens zwei Gründe für deine Antwort! [B 3]
- Wie wird der Versicherer reagieren, wenn viele Versicherte so handeln wie Oma Claudia? [B 1.2]

Erwartungshorizont

- Bei a) ist zu erkennen, dass die Leistung der Versicherung darin besteht, im Schadensfall das finanzielle Risiko zu übernehmen. Dazu muss sie das Geld einsammeln und bereit halten.
- Aufgabe b) lässt subjektive Deutungen zu. Eine Antwort soll aber auf das Vertragsverhältnis der Partner und deren Verabredungen eingehen. Es ist auch eine rein legalistische Antwort möglich, die sich auf die Gesetzeslage beruft. Auch moralische Begründungen sind zugelassen.
- Aufgabe c) schließlich zeigt die Betroffenheit Dritter vom eigenen Handeln, da die Prämien erhöht werden. Dieser Schaden für Unbeteiligte kann auch bereits in Aufgabe b) zur Antwort herangezogen werden.

(6) Handytarife

[C 1.1]

Material: Aktuelle Werbung für ein Handy mit Preis mit und ohne Vertrag, z. B.:

Samsung I8910 HD mit T-Mobile D1-Vertrag	ab 0 €
Samsung I8910 HD mit Vodafone D2-Vertrag	ab 0 €
...	
Samsung I8910 HD ohne Vertrag	nur 449 €

- Erläutere, warum man teure Handys mit einem Vertragsabschluss ohne Aufpreis erhält.
- Erläutere, warum man im Rahmen eines Handyvertrages von seinem Anbieter regelmäßig ein neues Handy erhält. Berücksichtige dabei das Verhalten anderer Anbieter.

Erwartungshorizont:

- Den Schülerinnen und Schülern ist deutlich, dass 'teure' Handys als Anreiz für den Abschluss eines längerfristigen Vertrages gedacht sind, und dass sich der 'Preis' der Handys auf die Mindestvertragslaufzeit verteilt.
- Weil nach Ende der Mindestvertragslaufzeit sonst ein neuer Vertrag mit einem der anderen Anbieter abgeschlossen werden könnte, die ihrerseits bei Abschluss eines Vertrages mit einem neuen ‚teuren‘ Handy Kunden locken.

(7) Rauchen kann teuer sein

[C 1.2; C 2.3]

Beschreibe die Folgen einer Erhöhung der Tabaksteuer für die Akteure des Wirtschaftskreislaufs.

Erwartungshorizont:

Die Schülerinnen und Schüler können die Zusammenhänge im Wirtschaftskreislauf (ohne Ausland) folgendermaßen differenzieren: Die privaten Haushalte haben vorrangig zwei Möglichkeiten, sie schränken ihren Konsum ein, oder sie halten ihren Konsum aufrecht und geben entsprechend mehr Geld aus (oder sie kaufen vermehrt geschmuggelte Zigaretten). In Abhängigkeit davon, wie sehr sich die privaten Haushalte einschränken (oder in die Illegalität wechseln), nimmt der Staat entweder mehr oder weniger Steuern ein. Für die Tabakunternehmen erhöht sich der Wettbewerb um Marktanteile, weil insgesamt weniger Tabakwaren in Deutschland gekauft werden.

(8) Festgesetzte Preise

[C 2.2; C 3.1; C 3.3]

Nimm Stellung zu der These: Die Preise für Grundnahrungsmittel, wie Mehl und Milch, sollten staatlich festgesetzt werden, damit sie sich jeder leisten kann.

Erwartungshorizont:

Die Schülerinnen und Schüler können darstellen, dass Preisfestsetzungen dieser Art nicht in das marktwirtschaftliche System in Deutschland (oder der EU) passen, da in einer Marktwirtschaft Preise nicht vom Staat festgesetzt werden, sondern sich durch Angebot und Nachfrage bilden. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler wissen, dass der Wettbewerb für solche Grundnahrungsmittel in Deutschland sehr stark ist, und das Preisniveau damit relativ niedrig ist. Das Problem des 'Sich-Nicht-Leistens-Könnens' zeigt sich so auch eher bei anderen Konsumgütern.

4.3 Aufgabenbeispiele für den mittleren Bildungsabschluss

(1) Auto oder Bahn? Was ist günstiger?

[A 2.1]

Herr Müller aus Essen will für zwei Tage nach Berlin reisen, um an der Geburtstagsfeier seiner Schwester teilzunehmen. Er überlegt, ob es günstiger ist, mit dem Auto oder mit der Bahn zu fahren. Er erkundigt sich bei der Deutschen Bahn nach dem Preis: Der Normalpreis für die Fahrkarte beträgt 194 € für die Hin- und Rückfahrt ohne Sitzplatzreservierung (zusätzlich 4,50 € je Strecke). Da er eine Bahncard 25 besitzt, ermäßigt sich der Fahrpreis auf 145,50 €. Allerdings kostete ihn die Bahncard 25 im vergangenen Monat einmalig 57 €. Dafür erhält er jetzt ein Jahr lang Fahrpreisermäßigungen in Höhe von 25%.

Herr Müller will „mit spitzem Bleistift“ durchrechnen, ob es günstiger ist, mit dem Auto zu fahren. Von Essen nach Berlin und zurück müsste er ca. 1060 km fahren. Der Durchschnittsverbrauch seines Autos beträgt 8 l / 100 km. Der Preis für Superbenzin beträgt derzeit ca. 1,35 € / l. Er überlegt, welche Kosten er noch hat: die Kfz-Steuer (121 € pro Jahr), die Versicherungsprämie (450 € pro Jahr). Pro Jahr fährt er – ohne die Fahrt nach Berlin – ca. 13.000 km.

a) Überlege: Welche Kosten muss Herr Müller für (1) die Bahnreise bzw. (2) die Autoreise gegenüberstellen, wenn er zu einem korrekten Ergebnis kommen will?

(1) Bahnreise	(2) Autoreise
•	•
•	•
•	•
...	...

b) Welche Kostenarten lassen sich bei diesem Beispiel unterscheiden?

c) Beschreibe den Rechenweg, um herauszufinden, ob die Bahn- oder die Autoreise kostengünstiger ist!

Erwartungshorizont:

a) Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass in den Kostenvergleich nur *entscheidungsrelevante Kosten* einzubeziehen sind. Bei der Kostenaufstellung für die Autoreise gehören die Kfz-Steuer und die Versicherungsprämie nicht dazu, da sie unabhängig davon anfallen, ob das Auto genutzt wird oder nicht. Es sind nur die Kraftstoffkosten sowie die *erhöhte* Abnutzung und der *zusätzliche* Wartungsaufwand einzubeziehen.

Bei der Kostenaufstellung für die Bahnreise ist der ermäßigte Fahrpreis von 145,50 € heranzuziehen (nicht der Normalpreis), daneben ggf. der Preis für die evtl. Sitzplatzreservierung, die Kosten des Transfers von und zum Bahnhof (am Heimatbahnhof und am Zielbahnhof). Es könnte sich dabei um Fahrkarten für den ÖPNV oder um das Taxientgelt handeln. Die Anschaffungskosten der Bahncard werden für das hier zu lösende Optimierungsproblem als nicht entscheidungsrelevant erkannt.

b) Die Kosten der Bahncard sind so genannte „*versunkene Kosten*“ (sunk costs). Dies gilt auch für die Kfz-Steuer und die Versicherungsprämie beim Auto (sofern diese kilometerunabhängig ist), die *nutzungsunabhängige Fixkosten* des Autohalters darstellen. Bei dem Preis für die Fahrkarte, den Transfer von und zum Bahnhof, den Kraftstoffkosten sowie dem zusätzlichen Verschleiß handelt es sich um so genannte „*variable Kosten*“, die verbrauchsabhängig und damit entscheidungsrelevant sind. Die erhöhte Abnutzung und der zusätzliche Wartungsaufwand sind als *Grenzkosten* anzusehen.

c) Berechnung: gefahrene Kilometer * Durchschnittsverbrauch in l / 100 km * Preis in € / l = 1060 km * 8 l/100 km * 1,35 € / l = 114,48 €. Die Kosten für den *erhöhten* Verschleiß und Wartungsaufwand können nur geschätzt werden. Vom Ergebnis dieser Schätzung hängt ab, ob die Fahrt mit der Bahn oder mit dem Auto günstiger ist. Als Vergleichswert für die Bahnfahrt ist der ermäßigte Fahrpreis heranzuziehen: 145,50 €. Die Kosten für den ÖPNV bzw. das Taxi können ebenfalls nur geschätzt werden.

(2) Unter Strom!

[A 2.1; A 2.2; A 2.3]

Nadja wohnt zurzeit allein in einer kleinen Wohnung in Essen und möchte herausfinden, welcher Stromanbieter für sie am günstigsten ist. In den letzten Jahren verbrauchte sie durchschnittlich etwa 1500 kWh. Über kurz oder lang möchte sie aber zusammen mit ihrem Freund in einer größeren Wohnung leben. Das würde einen höheren Stromverbrauch bedeuten. Sie möchte deshalb zusätzlich wissen, welcher Anbieter bei einem jährlichen Verbrauch von 2500 kWh am günstigsten ist. Sie hat drei Angebote verschiedener Stromanbieter eingeholt:

- Anbieter 1: 5 € monatliche Grundgebühr, 0,23 € je kWh,
- Anbieter 2: 10 € monatliche Grundgebühr, 0,20 € je kWh,
- Anbieter 3: keine Grundgebühr, 0,26 € je kWh.

a) Ermittle das günstigste Angebot für beide Verbrauchsmengen und trage die Ergebnisse in die Tabelle ein.

1500 kWh	Anbieter 1	Anbieter 2	Anbieter 3
Rechnung			
Ergebnis			
Rangplatz			

2500 kWh	Anbieter 1	Anbieter 2	Anbieter 3
Rechnung			
Ergebnis			
Rangplatz			

- b) Angenommen, Anbieter 2 bietet bei einer Vertragslaufzeit von zwei Jahren eine einmalige Wechselprämie in Höhe von 60 € an, die bei der Jahresabrechnung abgezogen wird. Würde es Deine Antwort beeinflussen? Begründe! Beziehe Dich dabei auf einen Verbrauch von 1500 kWh.
- c) Formuliere die Tarife von Anbieter 1 und 2 als lineare Gleichungen. Berechne mit ihrer Hilfe, bei welcher Verbrauchsmenge die Gesamtkosten bei beiden Anbietern gleich hoch sind (ohne Berücksichtigung der Wechselprämie). Was bedeutet dies für Nadja?
- d) Wie hoch ist der Anteil (in %) der variablen und der fixen Kosten an den Gesamtkosten für Anbieter 1 und 2 bei den Verbrauchsmengen 1500 kWh und 2500 kWh.

		Anbieter 1	Anbieter 2
1500 kWh	Anteil der fixen Kosten in %		
	Anteil der variablen Kosten in %		
2500 kWh	Anteil der fixen Kosten in %		
	Anteil der variablen Kosten in %		

e) Beschreibe und interpretiere die in a) und d) ermittelten Ergebnisse!

Erwartungshorizont:

a)

1500 kWh	Anbieter 1	Anbieter 2	Anbieter 3
Rechnung	$5 \text{ €} * 12 + 0,23 \text{ €} * 1500$	$10 \text{ €} * 12 + 0,2 \text{ €} * 1500$	$0,26 \text{ €} * 1500$
Ergebnis	405,00 €	420,00 €	390,00 €
Rangplatz	Rang 2	Rang 3	Rang 1

2500 kWh	Anbieter 1	Anbieter 2	Anbieter 3
Rechnung	$5 \text{ €} * 12 + 0,23 \text{ €} * 2500$	$10 \text{ €} * 12 + 0,2 \text{ €} * 2500$	$0,26 \text{ €} * 2500$
Ergebnis	635,00 €	620,00 €	650,00 €
Rangplatz	Rang 2	Rang 1	Rang 3

- b) Berechnung:
- Anbieter 1: $405 \text{ €} * 2 \text{ Jahre} = 810 \text{ €}$
 - Anbieter 2: $420 \text{ €} - 60 \text{ €} + 420 \text{ €} = \mathbf{780 \text{ €}}$
 - Anbieter 3: $390 \text{ €} * 2 \text{ Jahre} = \mathbf{780 \text{ €}}$

Ergebnis: Bei einer Vertragslaufzeit von zwei Jahren sind die Gesamtkosten bei Angebot 2 und 3 aufgrund der einmaligen Wechselprämie nun gleich. Ggf. verweisen die Antworten darauf, dass Anbieter 3 aufgrund eines kleinen Zinsvorteils etwas günstiger bleibt, da Nadja die vollen 420 € zunächst zahlen muss, während die Gutschrift erst am Jahresende erfolgt. Ab dem dritten Jahr ist Anbieter 3 ohnehin billiger. Die Wechselprämie beeinflusst die Entscheidung also vernünftigerweise nicht.

- c) Gleichungen:
- Anbieter 1: Gesamtkosten = $60 + 0,23x$
 - Anbieter 2: Gesamtkosten = $120 + 0,20x$
- Berechnung:
- $$60 + 0,23x = 120 + 0,20x$$
- $$0,03x = 60$$
- $$x = 2000$$

Ergebnis: Die Gesamtkosten sind bei einem Jahresstromverbrauch von 2000 kWh genau gleich. Bis 2000 kWh ist Anbieter 1 günstiger, über 2000 kWh Anbieter 2. Welcher der beiden Anbieter am vorteilhaftesten ist, hängt von der Höhe des Jahresstromverbrauchs ab. Den kann man nur schätzen. Ist die Verbrauchsschätzung falsch, so erweist sich die Entscheidung im Nachhinein als suboptimal.

d)

		Anbieter 1	Anbieter 2
1500 kWh	Anteil der fixen Kosten in %	$60 \text{ €} / 405 \text{ €} * 100 = \mathbf{14,8\%}$	$120 \text{ €} / 425 \text{ €} * 100 = \mathbf{28,6\%}$
	Anteil der variablen Kosten in %	$100\% - 14,8\% = \mathbf{85,20\%}$	$100\% - 28,6\% = \mathbf{71,40\%}$
2500 kWh	Anteil der fixen Kosten in %	$60 \text{ €} / 635 \text{ €} * 100 = \mathbf{9,4\%}$	$120 \text{ €} / 620 \text{ €} * 100 = \mathbf{19,4\%}$
	Anteil der variablen Kosten in %	$100\% - 9,4\% = \mathbf{90,60\%}$	$100\% - 19,4\% = \mathbf{80,6\%}$

Die prozentualen Anteile der variablen und fixen Kosten müssen sich zu 100 % addieren.

e) Anbieter 1 und 2 fordern monatliche Grundgebühren. Diese stellen verbrauchsunabhängige *Fixkosten* für den Verbraucher dar. Allerdings sind sie unterschiedlich hoch. Nur bei Anbieter 3 fallen keine fixen Kosten an. Die drei Anbieter fordern zudem unterschiedlich hohe Preise je Kilowattstunde. Diese stellen verbrauchsabhängige, also *variable Kosten* dar. Die *Gesamtkosten* der Stromversorgung setzen sich aus den fixen und den variablen Kosten zusammen.

Bei den Angebotsvergleichen in a) wurden die Angaben zum Stromverbrauch variiert. Die Schülerinnen und Schüler erkennen: Bei dem höheren Stromverbrauch ist Anbieter 2 – trotz höherer Fixkosten – wegen der niedrigeren variablen Kosten am preisgünstigsten. Mit weiter zunehmender Verbrauchsmenge würde dessen Preisvorteil immer größer. Bei dem niedrigeren Stromverbrauch ist dagegen Anbieter 3, bei dem keine Fixkosten anfallen, trotz der höheren variablen Kosten am preisgünstigsten. Mit sinkender Verbrauchsmenge würde dessen Preisvorteil immer größer.

Fazit: Es gibt daher nicht den Anbieter, der bei jeder Verbrauchsmenge der günstigste wäre.

(3) Objektive Beratung und Information?

[A 2.1; A 3.1]

Elena möchte nur noch mit Helm auf die Skipiste! Im Radio hört sie einen Bericht über einen Test von Skihelmen für Kinder und Jugendliche. Sie merkt sich: Nur wenige Helme böten guten Schutz, manche seien bei Stürzen unter Umständen sogar gefährlich. Im Sportfachgeschäft bittet sie die Verkäuferin, ihr den Testsieger zu zeigen. Doch die Verkäuferin behauptet, dass alle hier verkauften Helme einen sehr guten Schutz bei Stürzen böten. Man sei schließlich ein Fachgeschäft und habe jahrelange Erfahrung. Sie sagt: „Gefährlich – so ein Quatsch. Gefährlich ist es nur ohne Helm! Die haben keine Ahnung!“ Ratlos verlässt Elena das Geschäft. Sie weiß, dass man nicht jeder Information trauen kann und sie lässt sich nicht gerne ein X für ein U vormachen. Sie kauft ein Exemplar der Zeitschrift „test“, um sich selbst ein Urteil zu bilden. Darin findet sie folgende Übersicht:

test Ski- und Snowboardhelme für Kinder und Jugendliche												
	Giro Slingshot	Uvex x-ride junior	Salomon JIB JR	Casco Snow Shield	Head Joker	SH-Flash	Scott Shadow III Youth	Carrera Top Fun	Cratoni Chip	R.E.D. Trace Grom	Alpina Carat	Atomic Punx+
Mittlerer Preis in Euro ca.	65	70	60	70	60	50	60	60	70	50	60	80
VKI-TESTURTEIL (erreichte Prozentpunkte)	100% GUT (73)	GUT (70)	DURCHSCHNITTLICH (57)	DURCHSCHNITTLICH (55)	DURCHSCHNITTLICH (53)	DURCHSCHNITTLICH (52)	DURCHSCHNITTLICH (51)	DURCHSCHNITTLICH (50)	DURCHSCHNITTLICH (50)	DURCHSCHNITTLICH (50)	DURCHSCHNITTLICH (49)	WENIGER ZUFRIEDENSTELLEND (39)
TECHNISCHE PRÜFUNG	50%	gut	gut	durchschnittlich	gut	durchschnittlich	durchschnittlich	weniger zufriedenst. *)	weniger zufriedenst. *)	weniger zufriedenst. *)	weniger zufriedenst.	weniger zufriedenst.
Stoßdämpfung / Durchstichfestigkeit	+/++	O/++	+/++	O/++	O/++	+/++	+/++	O/⊖ ¹⁾	+/⊖ ¹⁾	+/⊖ ¹⁾	O/⊖ ¹⁾	+/⊖ ¹⁾
Wirksamkeit und Notöffnung des Haltesystems	+	+	⊖ ¹⁾	++	⊖ ¹⁾	⊖ ¹⁾	⊖ ¹⁾	⊖	⊖	+	⊖	⊖
Sichtfeld / Geräuschwahrnehmung (Labor)	+++	+++	+++	+++	+++	++/O	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Verarbeitung / Scheuerfestigkeit des Innenfutters	+/++	+/++	+/++	+/++	+/++	+/++	+/++	+/++	+/++	+/++	+/++	O/++
PRAKTISCHE PRÜFUNG	45%	gut	gut	durchschnittlich ¹⁾	gut	gut	gut	gut	gut	gut	gut	gut
Gebrauchsanleitung	+	++	+	++	+	⊖	+	+	++	⊖	++	O
Anpassen / Passform / Sitz, Tragekomfort der Riemen	+/O/+	+/++	+/++	O/⊖/O	+/O/+	+/O/+	+/+O	+/++	+/+++	+/++	+/O/+	+/++
Aufsetzen / Absetzen	+/+	+/+	+/+	⊖/O	O/+	+/+	+/+	+/+	+++	+++	+/+	+/+
Kopfbandschnellverstellung / Gurtschloss	O/+	⊖/O	+/+	+/+	+/+	Entfällt/+	O/+	+/+	+++	Entfällt/+	+/+	+++
Gewichtempfinden / Belüftung	++/O	+/+	+/+	++/O	++/O	O/O	++/⊖	+/+	+/+	+++	+/+	+/+
Windgeräusche / Geräuschwahrnehmung	+/+	O/O	+/+	+/+	+/+	+/O	⊖/+	+/+	+/+	+/O	+/+	+/O
Befestigung und Sitz der Skibrille	+	+	+	+	+	+	O	O	++	+	+	+
Rutschfestigkeit / Tragen mit langem Haar	+/O	+/+	+/++	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+	+/++	+/+	+/++
SCHADSTOFFE	5%	gut	gut	gut	sehr gut	gut	sehr gut	durchschnittlich ¹⁾	gut	gut	gut	weniger zufriedenst. *)
AUSSTATTUNG / TECHNISCHE MERKMALE												
Anzahl der Größen / für Kopfumfang in cm	2 / 49–55,5	2 / 51–58	2 / 51–58	1 / 50–55	4 / 49–56	4 / 51–58	4 / 50–57	3 / 49–58	2 / 50–58	3 / 49–55	3 / 48–58	3 / 54–59
Gewicht in mittlerer Größe in g ca.	390	430	520	380	350	570	350	360	390	460	330	400
Verschlusssystem	Schnapp	Raster	Schnapp	Schnapp	Raster	Schnapp	Raster	Schnapp	Schnapp	Schnapp	Raster	Schnapp
Belüftung verschließbar durch Schieber / Einlage	□/□	□/□	□/□	□/□	□/□	□/□	□/■	□/□	□/□	□/□	□/□	□/□
Bewertungsschlüssel der Prüfergebnisse: +++ = Sehr gut (100–80), ++ = Gut (79,99–60), + = Durchschnittlich (59,99–40), ⊖ = Weniger zufriedenstellend (39,99–20), — = Nicht zufriedenstellend (19,99–0). Bei gleichem VKI-Testurteil Reihenfolge nach Alphabet. *) Führt zur Abwertung (siehe „Ausgewählt ...“ auf Seite 75). ■ = Ja, □ = Nein.												

Anbieter siehe Seite 96.

- a) Beurteile: Sind die Testurteile der Stiftung Warentest zuverlässig und objektiv? Warum bzw. warum nicht?
- b) Erläutere das Verfahren, mit dem die einzelnen Prüfergebnisse bewertet und zu einem Testurteil zusammengefasst werden.
- c) Angenommen ein Helm enthält eine hohe Schadstoffkonzentration. Wie beeinflusst dies das Testurteil?

Erwartungshorizont:

- a) Die Schülerinnen und Schüler legen dar, dass die Testurteile der Stiftung Warentest ein Höchstmaß an Zuverlässigkeit und Objektivität bieten. Sie nennen dafür Gründe. *Zuverlässigkeit:* Die Produkte werden anonym im Handel gekauft und nicht beim Hersteller geordert, so dass dieser nicht besonders qualitätsgeprüfte Exemplare zur Verfügung stellen kann. Sie werden von spezialisierten Prüfinstituten mit wissenschaftlichen Methoden getestet. Dennoch passieren gelegentlich Fehler. *Objektivität:* Die Stiftung Warentest ist unabhängig von Werbeeinlagen, kann Produkte daher unbeeinflusst von Unternehmen bewerten. Sie finanziert sich überwiegend aus den Erlösen ihrer Zeitschriften und Internetangeboten sowie aus den Erträgen ihres Stiftungskapitals. Zusätzlich erhält sie einen Bundeszuschuss. Die Ergebnisse sind nachprüfbar und dadurch diskutierbar und kritisierbar.
- b) Die Bewertung der Prüfergebnisse mittels eines Schlüssels wird von der prozentualen Gewichtung unterschieden. Es wird erläutert, dass in der Bewertung die Güte des Produkts zum Ausdruck kommt, im Gewichtungsfaktor die Bedeutung des Prüfkriteriums. Je bedeutsamer das Prüfkriterium (je höher deshalb der Gewichtungsfaktor), desto stärker schlägt sich eine schlechte respektive gute Bewertung im Gesamturteil nieder. Es wird beschrieben, wie sich das Gesamturteil rechnerisch aus den gewichteten Teilwerten ergibt. Bei gleichem Testurteil und Gesamtpunktwert können die Ergebnisse bei einzelnen Prüfkriterien voneinander abweichen, weil schlechte (gute) Werte bei einem Prüfkriterium und gute (schlechte) Werte bei einem anderen Prüfkriterium sich ausgleichen können.
- c) Es wird dargelegt, dass der Schadstoffgehalt nur mit 5% gewichtet wird. Ein hoher Schadstoffgehalt würde sich rechnerisch im Gesamturteil kaum spürbar niederschlagen. Daher wird ein Helm insgesamt abgewertet, wenn er der Schadstoffgehalt zu hoch ist. Dies war bei zwei Modellen im Test der Fall.

(4) Das Syndikat

[B 2.3; B 2.5]

Ein Syndikat ist ein Unternehmenszusammenschluss, bei dem die beteiligten Unternehmen gemeinsam ein weiteres Unternehmen gründen, über das ihre gleichartigen Erzeugnisse verkauft werden.

- Beschreibe die Vorteile, die Unternehmen bei einem solchen Zusammenschluss haben!
- Erkläre, auf welche Weise ein solches Syndikat nicht beteiligten Unternehmen und Abnehmern der verkauften Erzeugnisse Nachteile bringen könnte. Könnten Abnehmer auch einen Nutzen haben?

Erwartungshorizont

- Die Vorteile, die genannt werden, sollten das ökonomische Verständnis verdeutlichen: Kostenersparnis im Verwaltungsbereich, in der Kundenansprache, beim Personal, eventuell bei der Vertriebslogistik, höherer Bekanntheitsgrad. Es könnten auch Preisabsprachen genannt werden, die aber nicht erlaubt sind.
- Bei einem Syndikat könnten nicht erlaubte Preisabsprachen zulasten der Käufer gehen, die durch die Wettbewerbsreduzierung (Teilbereich C) überteuert einkaufen müssen. Der Nutzen für die Käufer könnte in einer besseren (Teil-)Marktübersicht liegen, so dass ein Produktvergleich vereinfacht wird, sowie in einem niedrigeren Endkundenpreis durch die Kostenersparnis bspw. im Verwaltungsbereich. Andere Unternehmen könnten durch Nicht-Berücksichtigung im Syndikat Probleme haben, mit den niedrigeren Preisen des Syndikats zu konkurrieren. Sie könnten sich aber wiederum ihrerseits zu einem Syndikat zusammenschließen.

(5) Tarifvertrag oder Betriebsvereinbarung

[B 1.1; B 2.2]

- Erläutere grundsätzlich gemeinsame Interessen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern.
- Erläutere mögliche gegensätzliche Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern.

Material 1:

Auf der Homepage der **Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA)** findet sich folgender Text:

„Für den Tarifvertrag sprechen eine Reihe überzeugender Argumente:

- Der Branchentarifvertrag hält Konflikte weitgehend aus den Betrieben heraus und sichert damit den Betriebsfrieden.
- Gerade in einer hochvernetzten und arbeitsteilig organisierten Wirtschaft bietet der Branchentarifvertrag den Betrieben Planungssicherheit im Rahmen der Arbeitsbeziehungen.
- Der Branchentarifvertrag nimmt den Firmen den zeit- und kostenträchtigen Aufwand der Tarifverhandlungen ab.“

„Der Reformansatz der BDA für den Branchentarifvertrag stellt darauf ab, Überregulierungen abzubauen und den Handlungsspielraum der betrieblichen Ebene zu stärken. ... Um den Unternehmen und Beschäftigten genügend Freiheiten einzuräumen, sollten Tarifverträge daher nur noch Rahmenregelungen vorsehen. Eine solche Reform des Branchentarifvertrages würde ... Entscheidungskompetenzen von der Tarif- auf die Betriebsebene verlagern.“

Quelle: http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/id/DE_Tarifvertrag

Material 2:

Auf der Homepage des **Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB)** ist Folgendes zu lesen:

„Die positiven Auswirkungen der Tarifpolitik sind dabei sehr viel größer, als vielen bewusst ist. Wer Flächentarifverträge als ein *Kartell* bezeichnet, muss wirkliche Alternativen unterbreiten können, die die Ordnungs- und Gestaltungsfunktionen regeln. Ansonsten besteht die zunehmende Gefahr einer "Chaotisierung der Arbeitsbedingungen". ... Dadurch würde der soziale Frieden gefährdet und ein wichtiger Standortvorteil der Bundesrepublik Deutschland vernichtet.“

„Den Befürwortern von Betriebsvereinbarungen anstelle von Tarifverträgen geht es im Grunde um eine Schwächung und Aushöhlung des Streikrechts. Die Tarifautonomie und die tarifvertraglichen Inhalte sollen geschützt werden vor Konkurrenz durch parallele Vereinbarungen auf betrieblicher Ebene. Tarifverträge werden in der Regel überbetrieblich ausgehandelt. Sie gelten in guten und in schlechten Zeiten, für Betriebe mit hohen Gewinnen und solche mit roten Zahlen. Sie können notfalls erstreikt werden, betriebliche Regelungen dagegen nicht.“

Quelle: http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abiszdb/abisz_search?kwd=Tarifvertrag&showsingle=1

- Erläutere in jeweils einem Satz die Begriffe „Tarifvertrag“ und „Tarifautonomie“.
- Welche gemeinsamen Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern an einem Tarifvertrag findest Du in den Texten?

- e) Welche Argumente für und gegen eine Stärkung von Verabredungen auf Betriebsebene statt eines Flächentarifvertrages findest Du in den Texten?
- f) Welche gemeinsamen Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern (siehe Teilaufgabe a) könnten für Betriebsvereinbarungen sprechen?

Erwartungshorizont:

Die einleitenden Aufgaben zielen darauf ab, die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, Arbeitsbeziehungen zugrundeliegende Handlungsmotive zu beschreiben und sie in Beziehung setzen zu können. Mögliche Stichworte, die in den Antworten erwartet werden (sinngemäß):

- a) Gemeinsame Interessen: Erfüllung des Unternehmenszweckes, wirtschaftlicher Erfolg des Unternehmens, Zusammenarbeit kein Streik, gute Arbeitsbedingungen;
- b) Gegensätzliche Interessen: niedrige Faktorkosten für Arbeit, größere Freiheiten beim Einsatz des Faktors Arbeit (z. B. gelockerter Kündigungsschutz, flexible Arbeitszeitregelungen), Einkommensmaximierung, mehr Freizeit.
- c) fordert die Erläuterung zweier Grundbegriffe, die zu diesem Teilkompetenzbereich zählen. Tarifvertrag ist ein Vertrag zwischen zwei in Verbänden zusammengeschlossenen Vertragsparteien. Es handelt sich um die so genannten Sozialpartner, also Verbände von Arbeitgebern und Arbeitnehmern. Sie regeln für die Vertragspartner Inhalte, Abschluss und Beendigung von Arbeitsverhältnissen und können auch Fragen der Betriebsverfassung regeln. Tarifautonomie: Die Vertragsparteien dürfen frei, also ohne staatliche Eingriffe abschließen.
- d)-f) Aufgabe d) und e) erfordern Textverständnis, keine originär ökonomische Kompetenz. Es handelt sich um eine Grundfertigkeit, um ökonomische Inhalte interpretieren zu können. Die Identifikation der gemeinsamen und gegensätzlichen Interessen ist zugleich Nachweis eines ökonomischen Verständnisses und bereitet die Lösung von Aufgabe f) vor, die eine Kombination von Textinterpretation und allgemeinem ökonomischen Wissen fordert.

(6) Der Ausbildungsvertrag

[A 1.2; B 1.1; B 3.1; C 1.1]

Material

Wir suchen ab 01.08.2010 für unseren Hauptsitz in Weilerbach:

Auszubildende zur/zum Bürokauffrau/-mann
Schwerpunkt Rechnungswesen

Ihre Voraussetzungen

- Guter Abschluss (Mittlere Reife/Fachhochschulreife – gerne auch Abitur)
- Verständnis für Zahlen und wirtschaftliche Zusammenhänge
- Talent für Ordnung und Organisation, hohe Zuverlässigkeit
- Guter Umgang mit Office-Programmen, schnelles Einarbeiten in komplexe Softwareprogramme

TOP JOB
 Institut für Führung und Personalmanagement
 Universität St.Gallen
 Top-Arbeitgeber 2009

- a) Nimm an, Du wolltest Dich auf diese Ausbildungsstelle bewerben:
 Welche fachlichen Qualifikationen erwartet der Ausbildungsbetrieb? Erläutere weshalb diese aus Deiner Sicht für einen kaufmännischen Ausbildungsberuf notwendig sind.
- b) Welche fachunabhängigen Qualifikationen erwartet der Ausbildungsbetrieb? Erläutere weshalb diese aus Deiner Sicht für eine Berufsausbildung notwendig sind.
- c) Welche Leistungen kannst Du von einem Ausbildungsbetrieb erwarten?
- d) Nenne Gründe, warum Ausbildungsbetriebe manchmal auch Bewerber einstellen, die ihre Anforderungen nicht in vollem Umfang erfüllen.

Erwartungshorizont

Die Schülerinnen und Schüler sollen Handlungsmotive der Beteiligten an einem Berufsausbildungsvertrag erkennen.

- a) In Teilaufgabe a) bringen sie die des Ausbildungsbetriebes in Übereinstimmung mit den beruflichen Anforderungen: Mathematik/Rechnen – Kalkulationen als Kaufmann, Rechnungen erstellen etc.; Ökonomie – Unternehmen im wirtschaftlichen Umfeld; EDV – Nutzung von Software an Büroarbeitsplätzen;
- b) In Teilaufgabe b) sollen sie personale Kompetenzen identifizieren (Zuverlässigkeit, Ordnungsliebe, Lernwilligkeit) Hinzu kommt der „gute Abschluss“ als Zeichen für breites Interesse und Leistungsbereitschaft. Sie sollen die Erwartungen begründen: Arbeitgeber muss sich auf Azubi verlassen können, Azubi muss selbstständig arbeiten können.
- c) In Teilaufgabe c) sollten sowohl die Ausbildungsleistung als auch Punkte aus dem BBiG genannt werden, wie z. B. Auszubildendenvergütung, Urlaub, etc. Entscheidend ist, dass neben den individuellen Motiven auch normative Rahmenbedingungen genannt werden. Richtig wären auch implizite Vertragserwartungen wie Fairness des Ausbildungsbetriebs o.ä.
- d) Aufgabe d) ist kompetenzbereichsübergreifend. Die Antwort sollte Gründe offenlegen wie: Sicherung des qualifizierten Nachwuchses, Idealvorstellungen versus Marktsituation, Konkurrenz um gute Schulabsolventen, unternehmerische Verantwortung für die Gesellschaft und Einzelne, Reputation aus persönlicher Bekanntheit des potenziellen Auszubildenden oder seiner Eltern usw.

(7) Der vermüllte Schulhof

[B 2.3; B 2.4]

Stell Dir folgenden Fall vor: Der Schulhof in Deiner Schule wurde neu gestaltet, so dass er grüner ist und mehr gemütliche Ecken hat, in denen man die Pausen verbringen kann. Das gefällt Dir sehr gut. Nur ist das Problem, dass der Schulhof schon sehr schnell nicht mehr schön aussieht, weil viele Schüler ihren Müll einfach liegen lassen. Du suchst nach der Erklärung, warum so viele ihren Müll liegen lassen, obwohl doch die meisten den sauberen Hof genießen und viel schöner finden.

- a) Schildere bitte Deine eigene Entscheidungssituation (Müll liegen lassen oder selbst aufräumen) einmal für den Fall, dass alle anderen ihren Müll selbst aufräumen und einmal für den Fall, dass alle anderen ihren Müll liegen lassen. Vergleiche den Nutzen, den Du jeweils hast, wenn Du Deinen Müll aufräumst oder liegen lässt. [B 2.3]
- b) Wenn Du nur an Deinen eigenen Nutzen denkst, wie wirst Du Dich jeweils entscheiden? [B 2.3]
- c) Kannst Du vor diesem Hintergrund erläutern, wie die Entscheidungssituation der anderen Schüler aussieht und wieso der Schulhof voll Müll liegt? Liegt das notwendigerweise daran, dass den anderen der schöne Schulhof nicht so wichtig ist wie Dir? [B 2.3]
- d) Welche Lösungen fallen Dir ein, um für einen schönen und müllfreien Schulhof zu sorgen? [B 2.4]

Erwartungshorizont:

Teil a) bis c) soll die kollektiven Kooperationsprobleme beim Vorliegen eines öffentlichen Gutes verdeutlichen. Das öffentliche Gut ist dabei der schöne, saubere Schulhof. Es ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass niemand vom Konsum ausgeschlossen wird, denn jeder einzelne Schüler kann von der Schönheit des Schulhofes profitieren, egal ob er selbst zu dessen Sauberhalten beiträgt, indem er seinen eigenen Müll aufräumt. In Teil d) soll jeweils die Notwendigkeit einer institutionalisierten Lösung in diesen Fällen vorgestellt werden.

a) In der Teilaufgabe a) sollen die Schüler die folgende Matrix (wenn auch nicht notwendigerweise in dieser Form) entwickeln, um die Entscheidungssituation eines individuellen Akteurs deutlich zu machen, ob er kooperiert oder nicht. (Zur Erläuterung der Matrix: In den Feldern wird jeweils der Nutzen des individuellen Akteurs beschrieben)

		B = die anderen	
		unkooperativ Müll liegen lassen	kooperativ Müll aufräumen
A	unkooperativ Müll liegen lassen	Keine Arbeit mit dem Müllwegräumen plus unschöner Schulhof	Keine Arbeit mit dem Müllwegräumen plus schöner Schulhof
	kooperativ Müll aufräumen	Müllwegräumarbeit plus unschöner Schulhof	Müllwegräumarbeit plus schöner Schulhof

b) In Teilaufgabe b) soll deutlich werden, dass das Individuum – egal wie die anderen sich entscheiden – immer den höchsten Nutzen erreicht, wenn es sich unkooperativ verhält und seinen Müll nicht selbst wegräumt.

c) In Teilaufgabe c) soll die Spiegelung der individuellen Entscheidungssituation bei den anderen Personen deutlich werden und herausgearbeitet werden, dass wenn alle ihren individuellen Nutzen maximieren und sich folglich unkooperativ verhalten, es zu einem Ergebnis kommt, das für alle nicht zufriedenstellend ist (unschöner Schulhof). So wird das kollektive Kooperationsproblem deutlich.

d) In Teilaufgabe d) können verschiedene institutionalisierte Lösungen vorgeschlagen werden: Die Schüler tun sich zusammen und organisieren einen Müllaufräumdienst. Oder die Schulleitung legt diesen Dienst fest. Oder der Schulhof ist übersichtlich genug, dass man mit Kontrolle und Sanktionen reagieren kann, etc. Beim Vorschlag, an die Mitschüler zu appellieren sollte problematisiert werden, ob Appelle ausreichen, um die Dilemmasituation zu überwinden.

Die Entwicklung der gesellschaftlichen Beobachterposition (soziales Dilemma) ist in Teilbereich C gefordert.

(8) Handytarife

[C 1.1]

Material:
Aktuelle Werbung für ein Pre-Paid-Handy, z. B.: Power-Handy Nokia 1661

Hauptfeatures:

- Power Akku
- UKW Radio
- Extragroßes kontrastreiches Farbdisplay
- Vibrationsalarm
- Taschenlampe

29,95 €

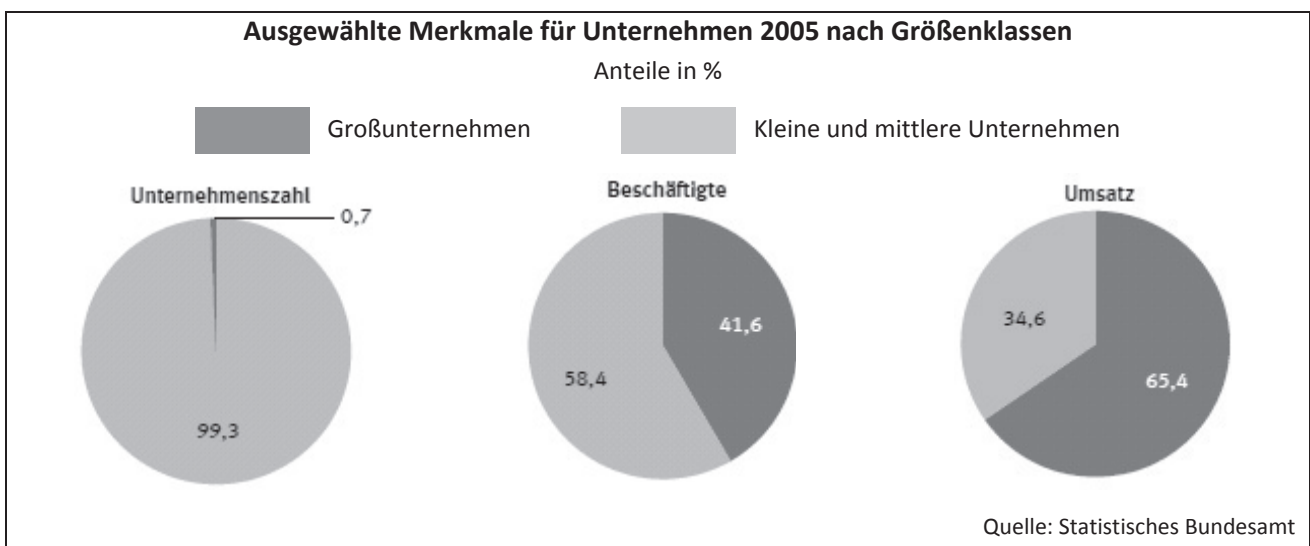
- a) Erläutere, warum Prepaid-Handys meist mit weniger Leistungsmerkmalen ausgestattet sind als Vertragshandys.
- b) Erläutere, warum Prepaid-Handys in der Regel mit einem zeitlich begrenzten SIM-Lock ausgestattet sind.

Erwartungshorizont:

- a) Die Schülerinnen und Schülern können erkennen, dass ein grundsätzliches Konkurrenzverhältnis zwischen den beiden Handy-Vertragstypen besteht. 'Teure' Handys dienen als Anreiz einen längerfristigen Vertrag abzuschließen, in dessen Verlauf die Anschaffungskosten für den Anbieter durch die gesicherten regelmäßigen Einnahmen wieder gedeckt sind. Solche regelmäßige Einnahmen sind bei einem Prepaid-Handy dagegen nicht zu erwarten. Ein entsprechend hoher Startpreis für ein ‚teures‘ Prepaid-Handy würde den Anreiz für die Kunden diese Variante zu wählen deutlich verringern, insofern diese meist aus Gründen der besseren Ausgabenkontrolle gewählt wird.
- b) Weil die Kunden sonst zu einem Netzanbietern mit einem niedrigeren Tarif wechseln würden (bevor sich die Verbilligung des Handys lohnt). Den Schülerinnen und Schülern ist darüber hinaus deutlich, dass auch ohne Verpflichtung bzw. Anreiz, das Handy im einzelnen auch zu nutzen, die durchschnittliche Nutzung sowie ggf. der Verzicht, den SIM-Lock aufzuheben und das Handy mit einem billigeren Prepaid-Tarif zu nutzen, sich die Subventionierung für die Anbieter lohnt.

(9) Die Größe kann eine Rolle spielen

[C 1.2; C. 1.3]



- a) Vergleiche Großunternehmen (ab 250 Mitarbeiter) einerseits und kleine und mittlere Unternehmen (0 bis 249 Mitarbeiter) andererseits im Hinblick auf ihre Bedeutung für die deutsche Volkswirtschaft sowie im Hinblick auf das Verhältnis von Beschäftigten und Umsatz.
- b) Erörtere die Kategorie ‚Kleine und mittlere Unternehmen‘ (d. h. 0 bis 249 Mitarbeiter).

Erwartungshorizont:

a) Aus den Antworten sollte deutlich werden, dass Großunternehmen trotz ihrer relativ geringen Zahl einen erheblichen Beitrag zur deutschen Volkswirtschaft leisten. Die Schülerinnen und Schüler sollten in der Lage sein zu erkennen, dass mit wachsender Größe eines Unternehmens der Umsatz je Beschäftigtem steigt. Als Grund hierfür kann insbesondere die Möglichkeit zur Massenproduktion (effiziente Arbeitsorganisation, Massenmärkte) genannt werden. Dagegen ist die Bedeutung von KMUs für die Zahl der Arbeitsplätze von besonderer Bedeutung.

b) Die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass diese Kategorie eine sehr heterogene Menge von Betrieben, was deren Güter, geographische Ausdehnung des Marktumfeldes, Produktivität, Organisationsstruktur etc., beinhaltet. Die unterschiedliche Struktur und Produktivität kann entsprechend auch auf typische Güter von z. B. Kleinunternehmen: Gastronomie und/oder mittleren Unternehmen: verarbeitendes Gewerbe bezogen werden. Eine weitere Größendifferenzierung oder inhaltliche Differenzierung dieser Unternehmensklasse als sinnvoll beschrieben werden.

(10) Milchbauernrechnung

[C 2.2; C 3.2]

Nimm Stellung zu der These: Deutsche Bauern sollten für ihre Milch einen festen Preis erhalten, auch wenn dieser über dem Weltmarktpreis liegt.

Erwartungshorizont:

Grundsätzlich gilt zwar, dass sich Preise in einer Marktwirtschaft durch das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage frei bilden sollen. Die Förderung der europäischen Agrarproduktion durch verschiedene Formen der Preisstützung ist aber wesentlicher Bestandteil der EU-Politik. Die Schülerinnen und Schüler können daher auch Gründe nennen, die dafür sprechen den (deutschen) Milchpreis zu stützen; z. B. Schutz kleiner Betriebe und damit der dortigen Arbeitsplätze; eine mögliche ökologische/klimafreundlichere Produktionsweise oder Landschaftsschutz durch Milchviehhaltung. Sie sollten andererseits die Nachteile für den Verbraucher (oder Steuerzahler) erkennen, der den höheren Preis zu zahlen hat.

(11) Parteien

[C 3.1; C 3.3]

Material:**Aktuelle Thesen aus Parteiprogrammen (ggf. sprachlich anzupassen oder kleinere Auswahl), z. B.:**

„Die Soziale Marktwirtschaft bezieht ihre Stärke daraus, dass Freiheit und Verantwortung, Wettbewerb und Solidarität eine Einheit bilden und einander fördern. Sie ist die untrennbare Verbindung von freiheitlicher Wirtschafts- und solidarischer Sozialordnung.“

„Übergeordnete Aufgabe des vorsorgenden Sozialstaates ist die Integration aller Menschen in die Gesellschaft. Deshalb vernetzt vorsorgende Sozialpolitik unterschiedliche Aufgaben wie Wirtschafts-, Finanz- und Arbeitsmarktpolitik, Bildungs- und Gesundheitspolitik, Familien- und Gleichstellungspolitik oder die Integration von Einwanderern.“

„Eine freie und offene Gesellschaft ist nur mit Markt und Wettbewerb möglich. Liberale wollen Markt und Wettbewerb in der Wirtschaft ebenso wie den Markt der Meinungen, den Wettbewerb der Ideen und die Vielfalt der Lebensformen in der Gesellschaft.“

„Die bisherige Wirtschaftsweise der hochindustrialisierten Gesellschaften ist nicht globalisierbar. Die ökologische Herausforderung erfordert einen Umbau der ökonomischen und sozialen Systeme.“

„Die Demokratisierung der Wirtschaft erfordert, die Verfügungsgewalt über alle Formen des Eigentums sozialen Maßstäben unterzuordnen. Vor allem die profitbestimmte private Verfügung über strukturbestimmende Großunternehmen muss durch breite demokratische Allianzen, Mitbestimmung und sozialstaatliche Regulierung zurückgedrängt und überwunden werden, wo sie dem Gemeinwohl widerspricht.“

a) Ordne die Aussagen den Parteien (CDU, SPD, FDP, Grüne, Linke) zu und begründe Deine Zuordnung. [C 3.3]

b) Beschreibe und bewerte die wirtschaftspolitischen Positionen der Parteien. [C 3.1; C 3.3]

Erwartungshorizont:

a) Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, bestimmte Grundpositionen bzw. Grundbegriffe den Parteien bzw. dem Parteienspektrum zuzuordnen.

b) Aus den Antworten sollte deutlich werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der gewählten Programmpositionen grundlegende Zielstellungen und deren spezifische Kombination wiedergeben können. Sie können ein begründetes Urteil zu einzelnen Positionen und möglichen Maßnahmen fällen.

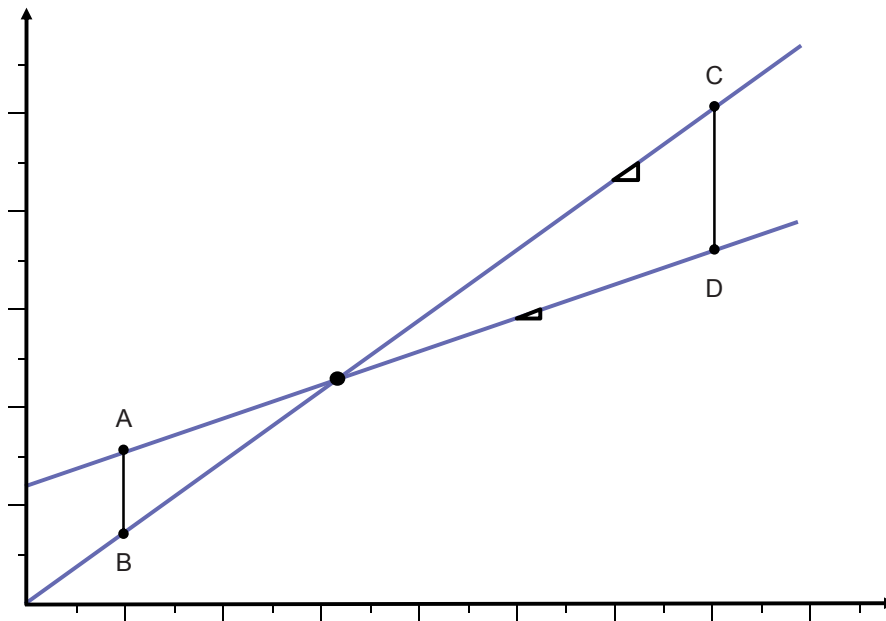
4.4 Aufgabenbeispiele für das Abitur

(1) Betriebliches Rechnungswesen: Zahlen von Bedeutung!

[A 1.1; A 1.3]

In der Abbildung sind die Preis-Absatz-Funktion sowie die Kostenfunktion einer Unternehmung dargestellt.

- Beschriften Sie die Grafik vollständig und interpretieren Sie sie! Gehen Sie dabei auch auf die Annahmen ein, die dem Modell zugrunde liegen!
- Stellen Sie zwei Gleichungen auf, denen der Verlauf beider Graphen in etwa entspricht.
- Wie ist die Steigung der beiden Graphen ökonomisch zu verstehen?
- Wie sind die beiden Strecken AB und CD ökonomisch zu interpretieren?



Erwartungshorizont:

a) Die Schülerinnen und Schüler beschriften die x-Achse entweder mit einer (unabhängigen) Variable (z. B. q , m) für die Produktions- bzw. Absatzmenge oder einem Mengenmaß (z. B. St, l, t) und die y-Achse mit einem Geldwert und ggf. den abhängigen Variablen (E , K). Sie beschriften und interpretieren die Graphen, den Schnittpunkt sowie die Steigungsdreiecke. Ggf. tragen sie an der Ordinate auch die Höhe der Fixkosten ab. Sie interpretieren den Schnittpunkt beider Graphen als die Gewinnschwelle der Unternehmung (*break-even-point*), bei der $E=K$ und $G=0$ ist. Sie stellen die Verlust- bzw. Gewinnsituation der Unternehmung bei einer geringeren oder höheren Absatzmenge dar. Ggf. gehen sie auf die Erzielung eines Deckungsbeitrags in der Verlustsituation ein. Dem Modell liegt die Annahme zugrunde, dass die Produktionsmenge der Absatzmenge entspricht, so dass die Lagerhaltung bzw. -entnahme nicht bedacht werden muss. Weitere Annahmen: Konstanz der variablen Kosten, Preise und des Produktionsprogramms in der Abrechnungsperiode.

b) Die formale Darstellung lautet: $K(m) = vk \cdot m + FK$ bzw. $E(m) = p \cdot m$, wobei $vk > p$. Die linearen Gleichungen sollen aber nicht rein formal angegeben werden, sondern den Verlauf der Graphen in etwa abbilden. Dazu müssen sie konkrete Werte enthalten. Wichtig ist, dass die Gleichung der Umsatzerlöse (E) den Wert „0“ ergibt, wenn die Absatzmenge $m = 0$ ist, während die Gleichung der Gesamtkosten (K) den Fixkostenblock (FK) als Konstante zu den variablen Kosten ($VK = vk \cdot m$) hinzuaddiert. Wichtig ist auch, dass der Faktor, mit dem die Produktionsmenge (m) multipliziert wird, kleiner ist als der Faktor, mit dem die Absatzmenge (m) multipliziert wird.

c) Die Steigung der Gesamtkostenkurve wird als *Grenzkosten* der Unternehmung bei Produktionsausweitung um eine Einheit erläutert, die bei linearen Kostenfunktionen konstant sind. Ggf. wird zusätzlich dargelegt, dass deshalb auch die variablen Kosten pro Ausbringungseinheit konstant sind. Die Steigung der Preis-Absatz-Funktion (Kurve der Umsatzerlöse) wird als *Grenzerlös* erläutert, der ebenfalls konstant ist und dem Preis pro verkaufter Einheit entspricht. Ggf. wird darauf hingewiesen, dass für alle abgesetzten Produktionseinheiten derselbe Preis Erlöst wird, der stets höher als die variablen Kosten pro Stück ist. Dadurch steigen mit Ausdehnung der Produktionsmenge (= Absatzmenge) die Umsatzerlöse schneller als die Gesamtkosten der Unternehmung.

d) Die Strecke AB wird als *Verlust* der Unternehmung interpretiert, da die Gesamtkosten (K) bei dieser Produktions- und Absatzmenge höher als die Umsatzerlöse (E) sind. Die Strecke CD wird als *Gewinn* der Unternehmung interpretiert, da $E > K$. Ggf. wird die Gewinnfunktion als mathematische Gleichung dargestellt: Gewinn (G) = $E - K$.

(2) Fünf verschiedene Preise für dieselbe Leistung?

[A 2.2]

Eine Zugfahrt von Essen nach Berlin bringt fünf Reisende miteinander ins Gespräch, die zufällig im selben Abteil sitzen. Bei einem Vergleich ihrer Fahrkarten stellen sie fest, dass sie unterschiedliche Preise für die Hin- und Rückfahrt mit dem ICE gezahlt haben. Die teuerste Fahrkarte hat Hans gelöst: Er zahlte mit 194 € den Normalpreis. Yasmine zahlte dagegen nur 66 €, denn sie hatte bei einer Sonderaktion günstige Tickets bei einem Lebensmittel-Discounter auf Vorrat gekauft. Dazwischen lagen die anderen Preise von Simon (145,50 € wegen 25% Fahrpreisermäßigung durch den Sparpreis 25), Jonas (97 € wegen 50% Fahrpreisermäßigung durch die Bahncard 50) und Elisa (72,75 € durch den Sparpreis 50 in Verbindung mit der Bahncard 25). Sie sind erstaunt und versuchen, die Gründe für dieses Preismodell zu finden, können sich aber keinen Reim darauf machen.

- Wie würden Sie diese Preisstrategie der Deutschen Bahn den erstaunten Fahrgästen erläutern?
- Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit diese Preisstrategie erfolgreich ist?
- Bei welcher Voraussetzung wäre der Unternehmensgewinn maximal?
- Welche anderen Beispiele könnte man den Fahrgästen nennen, bei denen ein Anbieter unterschiedliche Preise für die gleiche oder annähernd gleiche Leistung verlangt?

Erwartungshorizont:

a) Die Antworten müssen aus *Unternehmenssicht*, nicht aus Verbrauchersicht erfolgen. Die Schülerinnen und Schüler weisen darauf hin, dass die Deutsche Bahn der alleinige Anbieter von Bahnfahrten im Fernverkehr ist. Als Monopolist im Fernverkehrsbahnmarkt (nicht im Verkehrsmarkt) hat sie einen gewissen Spielraum bei der Preisfestsetzung, den sie für sich nutzen kann. Sie legen außerdem dar, dass es bei den potenziellen Bahnkunden eine unterschiedlich hohe Zahlungsbereitschaft für Bahnreisen gibt und geben ggf. Gründe dafür an. Falsch wäre es, die unterschiedlichen Preise der Bahn auf die Zahlungsfähigkeit der Kunden zurückzuführen, denn zahlungskräftige Kunden zahlen nicht mehr als einkommensschwache Kunden. Neben diesen *Informationen über die Marktangebots- und Marktnachfrageseite* fließen *betriebswirtschaftliche Kategorien* in die Erläuterung der Preisstrategie und in den Vergleich einheitlicher versus differenzierter Preise ein: vor allem das Gewinnziel des Anbieters, die Wirkung von Absatzmengensteigerungen auf den Umsatz und den möglichen Beitrag des Umsatzes zum Gewinn. Eine besondere Leistung bestünde darin, Hypothesen über das Verhältnis von Umsatz und Gewinn unter Berücksichtigung von Kostenbegriffen (Fixkosten, variable Kosten und Grenzkosten der Deutschen Bahn) aufzustellen. Ein Randaspekt ist, dass die Deutsche Bahn zu unterschiedlichen Preisen anbietet, um die Auslastung ihrer Züge besser zu steuern, weil dies dem Gewinnziel dienlich ist. Eine besondere Leistung stellt es dar, wenn die Schülerinnen und Schüler diese Preisstrategie als Form der *monopolistischen Preisdifferenzierung* bezeichnen und die Abschöpfung der Konsumentenrente als deren Zweck angeben können. Nur in Ausnahmefällen dürften Schülerinnen und Schüler in der Lage sein *wohlfahrtsökonomisch* zu begründen, dass die monopolistische Preisdifferenzierung eine höhere gesamtwirtschaftliche Wohlfahrt zum Resultat hat als ein Einheitspreis. Dies erfordert die Einnahme einer *gesamtwirtschaftlichen Perspektive*.

b) Als eine Voraussetzung wird die Fähigkeit des Unternehmens zur *Marktspaltung* genannt; das ist die Aufteilung der Käufer in verschiedene Gruppen mit einer unterschiedlichen Zahlungsbereitschaft. Mit Bezug zum vorliegenden Fall könnten die Antworten darauf eingehen, dass der Deutschen Bahn die Marktaufspaltung gelingt, indem sie bestimmte Bedingungen an den Verkauf von Sparpreisfahrkarten knüpft, die nicht jeder Fahrgast einhalten kann oder will. Die Marktaufspaltung gelingt auch, wenn die Kunden unterschiedlich gut über das Preissystem der Deutschen Bahn informiert sind. Die weniger gut informierten Kunden werden tendenziell höhere Preise zahlen. Dies gilt vor allem für seltene Nutzer. Für regelmäßige Bahnfahrer ist es lohnender, sich genauer über das Preissystem zu informieren, weshalb sie in der Regel die niedrigsten Preise zahlen dürften, wenn nicht andere Gründe ausschlaggebend sind. Auch durch das Angebot verschiedener Formen der Bahncard (25, 50, 100) differenziert sich die Käufergruppe. Als eine weitere Voraussetzung nennen die Schülerinnen und Schüler ggf. noch, dass die Kundengruppen die Fahrkarten nicht beliebig tauschen, d. h. auf andere Personen übertragen.

c) Den höchstmöglichen Gewinn würde die Deutsche Bahn dann erzielen, wenn jeder Fahrgast genau den Preis zahlte, der dessen persönlichem Höchstpreis entspricht. Doch dieser Idealfall für Monopolisten ist in der Realität nicht erreichbar. Allerdings versucht die Deutsche Bahn, diesem Ideal möglichst nahe zu kommen, denn sie hat noch viele andere Preise für dieselbe Beförderungsleistung (z. B. für Kinder und Jugendliche) und weitere Möglichkeiten der Marktspaltung (z. B. Bahncards mit begrenzter Laufzeit).

d) Es gibt viele Beispiele für die monopolistische Preisdifferenzierung durch Unternehmen, so dass die Antwort nicht abschließend skizziert werden kann. Die Beispiele sind nicht auf Angebotsmonopole in Reinform beschränkt, sondern können auch auf Märkte verweisen, bei denen die Anbieter – trotz Wettbewerb – aufgrund von Marktunvollkommenheiten Preissetzungsspielräume haben. Die Schülerinnen und Schüler könnten beispielsweise darauf hinweisen, dass Bücher sowohl als gebundene Ausgabe als auch als Taschenbuch erscheinen, dass Kinokarten nicht an allen Tagen und für alle Zuschauer dasselbe kosten, dass es Frühbucherrabatte und Last-Minute-Angebote für Pauschalreisen gibt. Ein mögliches Beispiel sind auch Betriebssysteme und weitverbreitete Büroprogramme für PCs, die in unterschiedlichen Varianten und für unterschiedliche Zielgruppen zu unterschiedlichen Preisen angeboten werden.

(3) Investieren, ja oder nein?

[A 2.2; A 2.3]

- a) Was versteht man unter dem Kapitalwert einer Investition?
- b) Was bedeutet es, wenn der Kapitalwert einer Investition = 0, > 0 oder < 0 ist?
- c) Wie lautet die allgemeine Formel zur Berechnung des Kapitalwerts einer Investition?
- d) Gegeben sei die folgende Zahlungsreihe einer Investition. Wie hoch ist der Kapitalwert bei einem Kalkulationszinsfuß von 8%?

Zeitpunkt	t ₀	t ₁	t ₂	t ₃	t ₄	zusammen
Einzahlungen	-	3.000	2.000	2.000	2.000	9.000
Auszahlungen	-6.000	-1.000	-500	-300	-	-7.800
Nettoeinzahlung	-6.000	+2.000	+1.500	1.700	+2.000	+1.200

- e) Wie hoch ist der Kapitalwert bei einem alternativen Kalkulationszinsfuß von 6%? Wie ist diese Änderung zu interpretieren?
- f) Warum werden die Zahlungsströme auf einen Zeitpunkt abgezinst?

Erwartungshorizont

a) Die Antworten definieren den *Kapitalwert* als die Differenz der Summe der Barwerte aller Einzahlungen und der Summe der Barwerte aller Auszahlungen, die mit dieser Investition zusammenhängen. Der darin enthaltene Begriff „Barwert“ wird als die auf einen Zeitpunkt abgezinste Zahlung erläutert. Vollständig ist die Antwort, wenn erwähnt wird, dass die *Abzinsung* mit dem Zinssatz erfolgt, der als gewünschte Mindestverzinsung (Kalkulationszinsfuß) den Kapitalkosten des Investors entsprechen soll. Ggf. wird die unterstellte Annahme erwähnt, dass sich die Einzahlungen wiederum zum Kalkulationszinsfuß verzinsen.

b) Kapitalwert = 0: Es wird exakt die gewünschte Mindestverzinsung erzielt. Die Einzahlungsüberschüsse reichen genau aus, um die Anfangsauszahlung zu tilgen und das investierte Kapital zum Kalkulationszinsfuß zu verzinsen.

- Kapitalwert > 0: Es wird eine höhere Verzinsung als die gewünschte Mindestverzinsung erzielt. Der Kapitalwert gibt die Zahlungsüberschüsse des Investitionsobjekts an, die neben den Anschaffungsauszahlungen zur Verfügung stehen und verzinst werden können. Ein Kapitalwert ≥ 0 besagt, dass eine Investition absolut gesehen vorteilhaft ist.

- Kapitalwert < 0: Es wird eine geringere Verzinsung als die gewünschte Mindestverzinsung erzielt. Der Kapitalwert gibt den Teil der Anschaffungsauszahlungen an, die aus den Einzahlungsüberschüssen weder getilgt noch verzinst werden können. Die Kapitalkosten des Investors sind nicht gedeckt.

c)

$$K = \sum_{t=0}^n (E_t - A_t) \times (1+i)^{-t}$$

K = Kapitalwert
 E_t = Einzahlungen am Ende der Periode t
 A_t = Auszahlungen am Ende der Periode t
 i = Kalkulationszinsfuß
 t = Periode (t= 0, 1, 2, ... n)
 n = Nutzungsdauer des Investitionsobjekts

d) Kapitalwert = - 43

e) Kapitalwert = 233. Interpretation: Der Kapitalwert steigt (sinkt) unter sonst gleichen Umständen mit fallendem (steigendem) Kalkulationszinsfuß. Der Kalkulationszinsfuß stellt die gewünschte Mindestverzinsung des Investors dar. Sie ist nicht objektiv bestimmbar.

f) Die Antworten beschreiben, dass die Ein- und Auszahlungen, die durch ein Investitionsobjekt hervorgerufen werden, im Zeitablauf unterschiedlich sein können. Sie bewerten unterschiedliche Zahlungsreihen wie folgt: Eine Einzahlung ist für den Betrieb umso weniger (mehr) wert, je weiter (näher) sie in der Zukunft liegt. Eine Auszahlung ist umso belastender, je näher der Zahlungszeitpunkt liegt. Die Schülerinnen und Schüler ziehen daraus den Schluss, dass diese Beträge (und Zahlungsreihen) nur verglichen werden können, wenn das Zeitmoment in der Investitionsrechnung berücksichtigt wird. Die Vergleichbarkeit wird dadurch hergestellt, dass alle zukünftigen Ein- und Auszahlungen auf den Zeitpunkt unmittelbar vor Beginn der Investition abgezinst werden (= Barwert).

(4) Irrtum mit Methode?

[A 2.3]

Im Folgenden sehen Sie die Ergebnisse eines Tests von Ski- und Snowboardhelmen für Kinder und Jugendliche.

- a) Analysieren Sie die Methodik, mit der die Prüfergebnisse bewertet und verrechnet werden.
- b) Erörtern Sie, wie ein Konsument mit abweichenden Präferenzen die Testergebnisse verarbeiten könnte.
- c) Nehmen Sie Stellung zu der Aussage: „Der Produktvergleich führt Konsumenten systematisch in die Irre, da ein so wichtiges Kriterium wie der Schadstoffgehalt nur mit 5% in das Gesamturteil einfließt. Hier liegt ein gravierender methodischer Fehler vor.“

+ test Ski- und Snowboardhelme für Kinder und Jugendliche												
	Giro Slingshot	Uvex x-ride junior	Salomon JIB JR	Casco Snow Shield	Head Joker	SH-Flash	Scott Shadow III Youth	Carrera Top Fun	Cratoni Chip	R.E.D. Trace Grom	Alpina Carat	Atomic Punx+
Mittlerer Preis in Euro ca.	65	70	60	70	60	50	60	60	70	50	60	80
VKI-TESTURTEIL (erreichte Prozentpunkte)	100%	GUT (73)	GUT (70)	DURCHSCHNITTLICH (57)	DURCHSCHNITTLICH (55)	DURCHSCHNITTLICH (53)	DURCHSCHNITTLICH (52)	DURCHSCHNITTLICH (51)	DURCHSCHNITTLICH (50)	DURCHSCHNITTLICH (50)	DURCHSCHNITTLICH (49)	WENIGER ZUFRIEDENSTELLEND (39)
TECHNISCHE PRÜFUNG	50%	gut	gut	durchschnittlich	gut	durchschnittlich	durchschnittlich	weniger zufriedenst. *)	weniger zufriedenst. *)	weniger zufriedenst. *)	weniger zufriedenst.	weniger zufriedenst.
Stoßdämpfung / Durchstichfestigkeit	+/+++	O/+++	+/+++	O/+++	O/+++	+/+++	+/+++	O/e *)	+/e *)	+/e *)	O/e *)	+/e *)
Wirksamkeit und Notöffnung des Haltesystems	+	+	e *)	++	e *)	e *)	e *)	e	e	+	e	e
Sichtfeld / Geräuschwahrnehmung (Labor)	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++
Verarbeitung / Scheuerfestigkeit des Innenfutters	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++	+/+++
PRAKTISCHE PRÜFUNG	45%	gut	gut	gut	durchschnittlich *)	gut	gut	gut	gut	gut	gut	gut
Gebrauchsanleitung	+	++	+	++	+	e	+	+	++	e	++	O
Anpassen / Passform / Sitz, Tragekomfort der Riemen	+/O/+	+/+/+	+/+/+	O/e/O	+/O/+	+/O/+	+/+/+	+/+/+	+/+/+	+/+/+	+/O/+	+/+/+
Aufsetzen / Absetzen	+/+	+/+	+/+	e/O	O/+	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+
Kopfbandschnellverstellung / Gurtschloss	O/+	e/O	+/+	+/+	+/+	Entfällt/+	O/+	+/+	+/+/+	Entfällt/+	+/+	+/+/+
Gewichtempfinden / Belüftung	+/+O	+/+	+/+	+/+O	+/+O	O/O	+/+e	+/+	+/+	+/+/+	+/+	+/+
Windgeräusche / Geräuschwahrnehmung	+/+	O/O	+/+	+/+	+/+	+/O	e/+	+/+	+/+	+/O	+/+	+/O
Befestigung und Sitz der Skibrille	+	+	+	+	+	+	O	O	++	+	+	+
Rutschfestigkeit / Tragen mit langem Haar	+/O	+/+	+/+/+	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+	+/+/+	+/+	+/+/+
SCHADSTOFFE	5%	gut	gut	sehr gut	gut	sehr gut	durchschnittlich *)	gut	gut	gut	gut	weniger zufriedenst. *)
AUSSTATTUNG / TECHNISCHE MERKMALE												
Anzahl der Größen / für Kopfumfang in cm	2 / 49–55,5	2 / 51–58	2 / 51–58	1 / 50–55	4 / 49–56	4 / 51–58	4 / 50–57	3 / 49–58	2 / 50–58	3 / 49–55	3 / 48–58	3 / 54–59
Gewicht in mittlerer Größe in g ca.	390	430	520	380	350	570	350	360	390	460	330	400
Verschlusssystem	Schnapp	Raster	Schnapp	Schnapp	Raster	Schnapp	Raster	Schnapp	Schnapp	Schnapp	Raster	Schnapp
Belüftung verschließbar durch Schieber / Einlage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewertungsschlüssel der Prüfergebnisse: +++ = Sehr gut (100–80), ++ = Gut (79,99–60), + = Durchschnittlich (59,99–40), O = Weniger zufriedenstellend (39,99–20), e = Nicht zufriedenstellend (19,99–0). Bei gleichem VKI-Testurteil Reihenfolge nach Alphabet. *) Führt zur Abwertung (siehe „Ausgewählt...“ auf Seite 75). ■ = Ja, □ = Nein.												

Anbieter siehe Seite 96.

Erwartungshorizont:

- a) Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das Bewertungsschema der Stiftung Warentest dem methodischen Vorgehen bei der Nutzwertanalyse entspricht. Sie unterscheiden das Prüfverfahren und Prüfergebnis des Produkttests von der Bewertung der Ergebnisse, die in der vorliegenden Tabelle wiedergegeben ist. Sie erörtern die Möglichkeiten und Grenzen der Methodik und beziehen sich dabei auf das Beispiel. Sie erläutern den Unterschied quantitativer und qualitativer Vergleichskriterien sowie die Möglichkeit ihrer gleichzeitigen Berücksichtigung. Sie unterscheiden die Bewertung von der Gewichtung und erklären, wie der Nutzwert aus Teilwertungen berechnet wird. Sie erörtern die Grenzen des Bewertungsschemas anhand mathematisch-statistischer Überlegungen z. B. hinsichtlich des Skalenniveaus von Messergebnissen.
- b) Entweder, indem er bestimmte Bewertungen nicht beachtet, weil sie für ihn keine Bedeutung haben, oder indem er sie höher bzw. niedriger gewichtet, wenn sie für ihn eine abweichende Bedeutung haben. Würde man zum Beispiel die Gewichtung der Hauptkategorien (technische Prüfung und Schadstoffe) vertauschen, so würde der SH+Flash-Helm einen wesentlich höheren Nutzwert erhalten als bislang, ggf. sogar einen Spitzenplatz erreichen. Die beiden besten Helme würden einen geringeren Nutzwert erreichen und ggf. Rangplätze einbüßen. Falsch wäre es, die Bewertungen zu verändern, da sie auf der Grundlage objektiver Prüfergebnisse vorgenommen wurden, die durch abweichende Präferenzen nicht tangiert sind.
- c) Die Schülerinnen und Schüler erörtern, dass die Bedeutung von Vergleichskriterien methodisch in der Regel bei ihrer Gewichtung berücksichtigt wird, so dass sich ein schlechtes Testergebnis bei hoch gewichteten Prüfkriterien im Gesamtergebnis quantitativ spürbar niederschlägt. Das Bewertungsverfahren der Stiftung Warentest weicht in diesem Punkt vom Standardverfahren der Nutzwertanalyse ab. Dass Produkte für Verbraucher schadstofffrei sind, wird von der Stiftung Warentest als eine Selbstverständlichkeit betrachtet, bedarf daher keiner besonderen Gewichtung. Dennoch führt ein hoher Schadstoffgehalt zu einem schlechteren Gesamturteil. Dies wird durch den so genannten „Durchschlagseffekt“ erreicht. Dieses Vorgehen erlaubt es, besonders wichtige Kriterien zwar gering zu gewichten, das Produkt bei einer Bewertung unterhalb einer Mindestanforderung jedoch insgesamt abzuwerten. Würde die Schadstofffreiheit dagegen sehr hoch gewichtet, so würden unterschiedliche Qualitäten bei den anderen Prüfkriterien das Gesamturteil weniger stark beeinflussen. Der Informationsgehalt des Testurteils würde sinken. Die Schülerinnen und Schüler schlussfolgern, dass die getroffene Aussage daher nicht richtig ist.

(5) Unter Strom!

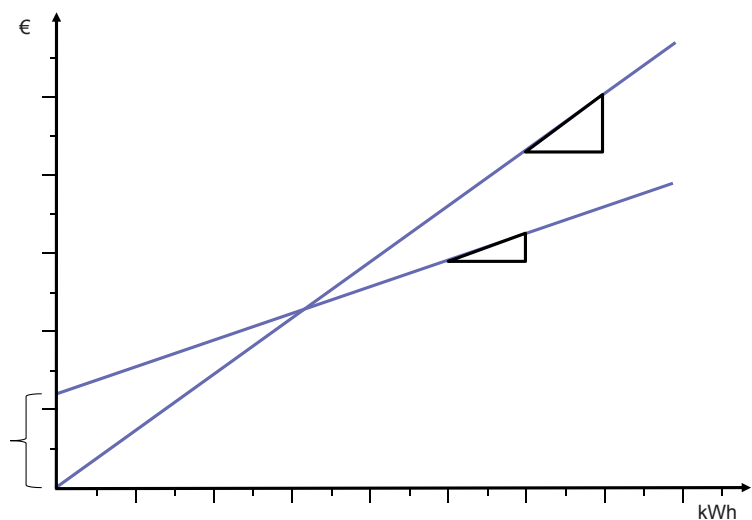
[A 2.1; A 2.2; A 2.3]

Herr Müller arbeitet als Energiesparberater. Er hilft vor allem Kleinunternehmern dabei, ihre Stromkosten zu minimieren. Morgen wird er Handwerksmeister Esser aufsuchen. Der scheint ein gewiefter Sparfuchs zu sein. Am Telefon sagt er: „Mit Hilfe eines Vergleichsrechners im Internet habe ich bereits verschiedene Stromtarife herausgesucht. Zwei komplizierte Tarife habe ich jedoch nicht durchschaut. Die müssen Sie mir morgen mal genau erklären!“ Dabei handelt es sich um gestaffelte Tarife, bei denen der Preis je Kilowattstunde ab einer bestimmten Verbrauchsmenge sinkt. Herr Müller bereitet sich auf das Gespräch vor und nimmt die beiden Tarife unter die Lupe.

- Anbieter 1: 10 € monatliche Grundgebühr, die ersten 2000 kWh kosten 0,30 € je Einheit, die folgenden 1500 kWh 0,25 € je Einheit und ab einem Jahresverbrauch von 3500 kWh zahlt der Kunde 0,15 € je weitere Einheit.
- Anbieter 2: 15 € monatliche Grundgebühr, die ersten 2000 kWh kosten 0,25 € je Einheit, die folgenden 1500 kWh 0,20 € je Einheit und ab einem Jahresverbrauch von 3500 kWh zahlt der Kunde 0,15 € je weitere Einheit.

- Erläutern Sie die Begriffe fixe und variable Kosten sowie Gesamt- und Grenzkosten mit Bezug zur Aufgabenstellung!
- Stellen Sie beide Grenzkostenkurven grafisch dar.

- Hier sehen Sie die grafische Darstellung der Gesamtkosten von zwei weiteren Stromtarifen. Beschriften und interpretieren Sie die Grafik.
- Formulieren Sie die Tarife von Anbieter 3 und 4 als lineare Gleichungen.
- Wie ist das Ergebnis der ersten Ableitung der Gleichungen aus d) ökonomisch zu verstehen?



Erwartungshorizont:

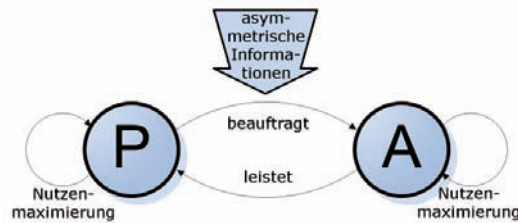
- Die Schülerinnen und Schüler erläutern *fixe Kosten* als von der Verbrauchsmenge unabhängige Kosten, was im Beispiel für die monatlichen Grundgebühren gilt (10 € bzw. 15 €), die selbst dann anfallen, wenn gar kein Strom verbraucht wird. Die *variablen Kosten* werden als von der Verbrauchsmenge abhängig dargestellt: Je höher (niedriger) der Stromverbrauch, desto höher (niedriger) sind die variablen Kosten. Dieser Zusammenhang gilt im Beispiel für jede beliebige Verbrauchsmenge. Davon zu unterscheiden sind die variablen Kosten pro Verbrauchseinheit, die in der Aufgabenstellung genannt sind. Die *Gesamtkosten* der Stromversorgung setzen sich aus den fixen und den variablen Kosten zusammen. Sie steigen oder sinken daher ebenfalls mit der Verbrauchsmenge. Die Schülerinnen und Schüler erläutern *Grenzkosten* als die Kosten für den Verbrauch einer zusätzlichen Einheit, hier: der Preis je zusätzlicher Kilowattstunde Strom. Die Grenzkosten sind innerhalb der drei Intervalle $[0;2000]$, $[2001-3500]$, $[3500; \dots]$ konstant. Mit dem Überschreiten der Intervallgrenzen sinken die Grenzkosten sowohl bei Anbieter 1 als auch bei Anbieter 2.
- Die Schülerinnen und Schüler beschriften und interpretieren die Graphen (K_{A3} , K_{A4}) sowie deren Schnittpunkt. Sie erkennen, dass ein Anbieter keine monatliche Grundgebühr verlangt, der andere Anbieter sehr wohl. Letztere tragen sie als Fixkosten (FK) des Verbrauchers an der Ordinate ab. Sie erkennen, dass die unterschiedliche Steigung aus unterschiedlichen Preisen für die Kilowattstunde Strom resultiert. Beide Tarife haben einen einheitlichen Preis pro Kilowattstunde. Die variablen Kosten pro Einheit (vk) sind unabhängig von der Verbrauchsmenge (m) konstant. Die Schülerinnen und Schüler interpretieren den Schnittpunkt beider Graphen als den Punkt gleicher Kosten beider Anbieter ($K_{A3}=K_{A4}$) und verweisen auf die Vorteilhaftigkeit des Anbieters ohne Grundgebühr bei niedrigerer Stromverbrauchsmenge sowie des Anbieters mit einer Grundgebühr bei höherer Stromverbrauchsmenge.
- Die formale Darstellung lautet: $K_{A3}(m) = vk_{A3} \cdot m + FK$ bzw. $K_{A4}(m) = vk_{A4} \cdot m$, wobei $vk_{A3} < vk_{A4}$. Die linearen Gleichungen sollen aber nicht rein formal angegeben werden, sondern den Verlauf der Graphen in etwa abbilden. Dazu müssen sie konkrete Werte enthalten. Wichtig ist, dass die Gleichung für Anbieter 4 den Wert „0“ ergibt, wenn die Verbrauchsmenge $m = 0$ ist, während die Gleichung für Anbieter 4 den Fixkostenblock (FK) als Konstante zu den variablen Kosten ($VK = vk \cdot m$) hinzuaddiert. Wichtig ist auch, dass der Faktor, mit dem die Verbrauchsmenge (m) multipliziert wird, bei Anbieter 3 kleiner ist als der Faktor bei Anbieter 4.
- Die erste Ableitung der Gleichungen entspricht mathematisch gesehen der Steigung der Kostengeraden. Die Steigung der Gesamtkostengeraden wird als *Grenzkosten* bei Erhöhung des Stromverbrauchs um eine Einheit erläutert, die bei linearen Kostenfunktionen konstant sind. Ggf. wird zusätzlich dargelegt, dass deshalb auch die variablen Kosten pro Verbrauchseinheit konstant sind.

(6) Von Prinzipalen und Agenten

[B 2.3; B 3.3]

Material 1:

Im Folgenden sehen Sie eine Grafik, die eine so genannte Prinzipal (P)-Agenten (A)-Beziehung visualisiert:



Quelle: <http://de.wikipedia.org>

Material 2:

In einem in den USA viel genutzten Lehrbuch für das Wirtschaftsstudium findet sich folgende, hier sinngemäß wiedergegebene Geschichte:

Für die Berufsgruppe der Fluglotsen trat in den USA in den 1970ern eine Regelung in Kraft, die ihnen im Krankheitsfall eine Lohnersatzzahlung gewährte, die - weil steuerfrei - höher als der ursprüngliche Lohn war. Die Leistung wurde nicht nur bei körperlichen Erkrankungen, sondern auch bei stressbedingter Nervosität gewährt, weil diese in einem solch sicherheitssensiblen Bereich einer Arbeitsunfähigkeit gleichkommt.

Bei Fluglotsen gilt es als glaubhafte Begründung für überdurchschnittlichen Stress, wenn es während ihrer Arbeit zu Vorfällen kommt, die das Leben von Flugpassagieren gefährden - also zu Beinahezusammenstößen oder zu plötzlichen Fehlern im Überwachungssystem. Im Anschluss an die genannte Regelung stieg 1974 die Zahl der Krankmeldungen aus stressbedingtem Anlass auf das Doppelte an. Besonders interessant ist hierbei die überproportionale Zunahme von technischen Problemen im Überwachungssystem als Ursache, die zum Einen ein geringeres Risikopotential als Beinahezusammenstöße aufweisen und die zum Anderen ausgerechnet in Zeiten geringen Flugverkehrs zunahm, also wenn das Risiko gering ist.

Quelle: Paul Milgrom und John Roberts, Economics, Organization And Management, London 1992

- Bitte erläutern Sie die der Prinzipal-Agent-Beziehung, wie sie in Material 1 dargestellt wird, zugrundeliegenden Annahmen mithilfe der in der Zeichnung verwendeten Begriffe. Beschreiben Sie bitte allgemein auch zwei Probleme, die aus der „asymmetrischen Information“ entstehen können. Nennen Sie drei Beispiele für solche Beziehungen. [B 2.2]
- Die Lehrbuchautoren zu Material 2 sehen das Fluglotsenverhalten als Beispiel für die Ausnutzung des Prinzipals durch den Agenten, das durch eine entsprechende Anreizstruktur gefördert wird. Bitte begründen Sie diese Auffassung vor dem Hintergrund Ihrer Ausführungen zu Teilaufgabe a). [B 2.2 und B 3.1]

Erwartungshorizont

Es müssen grundlegende Annahmen der ökonomischen Verhaltenstheorie reproduziert und in einen neuen Zusammenhang gebracht werden.

a) Die Abbildung unterstellt einen nutzenmaximierende Homo oeconomicus als Ausgangspunkt für das Problem opportunistischen Verhaltens. Dabei beauftragt ein Prinzipal einen Agenten, der eine Leistung zu erbringen hat. Beide Vertragsparteien haben nicht den gleichen Informationsstand. In der Regel hat der ausführende Agent Kenntnisse, die dem Prinzipal fehlen. So kennt er vielleicht effizientere oder kostengünstigere Verfahrensweisen zur Erfüllung seines Auftrags als der Auftraggeber, teilt sie ihm aber nicht mit, um einen höheren Nutzen zu haben. Denkbar ist das beispielsweise bei einem Arzt (Agent), der dem Privatpatienten (Prinzipal) eine kostengünstigere Behandlungsmethode/Medikamentierung verschweigt, um seine Einnahmen zu erhöhen. Ein Immobilienmakler (Agent) könnte den Verkäufer der Immobilie weiter herunter handeln, da er dessen Situation und die Vergleichspreise genau kennt, tut es aber nicht, um vom Käufer (Prinzipal) eine höhere Provision zu erzielen.

Drei Beziehungen: Autowerkstatt (Agent) – Kunde (Prinzipal); Arzt (Agent) – Patient (Prinzipal); Arbeitnehmer (Agent) – Arbeitgeber (Prinzipal).

b) In Teil b) müssen diese theoretischen Annahmen auf das Beispiel transferiert werden. Zusätzlich muss deutlich werden, dass eine Anreizstruktur vorliegt, die den Missbrauch unter der Bedingung fördert, dass die Arbeitnehmer ihren höchsten Nutzen in Freizeit und/oder Einkommen liegt. Das Beispiel wird nur dann als systematisch eingeordnet gelten können, wenn erkannt wird, dass das Anreizsystem geändert wurde und dadurch das Verhalten der Fluglotsen.

(7) Ich geb’ Gas, ich will Spaß

[B 2.2; B 3.3; C 1.6; C 2.3]

Folgende Matrix stellt aus ökonomischer Sicht die Entscheidungssituation eines Autofahrers dar, der sich überlegt, ob er für innerstädtische Fahrten sein Auto benutzen soll oder nicht. Dabei geht man davon aus, dass die Abgase eines einzelnen Autos keine spürbare negative Auswirkung auf die Luftqualität in der Stadt haben. Wenn viele ihr Auto benutzen, ist die Luftqualität aber stark beeinträchtigt.

		B = die anderen	
		unkooperativ	kooperativ
		Auto	ohne Auto
A	unkooperativ Auto	Mobilität plus schlechte Luft	Mobilität plus gute Luft
	kooperativ ohne Auto	Keine Mobilität plus schlechte Luft	Keine Mobilität plus gute Luft

- a) Erläutern Sie bitte anhand dieser Matrix, welcher Entscheidungssituation sich jeder einzelne Autofahrer gegenüber sieht und welche Strategie jeder wählen wird. [B 2.2]
- b) Wieso sprechen Ökonomen in dieser Situation von einem ‚Dilemma‘? [C 1.6; C 2.3]
- c) Um die Luftqualität in der Innenstadt einer großen Stadt zu verbessern, werden im Rathaus verschiedene Maßnahmen diskutiert: (1) Einführung autofreier Tage, (2) Mautgebühr für Autos in der Stadt, (3) Einführen einer Feinstaubplakette und (4) Kampagne ‚Fahr Bus und Bahn!‘. Bitte erläutern Sie kurz jedes Instrument und stellen Sie Vor- und Nachteile der verschiedenen Lösungen aus ökonomischer Sicht dar. Diskutieren Sie, welche Lösung Sie am besten finden. [B 3.3]

Erwartungshorizont

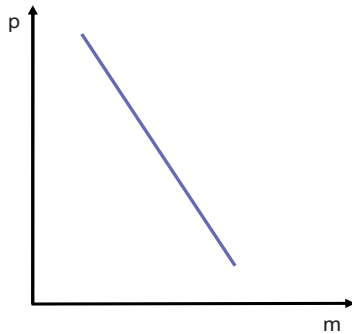
In dieser Aufgabe sollen die Schüler anhand eines klassischen Szenarios der Spieltheorie – des Gefangenendilemmas – eigenständig Kategorien des ökonomischen Verhaltensmodells erläutern und in ihren Auswirkungen schildern können. Dabei transferieren sie ein abstraktes Modell außerdem in ein alltägliches Beispiel. Davon ausgehend sollen sie die Anreize, die verschiedene Lösungsinstrumente für das Verhalten der Akteure setzen, in ihren Auswirkungen erkennen und diese miteinander vergleichen.

- a) In Teilaufgabe a) sollen die Schüler das Konzept einer ‚dominanten Strategie‘ beschreiben, d. h. die Tatsache, dass das nutzenmaximierende Individuum sich immer für die gleiche Strategie (in diesem Fall die Nichtkooperation) entscheiden wird, egal wie die anderen Individuen sich entscheiden. Dabei können die Motive unterschiedlich sein: Nutzenmaximierung einerseits oder Vermeidung von Ausbeutung durch die anderen Spieler andererseits.
- b) In Teilaufgabe b) soll vor diesem Hintergrund die klassische Struktur des Gefangenendilemmas erklärt werden: Die individuelle Nutzenmaximierung führt zu einem kollektiv unerwünschten Ergebnis. Der individuelle Verzicht auf die nutzenmaximierende Handlungsalternative führt aber nicht unbedingt zum kollektiv besten Ergebnis. Die Spieler können sich aus dieser Situation nicht selbst befreien.
- c) In Teilaufgabe c) werden die Auswirkungen verschiedener Lösungsinstrumente miteinander verglichen und diskutiert. Mögliche Punkte sind in der nachstehenden Tabelle aufgeführt.

	Beschreibung	Vorteile	Nachteile
Autofreie Tage	An bestimmten Tagen darf niemand Auto fahren.	Gleiche Wirkung für alle	Einschränkung für alle Abwägung zwischen Smogreduzierung und großer Beschränkung
Automaut	Wer die Innenstadt mit dem Auto befahren will, muss dafür eine Nutzungsgebühr zahlen	Es fahren nur die mit dem Auto, denen es wichtig ist und die daher bereit sind, dafür zu zahlen	Schwer vorherzusehen, wie viel weniger dann Auto gefahren wird (=Smog reduziert) Maut trifft Besser- und Schlechterverdienende ungleich stark
Feinstaubplakette	Nur abgasarme Autos in der Stadt zugelassen	Die Autos in der Stadt verursachen weniger Smog	kein Anreiz eingebaut, weniger Auto zu fahren, daher auch möglich, dass keine Smogreduktion entsteht
Kampagne	Autofahrer sollen aus eigener Überzeugung das Auto stehen lassen.	Gleiche Wirkung für alle	Wirksamkeit in Dilemma-Situation?

(8) Es muss nicht immer Spargel sein

[C 1.1; C 1.2; C 1.3]



- Vergleichen Sie die beiden Preis-Mengen-Diagramme für [z. B.] Strom und Spargel und die darin zum Ausdruck kommende Preiselastizität.
- Der einzige Herrenfrisör im Dorf erhöht die Preise. Der Schnitt kostet statt 12 € nun 15 €. Die Anzahl der Kunden sinkt darauf von 60 auf 40 Kunden pro Woche. Bestimmen Sie rechnerisch die Preiselastizität der Nachfrage und erklären Sie das Ergebnis.

Erwartungshorizont:

a) Strom sollte als ein preisunelastisches Gut beschrieben werden. Hierzu soll erläutert werden, dass bei Strom eine prozentuale Änderung des Preises zumindest kurzfristig eine geringere prozentuale Veränderung in der verbrauchten Menge nach sich zieht, weil auf den Verbrauch – auf die gesamte Gesellschaft gerechnet – nur schwer verzichtet werden kann, und weil Strom ein schlecht zu substituierendes Gut ist. Analog soll Spargel als ein relativ preiselastisches Gut dargestellt werden, d. h. eine Änderung des Preises schlägt stark auf die verbrauchte Menge durch, weil sowohl auf den Verbrauch ggf. verzichtet werden kann, als auch Spargel durch anderes Gemüse etc. leicht zu substituieren ist.

b) Aus der Anwendung der Elastizitätsformel folgt: Die relative Mengenänderung beträgt $1/3$. Dividiert durch die relative Preisänderung, die ein $1/4$ beträgt, ergibt sich eine Preiselastizität von $4/3$. Bei einem Wert > 1 gilt als die Nachfrage als elastisch.

Erklärungen hierfür können z. B. sein, dass die Kunden – aus diesem und ggf. anderen Dörfern – auf Herrenfrisöre der Umgebung ausweichen, dass die Intervalle verlängert werden, dass vermehrt Familienangehörige oder der Kunde selbst zu Schere oder Haarschneidemaschine greifen oder dass auf den Schwarzmarkt ausgewichen wird.

(9) Energiekosten

[C 1.5; C 2.3; C 3.2]

Material:**Entlastung für stromintensive Unternehmen bei Energiekosten**

Unternehmen, die aus produktionstechnischen Gründen besonders viel Strom verbrauchen, werden im kommenden Jahr durch eine Ausgleichsregelung im Erneuerbare-Energien-Gesetz (EEG) erneut bei ihren Energiekosten entlastet. Hiervon werden etwa 510 Unternehmen des produzierenden Gewerbes, darunter Aluminiumhütten sowie rund 50 Bahnunternehmen, profitieren. Die Entlastung wird voraussichtlich bei gut einer Milliarde Euro liegen.

Nach dem EEG werden die Kosten für den Ausbau der erneuerbaren Energien auf die Stromverbraucher und -verbraucherinnen umgelegt. Für besonders stromintensive Unternehmen hält das Gesetz eine Ausgleichsregelung bereit, die insbesondere ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit sichern soll. ...

Im Gegenzug zu ihrer Entlastung, die gleichzeitig die Stromkosten aller übrigen Stromabnehmer geringfügig erhöht, mussten die Nutznießer der Ausgleichsregelung in diesem Jahr erstmals nachweisen, dass sie ihre betrieblichen Energieeinsparpotentiale systematisch erfassen und bewerten.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit, 23.12.2009:

Diskutieren Sie die Ausnahmeregelungen für stromintensive Industrien von der Ökosteuer aus ökonomischer und ökologischer Sicht.

Erwartungshorizont:

Die Schülerinnen und Schüler sollen die verschiedenen Zielkonflikte und die entsprechenden Lösungsansätze erkennen. So erscheint die Ausnahmeregelung für stromintensive Industrien aus ökonomischer Sicht einerseits sinnvoll, um die Industrien und ihre Arbeitsplätze etc. in Deutschland zu halten, da die Kostenstruktur dieser Unternehmen unverhältnismäßig bzw. in existenzbedrohender Weise durch die Ökosteuern belastet würde. Andererseits fehlt durch diese Ausnahmeregelungen der (Wettbewerbs-)Anreiz zu technischen Innovationen, die zu einer Reduzierung des Stromverbrauchs führen könnten. Um diesem Problem zu begegnen wurde mittlerweile eine Berichtspflicht zu Energieeinsparpotentialen eingeführt.

Aus ökologischer Sicht stellt es einerseits einen Widerspruch dar, wenn gerade die energieintensiven Industrien von dieser Anreizstruktur ausgenommen werden. Andererseits besteht die Gefahr einer Verlagerung energieintensiver Industrien in Regionen mit geringeren Energiekosten, so dass der ökologische Gesamtschaden steigen könnte. Ökosteuern und das EEG zielen zumindest im Gesamtzusammenhang darauf, den Primärenergieverbrauch in der Summe (ohne übermäßige Eingriffe in die Wirtschaftsstruktur) zu senken.

(10) Das Land der Tüftler und Gründer?

[C 1.4; C 1.5]

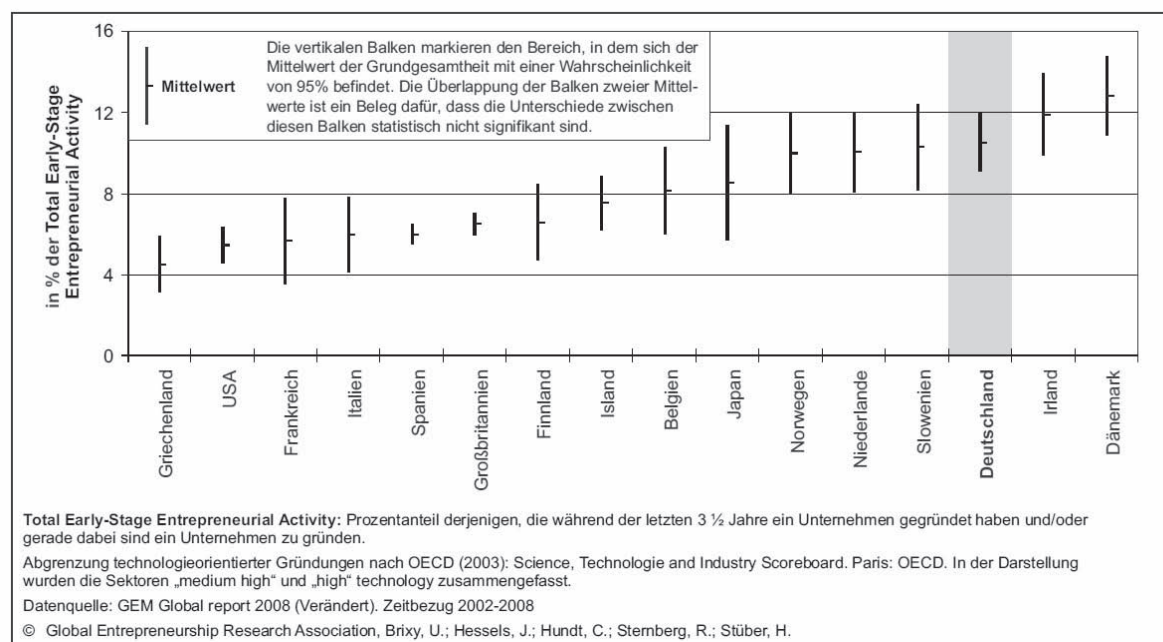
Material:

Global Entrepreneurship Monitor Germany 2008

Gründungsaktivitäten in Deutschland 2008

“Insgesamt versuchten zum Zeitpunkt der Befragung knapp 3,8% der erwachsenen Deutschen aktiv ein neues Unternehmen zu gründen (werdende Gründer) oder sind Inhaber und Geschäftsführer eines Unternehmens, das noch nicht älter als 3 ½ Jahre war (neue Gründer). Bei dieser Total Early-Stage-Entrepreneurial Activity (Summe aus neuen und werdenden Gründern belegt Deutschland nur den vorletzten Rang unter 18 vergleichbaren Ländern.“

Abb. 3.10: Die Bedeutung technologieorientierter Gründungen 2002-2008



Vergleichen Sie die Aussage zur allgemeinen Gründungsaktivität in Deutschland und die Graphik zum Anteil technologieorientierter Gründungen an allen Gründungen in Hinblick auf deren volkswirtschaftliche Bedeutung.

Erwartungshorizont:

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass andere innovationsabhängige Volkswirtschaften als Vergleichsmaßstab dienen. Sie sollen darauf hinweisen, dass – für diese – Innovation ein wesentlicher Faktor wirtschaftlicher Prosperität ist. Neue Unternehmen stellen eine Suchbewegung im wirtschaftlichen Umfeld dar und erhöhen durch technische, organisatorische etc. Innovation die volkswirtschaftliche Leistung(sfähigkeit).

Die Deutung der Divergenz zwischen der relativ geringen allgemeinen Gründungsaktivität und dem hohen Anteil technologieorientierter Gründungen erlaubt eine Reihe von Interpretationen: einerseits eine niedrige allgemeine Gründungsneigung, geringe Erfolgsaussichten in verschiedenen zahlenmäßig bedeutsamen Märkten (z. B. Dienstleistungen) auf Grund des bestehenden hohen Wettbewerbs in der relativ hoch entwickelten deutschen Volkswirtschaft; andererseits eine relativ gute Infrastruktur für die Unterstützung technologieorientierter Gründungen; relativ gute Marktbedingungen für neue technologieorientierte Unternehmen.

(11) Das Geld reicht nie

[C 1.2; C 2.2; C 2.3; C 3.2]

Material:**Melanie Adam: Das Geld reicht nie**

„... die Lehre von Hartz IV ist: das Geld reicht nie. Ob ein arbeitsloser Vater 50, 100, 150 Euro mehr bekommt – der Bedarf an Schuhen, Videospiele, Haarschnitten oder Schulbüchern wird nie gedeckt sein. Es gibt immer neue Dinge, an denen man teilhaben will. Die Sozialpolitiker müssen sich lösen von der Frage, ob ein Erwachsener 359 oder 400 Euro braucht und ob man diese Summe an die Inflation koppelt oder an die Renten. Höhere monatliche Summen haben nur den Effekt, dass reguläre Arbeit immer unattraktiver wird. 40 Prozent, so groß war in den 70er Jahren der Abstand zwischen einem mittleren Arbeitslohn und staatlicher Hilfe. Heute ist der Abstand für Kellner, Gärtner, Rechtsanwälte oft verschwunden. In diesen Berufen habe manche weniger zum Leben als Hartz-IV-Empfänger ... Wer Teilhabe sichern will, sollte die Lebensräume der Bedürftigen verändern. Sie müssen in ihrer Stadt, ihrem Bildungssystem, ihrem sozialen Umfeld eine Infrastruktur finden, die Teilhabe sichert. Schon jetzt bieten Städte und Kreise gratis Busfahrkarten (Teilhabe an Mobilität), geben freien Eintritt in Museen und Schwimmbädern (Teilhabe durch Sport und Kultur), unterstützen Kleiderkammern und Tafeln. Wer den realen Bedarf der Menschen decken will, muss das real existierende Angebot weiterentwickeln. Das klingt nach Paternalismus: Sollte der Staat dem Bürger nicht die Freiheit lassen, mit einer Geldsumme selbst zu wirtschaften?“

FAS 7. Feb. 2010

- a) Arbeiten Sie die drei Thesen von Melanie Adam heraus.
- b) Diskutiere, ob ein Arbeitnehmer ein höheres Einkommen haben sollte als ein Empfänger von Transferleistungen, insbesondere Hartz IV (Lohnabstandsgebot).

Erwartungshorizont:

- a) Die Schülerinnen und Schüler sollten erkennen, dass die Autorin ausgehend von (der Knappheit der Güter und) der 'Unendlichkeit der Bedürfnisse' die Festlegung eines bestimmten Eurobetrages für das Arbeitslosengeld II (Hartz IV) kritisiert. Die angestrebte Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe durch eine Erhöhung des Betrages widerspreche zudem dem Lohnabstandsgebot. Sie plädiert dagegen für einen – von ihr selbst als paternalistisch eingeschätzten – Ansatz, der auf den kommunalen/regionalen Ausbau einer Infrastruktur setzt, der Teilhabe inhaltlich definiert.
- b) Die Frage ist in Hinsicht auf verschiedene Kriterien hin zu prüfen: Anreizwirkung (Bedeutung der Arbeitsbereitschaft für die Volkswirtschaft) und damit zusammenhängend der Leistungsgerechtigkeit (gesellschaftlicher Zusammenhalt abhängig von entsprechenden Gerechtigkeitserwartungen) sowie der Bedürftigkeit (Abhängigkeit der Transferleistungen von den persönlichen Umständen, prinzipielle Erwerbsfähigkeit, Anzahl der Kinder, etc.). Die Kriterien der Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit, die in diesem Fall nicht zwingend in Einklang gebracht werden können, sollen auf das Konzept der Sozialen Marktwirtschaft bezogen werden.

5 Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Bildungsstandards

Bildungsstandards haben *vorschreibenden*, nicht *beschreibenden* Charakter, da es sich um Normen handelt. Der Bildungspolitik und -administration sowie den Schulen obliegt die Verantwortung dafür, dass die festgelegten Standards erreicht werden. Der Outcome in Form individueller Kompetenzen wird dadurch zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und des Unterrichts sowie für Maßnahmen zu deren Verbesserung und Weiterentwicklung. Im Folgenden wird beschrieben, welche Initiativen notwendig sind, um diese Vorgaben zu erreichen, und wie diese Bausteine innerhalb eines schlüssigen Gesamtkonzepts ineinandergreifen.

1. Einrichtung eines Unterrichtsfachs »Ökonomie«!

Die vorgelegten Standards sind abschlussbezogen und formulieren ein mittleres Niveau für einen definierten *Zeitpunkt* in der Schullaufbahn. Der Aufbau domänenspezifischer Kompetenzen erfolgt indes kumulativ. Der systematisch aufeinander aufbauende Kompetenzerwerb setzt eine kontinuierliche Förderung der Kompetenzentwicklung in der Schule voraus. Die dafür erforderliche *Kontinuität* kann nur durch verbindliche Zeitkontingente für die ökonomische Bildung gewährleistet werden. Diese sollten in einem Unterrichtsfach »Ökonomie« gebündelt und nicht auf verschiedene Fächer verteilt werden, auch um *Vernetzung* zu gewährleisten und die Fragmentierung oder gar Atomisierung des Wissens als Folge seiner Zerteilung zu vermeiden. Gerade die Umstellung von der Input- zur Outputorientierung mit der damit einhergehenden Standardisierung von Kompetenzen unterstreicht die Bedeutung eines eigenen Unterrichtsfaches für die ökonomische Bildung!

Damit die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten *Lernstandsfortschritte* erreicht werden, ist ein systematisches Vorgehen im Unterricht erforderlich. Dieser muss ein stetig steigendes Niveau der Auseinandersetzung mit komplexer werdenden wirtschaftlichen Sachverhalten realisieren. Um komplexe ökonomische Zusammenhänge geistig zu durchdringen und den Heranwachsenden eine verlässliche Orientierung in der sich rasant wandelnden Wirtschaftswelt zu ermöglichen, ist ein *Spiralcurriculum* sinnvoll. Bestmöglich kann dies nur in einem Unterrichtsfach »Ökonomie« realisiert werden.

Die hier vorgelegten Bildungsstandards sind – wie von der Ständigen Konferenz der Kultusminister gefordert – *domänenspezifisch* und fokussieren *kognitive* Fähigkeiten. Sie normieren den *Kern der ökonomischen Bildung* auf einem mittleren Niveau. Darüber hinaus sind sowohl ein Unterricht, der verschiedene Fächer aufeinander bezieht, als auch die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen sinnvoll. Die interdisziplinäre Zusammenführung mit anderen Domänen setzt die eigenständige Fachentwicklung voraus.

2. Einheitliche Kerncurricula für die ökonomische Bildung!

Die Kulturhoheit der Bundesländer hat im Bereich der ökonomischen Bildung – in einem Ausmaß, wie es in keiner anderen Domäne der Fall ist, – zu einer *sehr heterogenen Bildungslandschaft* geführt. Nicht nur die Fächerbezeichnungen, Fächerverbünde und Integrationsfächer variieren von Bundesland zu Bundesland, sondern auch die Ziele, Inhalte und Stundentafeln. Dieses Nebeneinander sehr unterschiedlicher Ansätze wirkt *kontraproduktiv* im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse und die Durchlässigkeit des Bildungssystems. Die Implementierung nationaler Bildungsstandards verlangt zwingend darauf abgestimmte, für alle Bundesländer identische Kerncurricula, in denen für alle Schulformen und -stufen die Inhalte und Zeitkontingente für den Ökonomieunterricht als *Mindestanforderungen* festgelegt sind.

3. Länderspezifische Lehrpläne und Richtlinien für die ökonomische Bildung!

Über die einheitlichen Kerncurricula hinaus muss jedes Bundesland für alle Schulformen und -stufen der allgemein bildenden Schulen länderspezifische Lehrpläne und/oder Richtlinien für den Ökonomieunterricht in Kraft setzen. Das vorgelegte Kompetenzmodell bietet zusammen mit dem ausdifferenzierten Rollenkonzept hierfür eine Orientierungshilfe. Damit einhergehend müssen *verbindliche Zeitkontingente für den Ökonomieunterricht* ausgewiesen werden.

4. Etablierung und Sicherung einer grundständigen Lehrerbildung!

Die Erreichung der Standards für die ökonomische Bildung setzt bei den Lehrenden fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Qualifikationen voraus, die nur in *eigenständigen Studiengängen* erworben werden können. Bereits unter den gegebenen Bedingungen mit Fächerverbänden und Integrationsfächern ist eine *Erhöhung der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Studienanteile* in den Lehramtsstudiengängen notwendig, um Professionalität zu gewährleisten. Die Etablierung grundständiger Studiengänge für Ökonomielehrer ist die logische Konsequenz der Einführung eines Schulfaches »Ökonomie«.

Die Einrichtung bzw. Aufrechterhaltung dieser Studiengänge werden die Hochschulen nur dann als ihre Aufgabe ansehen, wenn die Stundentafeln der Schulen ein eigenständiges Fach »Ökonomie« ausweisen. Für das Grundschullehramt sind wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Inhalte im Studium des Bildungsbereichs Sachunterricht vorzusehen. Für die Lehrämter für allgemein bildende Schulen der Sekundarstufen I und II ist ein grundständiger Studiengang erforderlich.

5. Ermöglichung und Förderung fachdidaktischer Forschung an den Hochschulen!

Die Weiterentwicklung der ökonomischen Bildung in allgemein bildenden Schulen muss durch fachdidaktische Forschung begleitet werden. Diese sollte neben der *Curriculumentwicklung* auch die *empirische Unterrichtsforschung* beinhalten. Hierin besteht eine vorrangige Aufgabe der Fachdidaktiken. Jedoch sind nur in wenigen Bundesländern überhaupt wirtschaftsdidaktische Lehrstühle an den Hochschulen vorhanden. Viele Bundesländer, darunter alle neuen Bundesländer, verfügen über keinerlei wirtschaftsdidaktische Forschungskapazität an den Hochschulen. Ein solches Missverhältnis zwischen Bedeutung(szuwachs) einer schulischen Domäne und hochschulischer Präsenz gibt es in keiner anderen Fachdidaktik. Die Hochschulen und Wissenschaftsministerien der Bundesländer müssen dafür sorgen, dass die *wirtschaftsdidaktische Forschung* so weit ausgebaut wird, wie es in vielen anderen Bildungsdomänen selbstverständlich ist.

6. Einführung und Gestaltung hochwertiger Schulbücher zur ökonomischen Bildung!

Empirische Studien belegen, dass im schulischen Unterricht häufig träges Wissen aufgebaut wird, das bei Problemlösungen nicht zur Anwendung kommt. Analysen deutscher Schulbücher führen zu dem Ergebnis, dass wirtschaftliche Sachverhalte im internationalen Vergleich weder lebensnah noch praxisbezogen, mitunter sogar verzerrt dargestellt werden. Es überwiegen abstrakte Begriffsklärungen und theoretische Darstellungen, die nicht zum Handeln und Problemlösen befähigen. Da Schulbücher den Unterricht stark prägen, kann der Wirtschaftsunterricht durch eine qualitative Weiterentwicklung der Schulbücher besonders effektiv verbessert werden. Dabei müssen – neben und nicht statt dem Prinzip der *Wissenschaftsorientierung* – die Prinzipien der *Lebenssituationsorientierung* sowie der *Problemorientierung* beachtet werden, damit die Schülerinnen und Schüler an lebenspraktischen Beispielen grundlegende Einsichten in ökonomische Zusammenhänge erwerben sowie ihre Problemlösefähigkeiten und Handlungskompetenzen trainieren können.

7. Entwicklung kompetenzbasierter Messinstrumente für die ökonomische Bildung!

Für die ökonomische Bildung existiert derzeit kein *Testinstrument zur Messung domänenspezifischer Kompetenzen*. Nachdem nun ein domänenspezifisches Kompetenzmodell vorliegt, auf dessen Grundlage abschlussbezogene Bildungsstandards formuliert wurden, sollte ein standardisierter Test entwickelt werden, der testtheoretischen Gütekriterien genügt. Dieser Test könnte einer nationalen Vergleichsstudie zur ökonomischen Bildung zugrundegelegt werden.

8. Nationale Vergleichsstudie zur ökonomischen Bildung!

Bildungsstandards geben ausschließlich Kompetenzziele an, nicht jedoch den besten Weg dorthin, so dass die Schulen eigene, *innovative Konzepte* entwickeln müssen. Um die dabei beschrittenen Wege zu evaluieren und die – gemessen am Outcome – erfolgreichsten Bildungskonzepte zu identifizieren, ist eine Vergleichsstudie von Schulleistungen in der ökonomischen Domäne nötig. Der *Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung* des Bildungssystems verfehlte ansonsten das Ziel und machte auf halber Strecke Halt. Die Ergebnisse dieser Studie lieferten eine empirische Basis für Maßnahmen, die der Verbesserung der ökonomischen Bildung dienen. Diese Studie sollte mehrere Bundesländer umfassen, wenngleich die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens sogar eine *international vergleichende Studie* nahelegt.

Internationale Vergleichsstudien von Schulleistungen (TIMSS, PISA, IGLU) in anderen Domänen haben bereits zur Stärkung der dadurch erfassten Domänen (vor allem Mathematik, Naturwissenschaften, Sprache) geführt. Sie diagnostizierten Leistungsdefizite von Schülerinnen und Schülern und machten diese transparent. Auf diese Weise induzierten sie eine Verbesserung der Bildungsanstrengungen in der jeweiligen Domäne. Bei der vergleichsweise jungen Domäne der ökonomischen Bildung wäre ein solcher Impuls besonders wirkungsvoll.

9. Arrondierende Maßnahmen zur Förderung der ökonomischen Bildung!

► **Schulentwicklung:** Schulen haben die Möglichkeit zur Profilbildung. Alle Stakeholder – Schüler, Eltern, Lehrer, regionale Unternehmen usw. – können somit darauf hinwirken, die ökonomische Bildung zu stärken. Einen solchen Schwerpunkt zu setzen, kommt den erklärten Interessen vieler Eltern sowie Schülerinnen und Schüler entgegen, die sich eine bessere Vorbereitung auf die Anforderungen der modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt wünschen.

► **Praxiskontakte:** Speziell in den Haupt- und Realschulen zeigt sich die motivierende Wirkung von Praxiskontakten, die unter anderem dem Schulauftrag der Berufsorientierung Rechnung tragen. Viele Schulen haben deshalb tragfähige Netzwerke mit regional ansässigen Unternehmen aufgebaut. Sie sollten weitere Hilfestellungen in Form von Unterrichtsbausteinen erhalten, um die Praxiskontakte curricular zu integrieren, das heißt, die dabei gewonnenen Erfahrungen im Ökonomieunterricht vor- und nachzubereiten, damit es den Schülerinnen und Schülern gelingt, sie in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge einzuordnen.

► **Schul-/Schülerwettbewerbe:** Schulen, die sich im Bereich der ökonomischen Bildung in herausragender Weise engagieren, sollten durch Wettbewerbe identifiziert und prämiert werden. Dadurch kommt ihnen eine Vorbildfunktion zu, die andere Schulen zur Nachahmung und Überbietung anregt. Schülerinnen und Schüler könnten durch ein gestuftes System von Landes- und Bundeswettbewerben zu herausragenden Leistungen im Bereich der ökonomischen Bildung motiviert werden. Die Landes- und Bundessieger sollten öffentlichkeitswirksam geehrt werden, damit möglichst viele Schülerinnen und Schüler angespornt werden, ihre ökonomischen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

► **Leuchtturmprojekte:** Stiftungen, Verbände und Unternehmen sollten ausgewählte Vorhaben von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen als Leuchtturmprojekte (*best practice* bzw. *good practice*) fördern und deren breitenwirksame Übertragung unterstützen. Diese Maßnahme ist geeignet, um innovative Schulprojekte zur Förderung der ökonomischen Bildung zu stimulieren.

► **Lehrerfortbildung:** Die fachliche und fachdidaktische Fortbildung im Bereich der ökonomischen Bildung muss auf- und ausgebaut werden, damit die Aktualisierung des Wissens und Könnens mit den dynamischen und tiefgreifenden Veränderungen der Wirtschaftswelt Schritt hält. Zugleich erfahren dadurch diejenigen Lehrerinnen und Lehrer Anerkennung, die mit viel persönlichem Engagement zur ökonomischen Bildung beitragen, ohne selbst ein grundständiges Ökonomiestudium absolviert zu haben.

► **Wissenschaftsförderung:** Die Stärkung der ökonomischen Allgemeinbildung durch verbindliche Standards bedarf der wissenschaftlichen Begleitung und der Weiterentwicklung des Erkenntnisstandes der darauf Bezug nehmenden Wissenschaften. Stiftungen und Einrichtungen der Forschungsförderung sollten daher Programme auflegen, um psychologische, pädagogisch-diagnostische und fachdidaktische Forschungsprojekte im Bereich der ökonomischen Bildung anzuregen.

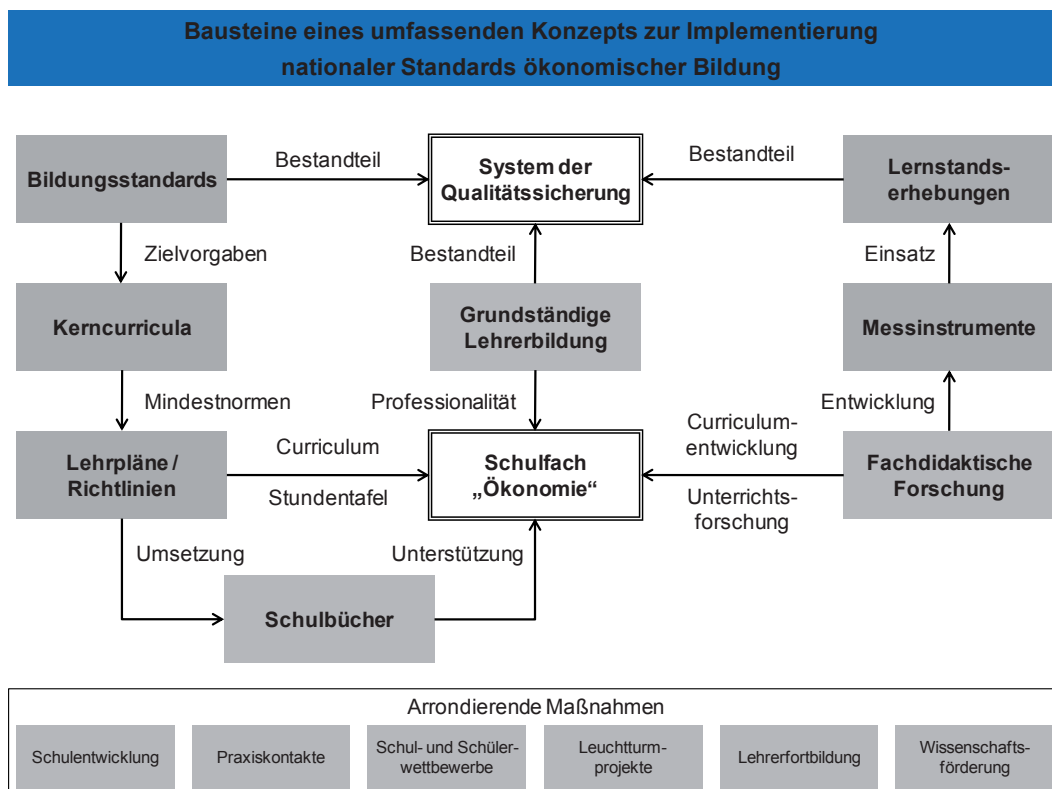


Abbildung 4: Konzept zur Implementierung der Standards ökonomischer Bildung

Die Ausführungen können zu einem *10-Punkte-Programm* für die ökonomische Bildung zusammengefasst werden:

1. Beschluss der KMK über die Einführung von Standards für die ökonomische Bildung!
2. Einrichtung eines Unterrichtsfachs »Ökonomie« in allen allgemein bildenden Schulformen der Sekundarstufen I und II!

3. Erarbeitung von kompetenzbasierten, Bundesländer übergreifenden Kerncurricula für das Unterrichtsfach »Ökonomie«!
4. Inkraftsetzung von Lehrplänen und Richtlinien für das Unterrichtsfach »Ökonomie« durch die Bundesländer!
5. Etablierung und Sicherung einer grundständigen Ökonomielehrerbildung!
6. Ermöglichung und Förderung wirtschaftsdidaktischer Forschung an den Hochschulen!
7. Einführung und Gestaltung hochwertiger Schulbücher zur ökonomischen Bildung!
8. Entwicklung kompetenzbasierter Messinstrumente für die ökonomische Bildung!
9. Durchführung einer (inter)nationalen Vergleichsstudie zur ökonomischen Bildung!
10. Einbettung aller Bausteine in ein umfassendes Konzept der Qualitätssicherung!

Prof. Dr. Thomas Retzmann, Universität Duisburg-Essen/Campus Essen

Prof. Dr. Günther Seeber, Universität Koblenz-Landau/Campus Landau

Prof. Dr. Bernd Remmele, WHL Wissenschaftliche Hochschule Lahr

Prof. Dr. Hans-Carl Jongebroed, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

**Entwicklung kompetenzbasierter Standards
für eine grundständige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern
im Bereich Ökonomie**

Abschlussbericht an den
Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft

Essen / Lahr / Landau / Kiel, im September 2010

Inhalt

1	Einleitung: Qualität durch Professionalität!	81
2	Zur Situation der Lehrerbildung im Bereich »Ökonomie« vor dem Hintergrund standardisierter Anforderungen	83
2.1	Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen: Kombinationsfächer führen zu Ausbildungsdefiziten im Bereich »Ökonomie«	83
2.2	Die Situation der Lehrerbildung in den Bundesländern: Vier Beispiele	88
2.2.1	Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg	88
2.2.2	Die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen	90
2.2.3	Die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz	94
2.2.4	Die Lehrerbildung in Schleswig-Holstein	96
2.3	Fazit	99
3	Kompetenzen für Ökonomielehrerinnen und -lehrer	100
3.1	Professionskompetenzen (laut KMK)	100
3.2	Bestimmung des Kompetenzprofils für einen Lehramtsstudiengang im Fach »Ökonomie«	103
3.2.1	Strukturmodell zur Konzeption von Lehramtsstudiengängen; hier: »Ökonomie«	103
3.2.2	Kompetenzmodell für die Lehrerbildung im Fach Ökonomie	107
3.3	Rahmenplan für die Lehrerbildung nach Schularten gegliedert	112
3.4	Empfehlungen für die Primarstufenlehrerbildung	115
3.5	Vorschläge für die inhaltliche Umsetzung zur Erlangung domänenspezifischer Kompetenzen für Ökonomielehrer	115
3.5.1	Fachlicher und fachdidaktischer Kern sowie arrondierende Wissenschaften	116
3.5.2	Studienmodule und Kompetenzen	117
3.5.3	Vorschlag für ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen an die Ökonomielehrerbildung	131
4	Schlussfolgerungen	133

1 Einleitung: Qualität durch Professionalität!

Dieses Gutachten fordert die Einführung eines grundständigen Studiums für Ökonomelehrerinnen und -lehrer an allgemeinbildenden Schulen und arbeitet dafür entsprechende Modelle aus. Soweit ein solches Studium in einzelnen Bundesländern bereits vorhanden ist, erstreckt sich die Forderung auf die Sicherung des erreichten Stands bzw. die kompetenzorientierte Fortschreibung der Studienziele und -inhalte. Für diese Forderungen sind im Wesentlichen zwei Gründe ausschlaggebend:

1) Nur wissenschaftlich hervorragend ausgebildete Ökonomelehrerinnen und -lehrer sichern eine qualitativ überzeugende ökonomische Bildung! Die Erfüllung verbindlicher Bildungsstandards für den Ökonomeunterricht in allen Schulformen und -stufen des allgemeinbildenden Schulwesens setzt bei den Lehrenden fundierte fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen voraus, die nur in *eigenständigen Studiengängen* erworben werden können.

2) Nur die Etablierung eines grundständigen Lehramtsstudiums sichert die Versorgung der Schulen mit einer ausreichenden Zahl professioneller Fachlehrerinnen und -lehrer für Ökonomie! Ohne eine hinreichende Zahl von Fachlehrerinnen und -lehrern ist die Förderung der ökonomischen Urteils- und Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht zu erwarten.¹

Zur Erläuterung:

Die lange Zeit von vielen gesellschaftlich bedeutsamen Gruppen² für unsere allgemeinbildenden Schulen geforderte ökonomische Bildung hat in den letzten Jahren erheblich an Stellenwert gewonnen. Ökonomischen Inhalten begegnet man mittlerweile in den Lehr- und Bildungsplänen aller Schularten fast aller Bundesländer. Im Hinblick auf die Legitimierung und Implementierung der ökonomischen Allgemeinbildung kann dies als ein erster Erfolg gewertet werden. In der Regel werden ökonomische Inhalte jedoch nicht in einem eigenen Schulfach »Ökonomie« oder »Wirtschaft« unterrichtet, sondern sind in sozialwissenschaftliche oder wirtschaftlich-technische Fächer sowie in unterschiedliche Fächerverbünde integriert. Dies birgt – neben vielen anderen Nachteilen – das gravierende Problem, dass sich der ökonomische Anteil in den Lehr- und Bildungsplänen von Integrationsfächern oder Fächerverbänden gar nicht – oder zumindest nicht klar und eindeutig – bestimmen lässt. Nicht zuletzt dadurch ist die Gefahr groß, dass sich ökonomische Bildung in der Schulpraxis weitgehend unbemerkt vermeiden oder zumindest auf ein Minimum reduzieren lässt. Die Gefahr ist dabei umso größer, je weniger Lehrerinnen und Lehrer mit einer grundlegenden wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Qualifikation in den Schulen tätig sind.

Der Professionalität der pädagogischen und didaktischen Arbeit in unseren Schulen wird seit PISA und TIMMS besondere Aufmerksamkeit zuteil. Weniger beachtet wird, dass empirische Untersuchungen zur ökonomischen Bildung der heranwachsenden Generation so gravierende Wissenslücken und Schwächen bei der ökonomischen Urteilsfähigkeit offenbaren, dass inzwischen das Stichwort vom „ökonomischen An-

¹ Zwei Autoren dieses Gutachtens, Thomas Retzmann und Günther Seeber, haben 2008 das »Memorandum für ein grundständiges Studium von Wirtschaftslehrerinnen und -lehrern für allgemeinbildende Schulen« der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung maßgeblich verfasst. Hier wird die seinerzeitige Argumentation aufgegriffen und bekräftigt (http://www.degoeb.de/stellung/2008_OEB_Memorandum_Lehrerbildung.pdf).

² Zum Beispiel: *Deutscher Lehrerverband* (2000): Memorandum: Ökonomische Bildung ist Teil der Allgemeinbildung; Göhner, Reinhard / Sehrbrock, Ingrid [Hrsg.] (2000): *Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften*; *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, 14. Februar 2003.

alphabetismus“ kursiert – ein hartes Urteil, das jedoch durch belastbare empirische Befunde gesichert wird.³

Studien belegen, dass die *Wirtschaftskompetenz der Schüler* in einem direkten Zusammenhang mit der *Fachkompetenz der Lehrer* steht.⁴ Diese Fachkompetenz ist in allen Schularten – gewiss nicht in jedem Einzelfall, aber doch regelmäßig – von den derzeit aktiven Lehrerinnen und Lehrern überwiegend nicht systematisch erworben worden, weil die Voraussetzungen an den Hochschulen dafür nicht gegeben waren – und es meist nach wie vor nicht sind. Darüber hinaus sind viele von ihnen *wirtschaftsdidaktischen Inhalten* nie begegnet. Deshalb kompensieren Lehrerinnen und Lehrer vielfach strukturelle Mängel in der Lehrerbildung – so gut es geht – durch persönliche Anstrengung. Die Verfasser dieses Gutachtens sind der Überzeugung, dass der ökonomischen Bildung der Heranwachsenden und der Gesellschaft im Ganzen dadurch wichtige Potenziale verloren gehen, die vergleichsweise leicht zu realisieren wären. Voraussetzung dafür ist lediglich, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihr Engagement für die ökonomische Bildung unter gesicherten institutionellen Bedingungen entfalten können.

Weil die Lehrerbildung in der Vergangenheit den neuen fachlichen Anforderungen natürlich nicht entsprechen konnte, ist der Bedarf an entsprechend wirtschaftswissenschaftlich qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern groß. Die Fortschreibung einer »alten« Lehrerbildung unter neuen Bildungsbedingungen würde zu einem systematischen Mismatch zwischen Kompetenzanforderungen und Qualifikationen der Studienabgänger führen. Demnach bliebe die Etablierung der ökonomischen Bildung in der Schule auf halbem Wege stecken, folgte dem ersten Schritt nicht rasch ein zweiter: Die Sicherung einer professionellen Ausbildung für Ökonomelehrerinnen und -lehrer. Diese kann nur durch ein grundständiges Studium, das Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsdidaktik beinhaltet und systematisch verbindet, gewährleistet werden.

Die derzeitigen Ausbildungskapazitäten an den Hochschulen reichen nicht aus, um der Schulpraxis hinreichend viele qualifizierte Ökonomelehrerinnen und -lehrer zur Verfügung zu stellen. Folglich wird der Ökonomieunterricht überwiegend fach- und sachfremd erteilt. Fachfremd erteilter Unterricht stellt ein grundsätzliches Problem dar, birgt er doch gravierende Risiken für die Qualität des Unterrichts. Dies gilt besonders für die ökonomische Bildung, da die Lehrkräfte in ihrer Bildungsbiographie zumeist keine systematische Vermittlung des Gegenstandsbereiches »Wirtschaft« erfahren haben. Zudem nimmt die ökonomische Bildung auf das gesellschaftliche Subsystem »Wirtschaft« Bezug, welches heute mehr denn je durch eine zunehmende Komplexität und eine sehr dynamische Entwicklung gekennzeichnet ist. Damit die ökonomische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen diese Entwicklung reflektieren kann, braucht sie ein solides fachliches und fachdidaktisches Fundament in der ersten (und zweiten) Phase der Lehrerbildung. Hier wie anderswo gilt: *Keine Qualität ohne Professionalität!*

³ Zum Beispiel: Bundesverband deutscher Banken [Hrsg.] (2009): Jugendstudie 2009. Ergebnisse repräsentativer Meinungsumfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. O.O. http://www.schulbank.de/2009-07-03_Demoskopie_Jugendstudie_BDB.pdf; Hurrelmann, Klaus /Karch, Heribert [Hrsg.] in Zusammenarbeit mit TNS Infratest Sozialforschung (2010): Jugend, Vorsorge, Finanzen: Herausforderung oder Überforderung? MetallRentestudie 2010. Frankfurt a. M. /New York; Müller, Kirstin /Fürstenau, Bärbel /Witt, Ralf (2007): Ökonomische Kompetenz sächsischer Mittelschüler und Gymnasiasten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 103. Bd., H. 2, S. 227-247; Sczesny, Christoph / Lüdecke, Sigrid (1998): Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Bd., H. 3, S. 403-420; Verbraucherzentrale Bundesverband (2006): Alltagskompetenz im Test – Umfrage an Berliner Schüler; Würth, Reinhold /Klein, Hans Joachim (2001): Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Schriften des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship an der Universität Karlsruhe (TH), Bd. 4, Künzelsau.

⁴ Siehe Hoydn, Sabine /Kaminski, Hans (2006): Ökonomische Bildung in den USA. TiBi Nr. 12, Juni 2006, S. 6 (http://www.dipf.de/publikationen/Tibi/tibi_archiv.htm#tibi12)

Deshalb gilt es, den mit dem Bericht der Kultusministerkonferenz⁵ von 2001 sowie den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung von 2008 angestoßenen Prozess fortzuführen und ökonomische Bildung auf allen Ebenen (Schule und Hochschule) zu verankern. Das vorliegende Gutachten gibt dafür Empfehlungen und Vorlagen.

2 Zur Situation der Lehrerbildung im Bereich »Ökonomie« vor dem Hintergrund standardisierter Anforderungen

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder unterscheidet sich die Lehrerbildung ebenso von Bundesland zu Bundesland wie die ökonomische Bildung in der Schule. Gleichwohl gibt es seitens der Kultusministerkonferenz das Bestreben nach einer gewissen Vereinheitlichung der ersten Phase der Lehrerbildung. Dazu gibt nicht nur das Mobilitätserfordernis Anlass, sondern auch die Verabschiedung bundeseinheitlicher Mindeststandards für die Abschlüsse an allgemeinbildenden Schulen. Wenn in allen Bundesländern die gleichen Bildungsziele erreicht werden sollen und wenn sich die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den Anforderungen ihres Berufsfeldes orientieren soll,⁶ dann ist es nur folgerichtig, auch an das Studium einheitliche Anforderungen zu stellen – z. B. in Form ländergemeinsamer inhaltlicher Anforderungen.

Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung lehramtsbezogener Studiengänge sind nach einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008 die zum gleichen Zeitpunkt verabschiedeten „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerausbildung“ sowie die „Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften“ (16.12.2004). Für die Lehrerbildung im Fach »Ökonomie« bzw. »Wirtschaft« sind diese ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen die Grundlage und deshalb Ausgangspunkt unserer kritischen Bestandsaufnahme.

2.1 Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen: Kombinationsfächer führen zu Ausbildungsdefiziten im Bereich »Ökonomie«

Im Studium, der ersten Phase der Lehrerbildung, sollen nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz folgende *fachbezogene Kompetenzen* entwickelt werden:

Die Lehramtsstudierenden verfügen bei erfolgreichem Abschluss ihres Studiums über

- anschlussfähiges Fachwissen,
- Erkenntnis- und Arbeitsmethoden der Fächer,
- anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen.

Diese Erwartungen werden genauer spezifiziert und bieten dadurch einen geeigneten Ausgangspunkt zur Entwicklung fächerbezogener Standards. Nach der kurzen Darstellung zum grundsätzlichen Aufbau dieser Standards über alle Fächer hinweg, werden in den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen die Profile der einzelnen Fächer dargelegt.

⁵ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Wirtschaftliche Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001.

⁶ Die KMK spricht sogar von einem Ableitungszusammenhang zwischen den beruflichen Anforderungen und den Studieninhalten: „Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den *Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften* ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss.“ KMK 2008, S. 2.

Aufgrund der unterschiedlichen Bezeichnung des Faches in den Bundesländern werden *keine* Anforderungen speziell für die Ausbildung im Fach »Ökonomie« bzw. »Wirtschaft« gestellt, sondern diese werden in ein Kombinationsfach »Sozialkunde/Politik/Wirtschaft« integriert. Die curricular unbefriedigende Situation der ökonomischen Bildung an den allgemeinbildenden Schulen wird dadurch perpetuiert. Die zuständigen Ausschüsse der KMK haben nach telefonischer Auskunft weiterhin Standards für den Lernbereich »Arbeit-Wirtschaft-Technik« verabschiedet, die zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Stellungnahme noch nicht in der verabschiedeten Fassung vorlagen, grundsätzlich aber die gleichen Probleme bergen, wie sie nun für die Anforderungen an das Kombinationsfach »Sozialkunde/Politik/Wirtschaft« geschildert werden.

Im Einzelnen:

1. Die Zusammenfassung der drei Disziplinen in einem »Fach« wird von der KMK als legitim betrachtet, weil – so wird behauptet – die Fächer einen „gemeinsamen Kern“ hätten, der jedoch nicht näher erläutert wird und somit bloße Behauptung bleibt. Dieser Kern kann unseres Erachtens nur in dem zu betrachtenden Gegenstand bestehen. Wie wir aber bereits in der Grundlegung des Kompetenzmodells ökonomische Bildung für allgemeinbildende Schulen festgestellt haben, wird die Domäne nicht durch den betrachteten Gegenstand konstituiert, sondern durch die aus dem Erkenntnisinteresse resultierende Perspektive auf diesen Gegenstand. *Eine Zusammenführung der drei – im Wissenschaftsbetrieb aus diesem Grunde autonomen – Sozialwissenschaften unter einem Qualifizierungsprofil ist also sachlich nicht angemessen.* Der Anspruch einer ökonomischen Allgemeinbildung in den Schulen muss vielmehr mit einer grundständigen Lehrerbildung für das Fach »Ökonomie« bzw. »Wirtschaft« einhergehen. Für eine/n in einem »Zwei-Fach-Studium« (Erwartung der KMK) ausgebildete/n Lehrer/in ist ein Studienangebot »Fachwissenschaft und Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften« zu generieren.
2. Von den insgesamt 19 verabschiedeten Profilen beinhaltet nur (!) das Profil »Sozialkunde/ Politik/ Wirtschaft« das Studium von drei Anteilsdisziplinen, namentlich Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft. Eine Verteilung der Studienzeit auf drei Anteilsdisziplinen führt zu einer Drittelung der Studienzeit im einzelnen Fach oder alternativ zur Schwerpunktbildung, die aber zwingend mit einer Minorisierung der nicht gewählten Fachgebiete einherginge. Die Ausbildung dieser Lehrerinnen und Lehrer ist dadurch der Ausbildung in anderen Domänen sowohl in fachlicher als auch in fachdidaktischer Hinsicht nicht ebenbürtig. Aus gutem Grund hat die Kultusministerkonferenz darauf verzichtet, ein solches integratives Profil für andere Domänen zu verabschieden, etwa für die drei naturwissenschaftlichen Disziplinen Physik, Chemie und Biologie. Stattdessen hat sie einer fachlichen Professionalisierung in einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen den Vorzug gegeben und keinen vermeintlich »gemeinsamen Kern« identifiziert. Selbst für das Studium der katholischen Religion/Theologie bzw. der evangelischen Religionslehre wurden zwei unterschiedliche, fachspezifische Kompetenzprofile und zwei unterschiedliche Tableaus der Studieninhalte verabschiedet.
3. Um fachkompetente Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, muss sichergestellt sein, dass diese sich im Rahmen ihres Studiums in angemessenem Umfang mit wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Inhalten und Methoden auseinandersetzen. Der Anteil wirtschaftswissenschaftlicher und noch mehr der Anteil wirtschaftsdidaktischer Studieninhalte in Integrationsfächern ist jedoch unvermeidbar viel zu gering und entsprechen weder den Anforderungen einer fachtheoretischen Ausbildung noch jenen der Unterrichtspraxis. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung forderte 2008, dass der Mindestumfang ökonomischer Studieninhalte dem Umfang wirtschaftlicher Anteile im Schulfach entsprechen sollte. *Die ländergemeinsamen Anforderungen formulieren jedoch keinen Mindestumfang domänenspezifischer Studieninhalte.* Sie lassen vielmehr ausdrücklich „fachwissenschaftliche Schwerpunktsetzungen“ für das Studium zu, wenngleich diese Schwerpunktsetzungen den jeweiligen Schulfächern entsprechen sollen. In der Folge sollen weiterhin Gymnasiallehrer/innen, wie in Rheinland-Pfalz, in einem Fach Sozialkunde den Schülern „ökonomische(n) Strukturen und Zielvorstellungen und deren gesellschaftlichen Auswirkungen“ (Lehrplan Sozialkunde) vermitteln, belegen aber im gesamten Studium nur zwei wirtschaftswissenschaftliche Veranstaltungen. Es fehlt den Studienabsolventen dadurch sowohl an dem von der KMK geforderten soliden und strukturierten Fachwissen (Verfügungswissen) als auch an dem notwendigen Überblickswissen (Orientierungswissen) sowie dem reflektierten Wissen über ihre Fächer (Metawissen). Die inzwischen erfreulicherweise nicht mehr völlig nach-

rangige Position der ökonomischen Bildung in den Schullehrplänen wird durch das Fehlen von adäquaten Standards für das Studium in den Ländern konterkariert.

4. Die ländergemeinsamen Vorgaben basieren offensichtlich nicht auf systematischen Überlegungen zu einer Integration von ökonomischer, sozialkundlicher und politischer Bildung oder auch nur einer Verhältnisbestimmung von Wirtschaft, Soziologie und Politik. Zum einen stehen dadurch die fachwissenschaftlichen Studieninhalte der beteiligten Disziplinen *völlig unverbunden nebeneinander*. Unklar bleibt dabei, wie daraus der gewünschte kumulative Kompetenzaufbau bei den Studierenden resultieren soll. Zum anderen werden bei der Fachdidaktik so disparate Studieninhalte wie „Ansätze der Berufsorientierung und der Demokratiedidaktik“ in einem Atemzug genannt, gerade so als ob es didaktische Gemeinsamkeiten gäbe.
5. Die ländergemeinsamen Anforderungen machen *keine Aussage zum Umfang der fachdidaktischen Studienanteile*. Obwohl 15-20 % fachdidaktische Anteile als angemessen betrachtet werden⁷, hat die KMK keine Festlegung vorgenommen.
6. Die Zusammenlegung der Sozialwissenschaften in einem Kombinationsfach birgt die Gefahr einer inferioren fachdidaktischen Ausstattung an den Hochschulen (Bereichsdidaktiker statt Fachdidaktiker; Unterbesetzung in den Fachdidaktiken, deren Position an den Universitäten ohnehin traditionell schwach ist, da ihnen weiterhin die Lobby fehlt) und einer nicht adäquaten akademischen Ausbildung. Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) hat im Zusammenhang mit einer Kritik an Bereichsdidaktiken formuliert (Fachdidaktik in Forschung und Lehre, 1998, <http://gfd.physik.rub.de/>, S. 13): „Es ist heute schwer genug, sich einen fundierten Überblick über die Teildisziplinen schon eines einzigen Faches zu erarbeiten und zu erhalten. ... Es ist schlechterdings unmöglich sich einen Überblick über mehrere Fächer zu verschaffen, und Lehrerbildung verträgt keine fachdidaktische Inkompetenz.“ Insofern führen die Anforderungen der KMK an die Lehrerbildung und die schulcurriculare Situation in den Ländern mit ihren Kombinationsfächern zu einer unbefriedigenden Ausbildungssituation in den betroffenen Fächern auf allen Bildungsebenen. Insbesondere ist hiervon die Ökonomie betroffen.
7. Sowohl bezüglich der Fachwissenschaften wie der Fachdidaktiken ignoriert ein solches Profil für Kombinations- und Integrationsfächer außerdem, dass es disziplinär getrennte und bisweilen disparate Diskussionsstränge und Communities gibt. Der (gezwungenermaßen) integrative Lehrerbildner setzt sich dadurch zwischen alle Stühle!
8. Die ländergemeinsamen Anforderungen erreichen dort ihr Ziel - die Sicherung von Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem und die wechselseitige Anerkennung der erbrachten Studienleistungen - wo sie für abgegrenzte Studienfächer und Disziplinen formuliert wurden. Bezüglich der Ausbildung von Ökonomielehrerinnen und -lehrern provozieren sie durch das additive Profil (mit erlaubter Schwerpunktsetzung) geradezu einen »Wildwuchs« über alle Bundesländer hinweg. Die exemplarischen Ausführungen im nächsten Kapitel belegen dies deutlich. Die hier – wie auch in den Lehrplänen – vorfindliche Heterogenität wird dem Anspruch, ökonomische Allgemeinbildung zu etablieren, nicht gerecht.

Insgesamt können die in einem Kombinationsfach versammelten Anforderungen unmöglich für eine systematische Ausbildung von Ökonomielehrerinnen und -lehrern förderlich sein, zumal dann nicht, wenn sie so ungeordnet und additiv nebeneinander stehend präsentiert werden, wie im Fachprofil »Sozialkunde/Politik/Wirtschaft«. Letztlich kommen in Kombinations- und Integrationsfächern alle Disziplinen zu kurz, da die Lehramtsstudierenden noch ein weiteres Fach nebst Bildungswissenschaften studieren. Für das Studium dieses zweiten Unterrichtsfaches steht so viel Studienzeit (Workload) zur Verfügung wie für das Studium von zwei oder drei sozialwissenschaftlichen Disziplinen zusammen.

Jedoch haben die Fächer politischer Bildung im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen aus historischen Gründen einen Stellenwert, der der ökonomischen Bildung noch fehlt. Die vom Konzept her scheinbar gleichartige Situation ist deshalb in der Realität für die Ausbildung der Politiklehrer/innen nicht in glei-

⁷ Aussage des Vertreters der KMK, Hermann Saterdag, anlässlich eines Vortrags bei der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) laut Protokoll vom 13.11.2008. Siehe auch: Vollmer, Helmut Johannes, Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen, Juli 2007, S. 4. Publiziert bei der Gesellschaft für Fachdidaktik: <http://gfd.physik.rub.de/>

cher Weise prekär wie sie es für die Ausbildung der Ökonomelehrer/innen ist. Die aufstrebende Bildungsdomäne »Ökonomie« ist gegenüber der langjährig etablierten Bildungsdomäne »Politik« *strukturell* im Nachteil.

Die nachrangige Position, die der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Lehrerbildung von der KMK zugewiesen wurde, kommt auch im Zustandekommen der Anforderungen zum Ausdruck: An der Ausgestaltung waren zunächst auf Aufforderung der zuständigen Stellen nur Politikwissenschaftler und -didaktiker beteiligt. So lag die Aufgabe, ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Wirtschaftswissenschaften und die Wirtschaftsdidaktik in der Lehrerbildung zu formulieren, in der Hand von Fachfremden. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung hat nur auf Umwegen davon erfahren, so dass Wirtschaftsdidaktiker erst nachträglich noch ihre Expertise einfließen lassen konnten. Dies führte im Ergebnis lediglich bzw. immerhin dazu, dass eine politikwissenschaftliche Einseitigkeit vermieden werden konnte. Bei der jüngst erfolgten Ausgestaltung der Standards für den Lernbereich »Arbeit-Wirtschaft-Technik« wurden erneut keine Ökonomieexperten herangezogen. Vergleicht man die den Gutachtern lediglich im Entwurf vorliegenden Ausführungen mit den Anforderungen des Fachprofils »Sozialkunde/Politik/Wirtschaft«, so führt dies zu dem erstaunlichen Ergebnis, dass die KMK für die (Teil-)Domäne »Ökonomie« jeweils unterschiedliche Studienziele und Studieninhalte als ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen festzuschreiben beabsichtigt.

Fachprofil »Sozialkunde/Politik/Wirtschaft« (KMK 2008, S. 36):

Fachspezifisches Kompetenzprofil

Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachspezifische Kompetenzen in Politikwissenschaft, Soziologie und Wirtschaftswissenschaft sowie in den zugeordneten Fachdidaktiken. Sie

- beherrschen grundlegendes, strukturiertes Wissen in den genannten Disziplinen und sind mit zentralen sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und Denkweisen vertraut,
- können grundlegende politikwissenschaftliche, soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Konzepte, Theorien und Methoden erläutern, vergleichen, anwenden und beurteilen,
- können politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme und Konfliktlagen beschreiben und mit sozialwissenschaftlichen Methoden analysieren,
- können Wege zur rationalen politischen, sozialen und ökonomischen Urteilsbildung aufzeigen und eigene Urteile begründet fällen,
- beherrschen elementare sozialwissenschaftliche Methoden und Arbeitstechniken sowie Ansätze interdisziplinärer Arbeit,
- verfügen über anschlussfähiges fachdidaktisches Orientierungswissen über Konzepte, Methoden und Befunde zur Entwicklung der gesellschaftlichen Bildung,
- können Ziele, Konzepte, Bedingungen, Abläufe und Ergebnisse von Lehr-Lernprozessen in der gesellschaftlichen Bildung analysieren und reflektieren,
- können lernbedeutsame politische, gesellschaftliche und ökonomische Probleme identifizieren, ihre Bedeutung für die Lernenden und die Gesellschaft einschätzen, geeignete sozialwissenschaftliche Analysekonzepte ermitteln und alternative Problemlösungen beurteilen,
- können exemplarisch fachliche Lehr- und Lernprozesse schüler- und problemorientiert diagnostizieren, analysieren, auch für heterogene Lerngruppen planen und arrangieren sowie Unterrichtsversuche im Fach evaluieren,
- verfügen über erste reflektierte Erfahrungen in der kompetenzorientierten Planung und Durchführung von Fachunterricht und kennen Grundlagen der Leistungsdiagnose und -beurteilung im Fach.

Studieninhalte

Studium für LÄ der Sek. I	erweitert im Studium für LA an Gym / Sek. II
Grundlagen und Methoden	
<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung und aktueller Diskurs der Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie • Entwicklung von Fragestellungen, Hypothesen- und Modellbildung • Quantitative und qualitative Methoden • Operationalisierung, Fallauswahl, Grundsätze der Aussagenlogik • Grundlagen der Wirtschafts- und Sozialstatistik 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplarische Untersuchungen zu Anwendungsgebieten sozialwissenschaftlicher Methoden: Zensus, Wahlforschung, volkswirtschaftliche Gesamtrechnung
Fachwissenschaftliche Beiträge der Politikwissenschaft	
<ul style="list-style-type: none"> • Politische Theorien • Politische Ideen, Orientierungen, Einstellungen und Werte(systeme) • Politische Akteure: Parteien, Verbände, soziale Bewegungen; Massenkommunikation • Staat und Institutionen: Parlament, Regierung, Verwaltung; Rechtssystem der Bundesrepublik Deutschland • Politisches System der DDR • Formen und Funktionen öffentlicher Haushalte • Politisches System der EU und Theorien der europäischen Integration • Strukturen und Theorien der Internationalen Politik 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vergleichende Analyse politischer Systeme • Vergleichende Analyse politischer Kulturen und Kommunikationsformen • Geschichte der politischen Ideen seit der Antike
Fachwissenschaftliche Beiträge der Soziologie	
<ul style="list-style-type: none"> • Soziologische Theorien • Mikrosoziologie: Sozialisation, Enkulturation, Interaktion • Makrosoziologie: Sozialstruktur, Ungleichheit und Diversität; sozialer Wandel • Institutionen, Funktionsweisen und Probleme des Gesellschaftssystems • Steuerung sozialer Prozesse, Sozialpolitik, Systeme der sozialen Sicherheit 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschafts- und Handlungstheorien • Sozialer Wandel im internationalen Kontext
Fachwissenschaftliche Beiträge der Wirtschaftswissenschaft	
<ul style="list-style-type: none"> • Wirtschaftswissenschaftliche Theorien • Institutionen, Funktionsweisen und Probleme des Wirtschaftssystems, soziale Marktwirtschaft • Funktionen und Formen von Unternehmen • Wirtschaftliches Handeln im Privathaushalt • Funktion und Formen des Finanzwesens; Geldtheorie • Steuerung der Wirtschaft: Wirtschaftspolitik, Markt, Wettbewerbsregulierung 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Theoretische und methodische Grundlagen der Mikroökonomik • Theoretische und methodische Grundlagen der Makroökonomik • Internationale und vergleichende Volkswirtschaftslehre
Fachdidaktik	
<ul style="list-style-type: none"> • Fachdidaktische Ansätze, Konzeptionen und Analysemethoden, Konzepte fachdidaktischer Planung und Evaluation von Unterricht in Sozialkunde /Wirtschaft/Politik • Methoden, Arbeitstechniken und Medien für den Unterricht in Sozialkunde/Politik/Wirtschaft • Politische, ökonomische und gesellschaftliche Sozialisation von Jugendlichen, Probleme und Handlungsstrategien bei der Realisierung individueller Lebenschancen und Demokratie fördernder gesellschaftlicher Teilhabe • Ansätze der Berufsorientierung und der Demokratiedidaktik • Fachgebietsbezogene Lehr-Lern-Forschung: Kompetenz-, Wissens-, Urteils- und Einstellungserwerb, mentale Modelle und misconceptions bei Lernenden 	

2.2 Die Situation der Lehrerbildung in den Bundesländern: Vier Beispiele

2.2.1 Die Lehrerbildung in Baden-Württemberg

A) Allgemeine Ausführungen

Das baden-württembergische System der Lehrerbildung weist zwei wesentliche Besonderheiten auf, die letztlich aus der Nicht-Umsetzung bestimmter bundesweiter Reformprozesse resultieren. So existieren in Baden-Württemberg sowohl die Pädagogischen Hochschulen wie das Staatsexamen für Lehrerinnen und Lehrer fort. Zwar kann über bestimmte Vorteile dieser Fortexistenzen diskutiert werden, der nationalen Einheitlichkeit der Lehrerbildung sind diese beiden Punkte allerdings sicher nicht zuträglich.

Aus der ersten Besonderheit, den Pädagogischen Hochschulen, folgt für die Lehrerbildung eine wichtige Differenzierung: Während die Pädagogischen Hochschulen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, das Lehramt an Realschulen, das Lehramt an Sonderschulen sowie seit einigen Jahren auch für die berufsbildenden Schulen ausbilden, absolvieren Kandidaten für das Lehramt an Gymnasien in Baden-Württemberg ein Universitätsstudium.

Die zweite Besonderheit besteht in der Beibehaltung des Staatsexamens, d. h. der Nicht-Umsetzung der Bachelor-Master-Struktur für die Lehrerbildung. Diese ist mit der Struktur der Lehramtsstudiengänge an den Pädagogischen Hochschulen auch nur schwer vereinbar. Die zumindest scheinbare Polyvalenz eines ersten Studienabschnittes ist damit in Baden-Württemberg nicht gegeben.

Vor diesem allgemeinen Hintergrund zeigen sich einige weitere Spezifika sowie Anpassungen an nationale Vorgaben und Trends.

So wird in Baden-Württemberg zwar am Staatsexamen festgehalten, allerdings werden andere Aspekte des Bologna-Prozesses umgesetzt, z. B. das Leistungspunktesystem, die Modularisierung und – vor allem in der Prüfungsordnung für den gymnasialen Zweig – die Kompetenzorientierung.

Die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen sind modular strukturiert, verwenden allerdings noch Semesterwochenstunden als Maß für den Studienaufwand. Die universitären Studiengänge werden dagegen mit Kreditpunkten berechnet.

Die Modulbeschreibungen in den „Verordnungen des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung“ für die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen verknüpfen direkt fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile. Die Denominationen der Professoren an Pädagogischen Hochschulen lauten häufig entsprechend auf eine bestimmte „Fachwissenschaft und ihre Didaktik“.

Während das Studium des Lehramts an Gymnasien bei in der Regel zwei Fächern eine Regelstudienzeit von 10 Semestern und (im Verlauf der aktuellen Umstellungsphase) entsprechend 300 Credits umfasst, sind die Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen kürzer. Die Regelstudienzeit für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen beträgt lediglich 6 Semester mit 120 SWS und für das Lehramt an Realschulen 7 Semester mit ebenfalls 120 SWS.⁸

Die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen für die Sekundarstufe I (Haupt- und Realschule) weisen traditionell eine komplexe Fächerstruktur auf. So wird neben einem Hauptfach, ein Leitfach und ein affines Fach studiert. Affines und Leitfach werden aus demselben Fächerverbund gewählt, wobei die vier

⁸ Vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung der Hauptschule zur Werkrealschule ist für das Wintersemester 2011/2012 eine Neuordnung der PH-Studiengänge angekündigt. Zum einen soll es ein eigenständiges Lehramtsstudium für die Grundschule geben, und die Studiengänge für die Sekundarstufe an den verschiedenen Schultypen werden zusammengefasst. Zum anderen soll die Regelstudienzeit auf jeweils 8 Semester heraufgesetzt werden.

Fächerverbünde z. T. heterogene Teilfächer beinhalten, so dass die Affinität faktisch nicht immer gegeben ist.

Der bildungswissenschaftliche Anteil an den PH-Studiengängen beträgt 28 SWS (ca. 23 %) und an den universitären Lehramtsstudiengängen 18 Credits (ca. 6 %).

Die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen beinhalten schulpraktische Studien in Form von Tages- und Blockpraktika. Weitere praktische Anteile des Lehramtsstudiums für die Realschule können auch in Form außerschulischer Betriebs- oder Sozialpraktika erbracht werden.

Voraussetzung für die Zulassung zum Studium ist mittlerweile ein zweiwöchiges Orientierungspraktikum. Voraussetzung für die Meldung zum Ersten Staatsexamen ist ein 13-wöchiges Schulpraxissemester. Es wurde mit einer parallelen Reduktion des Vorbereitungsdienstes von 24 auf 18 Monate zum Wintersemester 2000/2001 eingeführt.

B) Das Ökonomie- bzw. Wirtschaftsstudium

An fünf der sechs Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs kann »Wirtschaftslehre« als Hauptfach für die Sekundarstufe I (Haupt- und Realschule) studiert werden. An Gymnasien werden wirtschaftliche Themen seit 2004 im Fächerverbund »Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde« von den Gemeinschaftskunde- und Geographielehrern koordiniert unterrichtet. Reguläre Gemeinschaftskundelehrer haben bisher ein Studium der Politikwissenschaft absolviert. In der Kursstufe des Gymnasiums, die in den Hauptfächern seit einigen Jahren wieder im Klassenverband umgesetzt wird, kann *Wirtschaft* optional als vierstündiges »fünftes Kernfach« gewählt werden. Hierfür gab es Fortbildungsprogramme für Lehrer verschiedener (!) Fachhintergründe.

Aktuell findet eine Umstellung statt. Ab dem Wintersemester 2010/2011 finden an fünf Universitäten Einschreibungen in das Studienfach »Politikwissenschaft / Wirtschaftswissenschaft« statt, das paritätisch aufgeteilte Studienanteile aufweist. Es handelt sich um einen ersten aber unbefriedigenden Schritt, denn zum einen ist, wie oben erwähnt, eine solches Kombinationsfach ungeeignet dazu, eine wirkliche Professionalisierung von Ökonomielehrerinnen und -lehrern zu erreichen, und zum anderen werden aktuell keine Professuren für Fachdidaktik an den betreffenden Universitäten eingerichtet.

In den „Verordnungen des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung“ für die verschiedenen Studiengänge werden jeweils Inhalte und Kompetenzen definiert. Während für die Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen neben volkswirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Themen auch lebensweltliche Aspekte, wie Berufsfindung und private Haushaltsführung, vorgegeben werden, fokussieren die universitären Vorgaben auf Wissenschaftlichkeit und beinhalten dabei neben Wirtschaftspolitik und Grundlagen der Volkswirtschaftslehre auch Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre.

Baden-Württemberg	Grund-, Haupt- und Werkrealschule	Realschule	Gymnasium
<i>Bezeichnung des Studienfachs</i>	Wirtschaftslehre	Wirtschaftslehre	aktuelle Umstellung auf Politikwissenschaft / Wirtschaftswissenschaft
<i>Regelstudienzeit / Leistungsumfang</i>	6 Semester (120 SWS)	7 Semester (120 SWS)	10 Semester / 300 Cr
<i>Praxissemester</i>	Schulpraktische Studien (z. B. 2 Blockpraktika über insgesamt 7 Wochen und 3 Tagespraktika mit 12 SWS)	Schulpraktische Studien (z. B. 2 Blockpraktika über insgesamt 7 Wochen und ein Tagespraktikum mit 4 SWS)	Schulpraxissemester (16 Cr; 13 Unterrichtswochen; 40 Hospitationsstunden, davon mindestens 15 Stunden eigener angeleiteter Unterricht)
<i>Praktika Schule / Wirtschaft</i>		ggf. außerschulisches Betriebs- oder Sozialpraktikum z. B. als Tages- oder Blockpraktika mit 2 mal 4 SWS	
<i>Abschluss</i>	Staatsexamen	Staatsexamen	Staatsexamen
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen	Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen	Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien
<i>Fachwissenschaftlicher Studienanteil</i>	ca. 35 SWS als Hauptfach (teilweise abhängig von jeweiliger Studienordnung; Leitfach 24; affines 18/12)	44 SWS als Hauptfach (24 SWS als Leitfach, 24 SWS als affines Fach)	94 Cr (80 Cr für Pflichtmodule, 14 Cr für Wahlmodule aus Politik und Wirtschaft)
<i>Fachdidaktischer Studienanteil</i>			10Cr
<i>Bildungswissenschaftlicher Studienanteil</i>	28 SWS	28 SWS	18 Cr
<i>Ausbildende Hochschulen (als Hauptfach)</i>	Freiburg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd, Weingarten	Freiburg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd, Weingarten	Freiburg, Heidelberg, Konstanz, Stuttgart, Tübingen

2.2.2 Die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen

A) Allgemeine Ausführungen

Es gibt in Nordrhein-Westfalen zukünftig folgende Lehrämter: a) Lehramt an Grundschulen, b) Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, c) Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, d) Lehramt an Berufskollegs, e) Lehramt für sonderpädagogische Förderung.

Das Lehramtsstudium, das bislang mit einer Ersten Staatsprüfung abschloss, gliedert sich nunmehr in ein BA-Studium mit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern und in ein MA-Studium mit einer Regelstudienzeit von vier Semestern. Insgesamt beträgt die Studiendauer demnach zehn Semester, was mit dem „Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vom 11. Dezember 2004) übereinstimmt. Dies ist eine erhebliche Verlängerung der Regelstudienzeit insbesondere für die Lehramter an Grundschulen sowie an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, die bislang sieben Semester betrug. Beim Lehramt für Gymnasien und Gesamtschulen fällt die Verlängerung infolge des auch dort enthaltenen Praxissemesters geringer aus.

Sowohl für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen als auch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen umfasst das Studium zwei Unterrichtsfächer einschließlich der Fachdidaktik. Für das Lehramt an Grundschulen gilt die Besonderheit, dass das Studium der Lernbereiche *Sprachliche Grundbildung* und *Mathematische Grundbildung* sowie eines weiteren Lernbereichs oder Unterrichtsfachs jeweils einschließlich der Fachdidaktik vorgesehen ist, worunter auch der Sachunterricht fällt, der wirtschaftliche Inhalte enthält.

Das BA-Studium schließt je nach Fächerkombination mit einem *Bachelor of Science* oder einem *Bachelor of Arts* (Grundschule: nur Bachelor of Arts); das MA-Studium schließt mit einem *Master of Education*. Zwar soll das Bachelorstudium bereits lehramtspezifische Elemente enthalten, jedoch zugleich für Berufsfelder außerhalb der Schule befähigen (Ziel der Polyvalenz). Daher dürfen sich die Studieninhalte – streng genommen – nicht ausschließlich, sondern nur unter anderem an den Anforderungen des schulischen Berufsfeldes orientieren. Das Masterstudium bereitet dagegen gezielt auf ein Lehramt vor.

Zwar liegt die Ausgestaltung des Studiums seit dem LABG von 2007 stärker in der Verantwortung der Hochschulen, doch regelt das Land diese Ausbildungsphase nach wie vor. Dies geschieht nicht mehr wie bisher durch eine Lehramtsprüfungsordnung (zuletzt LPO 2003), sondern durch die Festlegung von Zugangsbedingungen für den Vorbereitungsdienst, durch Vorgaben für die Akkreditierung der BA/MA-Studiengänge und durch Zielvereinbarungen mit den Hochschulen (§ 1 Abs. 2 LABG). Dadurch sind der Hochschulautonomie im Bereich der Lehrerbildung nach wie vor nicht unerhebliche Grenzen gesetzt. Die Gestaltungsspielräume der Hochschulen liegen innerhalb dieses fixierten gesetzlichen Rahmens bei den Studieninhalten und Veranstaltungsformen. Allerdings werden auch bezüglich der Studieninhalte einige allgemeine Vorgaben gemacht. Außerdem sind die Hochschulen gehalten, bei der Curriculumentwicklung die bundesweiten Vereinbarungen unter den Ländern über Anforderungen an Bildungswissenschaften und Fächer zu beachten (§ 11 Abs. 3 LABG).

Mit der Reform der Lehrerbildung ist auch die Stärkung der Fachdidaktiken beabsichtigt, um eine Lehrerbildung zu gewährleisten, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt (§ 1 Abs. 1 LABG). Es geht hier um die theoretische Fundierung und ggf. praktische Einübung professionellen unterrichtlichen Handelns bereits während des Studiums.

Im Studium sind vier mehr oder weniger lange *Praxisphasen* vorgesehen: 1) ein studienergänzendes *Eignungspraktikum* von mindestens 20 Praktikumstagen, 2) ein *Orientierungspraktikum* von mindestens einem Monat im ersten Studienjahr des Bachelorstudiengang, 3) ein mindestens vierwöchiges *Berufsfeldpraktikum* im Bachelorstudiengang, das sowohl schulisch wie auch außerschulisch sein kann, 4) das *Praxissemester* von mindestens fünf Monaten Dauer im Masterstudiengang.

Der *Vorbereitungsdienst* wird an den Schulen und an den neu gegründeten staatlichen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (jetzige Studienseminare) geleistet. Deren Aufgabe ist die theoretisch fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit in zunehmender Eigenverantwortlichkeit der „Auszubildenden“ (§ 5 Abs. 2 LABG), was die selbstständige Erteilung von Unterricht einschließt. Der Vorbereitungsdienst

dienst schließt mit einer Staatsprüfung. Der Vorbereitungsdienst soll zukünftig mindestens 12 Monate dauern (bisher: 24 Monate). Zunächst erfolgt 2011 eine Verkürzung auf 18 Monate.

B) Das Ökonomie- bzw. Wirtschaftsstudium

In Nordrhein-Westfalen gibt es *keine* eigenständigen Studiengänge für Ökonomelehrerinnen und -lehrer. Das relevante Studienfach heißt »Sozialwissenschaften«. Es beinhaltet das Studium der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Wirtschaftswissenschaften. Sofern die Hochschulen keine Schwerpunktsetzungen entweder in der politischen Bildung oder in der ökonomischen Bildung vornehmen, werden diese Disziplinen drittelparitätlich studiert. Damit kommt das von der KMK verabschiedete Fachprofil »Sozialkunde/Politik/Wirtschaft« hier voll zum Tragen. Alle diesbezüglich geäußerten Kritikpunkte betreffen daher auch die Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen.

Die erhebliche Studienzeiterverlängerung für die Lehrämter an Haupt-, Real- und Gesamtschulen vermag diese Kritik nicht abzumildern, denn sie kommt dem Fachstudium nicht in ausreichender Weise zugute. Wie die tabellarische Übersicht zeigt, ist der bildungswissenschaftliche Anteil mit 81 von 300 Credits erheblich, was den Verteilungsspielraum innerhalb der am Studiengang beteiligten Anteilsdisziplinen einschränkt. Für das Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen ist indes die absolut bemerkenswerte Besonderheit hervorzuheben, dass im Rahmen des Studiums der Bildungswissenschaften (!) vom Gesetzgeber ein „lehramtsbezogener Profildbereich“ mit traditionellen Inhalten ökonomischer Bildung ausgewiesen wird. Als Beispiel dafür nennt der Gesetzgeber (neben Sozialpädagogik) „Arbeitslehre und Berufswahl/Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt“. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Inhalte werden somit als Teil bildungswissenschaftlicher Studien angesehen und von den Bildungswissenschaften organisiert – oder eben auch nicht. Ob die Hochschulen von dieser Möglichkeit Gebrauch machen werden, ist derzeit nicht abschätzbar.

Der Studiengang »Sozialwissenschaften« ist in der Regel nicht an wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten angesiedelt, die sich jedoch in der Lehre daran beteiligen. Allerdings gibt es meist keine auf die speziellen Bedarfe, Vorkenntnisse und Interessen zugeschnittenen Lehrveranstaltungen. Vielmehr werden in der Regel nur vorhandene Lehrveranstaltungen, die ursprünglich für Fachstudiengänge konzipiert wurden, für diese und weitere Zielgruppen geöffnet. Aus strukturellen Gründen fehlt es diesen Angeboten unter Umständen an Passgenauigkeit.

Dass für den Bachelor-Abschnitt ein Berufsfeldpraktikum vorgesehen ist, das auch außerschulisch absolviert werden kann, ist nicht allein der Polyvalenz wegen sinnvoll. Für angehende Ökonomelehrerinnen und -lehrer ist die Kenntnis der betrieblichen und unternehmerischen Realität berufsbedeutsam, weil nur derjenige überzeugend Ökonomie unterrichten kann, der kein reiner »Schulbuchgelehrter« ist.

Nordrhein-Westfalen	Grundschule	Haupt-, Real-und Gesamtschule	Gymnasium/ Gesamtschule
<i>Bezeichnung des Studienfachs</i>	Lernbereich III Natur- und Gesellschaftswissenschaften (Sachunterricht)	Sozialwissenschaften	Sozialwissenschaften
<i>Regelstudienzeit / Leistungsumfang</i>	10 Semester / 300 Cr	10 Semester / 300 Cr	10 Semester / 300 Cr
<i>Praxissemester</i>	Dauer: mindestens fünf Monate; im zweiten, spätestens dritten Mastersemester (25 Cr); neben Lehrveranstaltungen mindestens zur Hälfte des Arbeitszeitvolumens an Schulen geleistet; von den Hochschulen verantwortet und in Kooperation mit den Schulen und den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung durchgeführt		
<i>Praktika Schule / Wirtschaft</i>	Eignungspraktikum: mindestens 20 Praxistage, studienergänzend, von den Schulen verantwortet; Orientierungspraktikum (BA): mindestens ein Monat, schulisch; Berufsfeldpraktikum (BA): mindestens vierwöchig, schulisch oder außerschulisch		
<i>Abschluss</i>	Bachelor of Arts Master of Education	Bachelor of Arts oder Science Master of Education	Bachelor of Arts oder Science Master of Education
<i>Gesetzliche Grundlagen</i>	Gesetz zur Reform der Lehrerbildung (Lehrerbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009 Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009		
<i>Fachwissenschaftlicher Studienanteil</i>	Lernbereich III: 55 Cr Vertiefungsmöglichkeit: 12 Cr	80 Cr	100 Cr
<i>darin fachdidaktischer Studienanteil</i>	mindestens 15 Cr	mindestens 20 Cr	mindestens 15 Cr
<i>Bildungswissenschaftlicher Studienanteil</i>	64 Cr	81 Cr	41 Cr
<i>Ausbildende Hochschulen</i>	Bielefeld, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Siegen, Wuppertal	Bielefeld, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Siegen, Wuppertal	Bielefeld, Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen, Köln, Münster, Siegen, Wuppertal

Das Studium der »Sozialwissenschaften« entspricht bereits derzeit nur bedingt den Anforderungen der schulischen Praxis. In Nordrhein-Westfalen wurde die ökonomische Bildung im Rahmen des Integrationsfaches »Sozialwissenschaften« schon vor Jahren curricular aufgewertet, wobei für die Sekundarstufe I ein anderer Weg eingeschlagen wurde als für die Sekundarstufe II.⁹ Gymnasien können seither einen ökonomischen Schwerpunkt setzen, was viele inzwischen tun. Im August 2010 startete der Modellversuch »Wirtschaft an Realschulen«, mit dem ein eigenständiges Fach – entweder als Kernfach oder als Wahlpflichtfach – eingeführt wird. Zunächst waren dafür 30 Realschulen vorgesehen, jedoch meldeten so viele Schulen ihr

⁹ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004a): Rahmenvorgabe: Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe I, Schriftenreihe Schule in NRW Nr. 5016, Frechen; Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004b): Ökonomische Schwerpunktbildung im Fach Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, Schriftenreihe „Schule in NRW“ Heft 4717/2, Frechen

Interesse an, dass nunmehr 70 Realschulen im Land beteiligt sind. Sollte die Einführung eines eigenen Faches von Dauer sein, was angesichts des Modellcharakters noch nicht gesichert ist, muss schnellstmöglich ein eigenständiger Studiengang eingeführt werden.

2.2.3 Die Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz

A) Allgemeine Ausführungen

Rheinland-Pfalz hat die Bologna-Reform in den lehramtsbezogenen Studiengängen umgesetzt und die wesentlichen Regelungen für das Studium bereits 2007 in der „Landesverordnung über die erste Staatsprüfung für Lehrämter nach Abschluss der Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge vom 12. September 2007“ verabschiedet. Durch die erst danach erfolgte Einführung der Realschule plus sind für die Lehramtskandidaten dieser Schulart die Vorgaben noch nicht in der Verordnung enthalten und die Angaben hierzu beruhen auf nicht-öffentlichen Unterlagen. Außerdem wird die Landesverordnung derzeit vor allem mit Blick auf die Kreditpunkte und Praktika überarbeitet.

Die Umsetzung der Verordnung in Studiengangcurricula obliegt den Hochschulen und die betroffenen Universitäten haben gemeinsame Grundlagen hierfür geschaffen, so dass die Anzahl der Module, deren Titel, Kompetenzerwartungen und Kreditpunkte vereinheitlicht sind. Die Zuordnung von Lehrveranstaltungen in die Module liegt bei den jeweiligen Hochschulen. So finden sich die entsprechenden Veröffentlichungen auf deren Webseiten. Da die Masterstudiengänge erstmals ab dem WS 2010/2011 angeboten werden, sind zwar die Vorgaben zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Gutachtens unter den Hochschulen abgestimmt. Da sie aber noch in eine Endfassung gebracht werden müssen, liegen sie bis jetzt noch nicht veröffentlicht vor.

Eine Besonderheit in Rheinland-Pfalz – der Titel der Landesverordnung lässt dies bereits erkennen – ist, dass der Bachelorabschluss der Absicht nach schulartunspezifisch ist. § 5 Ziff. 2 besagt: „Der Bachelorstudiengang enthält den in *allen* Lehrämtern erforderlichen gemeinsamen Grundbestand an bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien, auf dem die für die einzelnen Lehrämter spezifischen Studieninhalte aufbauen.“ Dies stimmt mit dem „Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (vom 11. Dezember 2004) überein, das eine Differenzierung nach Schulstufen- und Schulformen erst im Masterstudium vorsieht. Da allerdings Fächerkombinationen schulartspezifisch erfolgen müssen, sehen sich die Studierenden in der Praxis doch gezwungen, sich bereits früher im Bachelorstudiengang als es die Verordnung vorsieht für eine Schulart zu entscheiden. Diese besagt: „Die Prüfungsordnung ... sieht die Wahl eines lehramtspezifischen Schwerpunktes in der Regel zu Beginn des 5. Semesters vor.“

B) Das Ökonomie- bzw. Wirtschaftsstudium

Mit Blick auf die Lehrerbildung in Ökonomie ergibt sich im Überblick folgende Situation (Stand Juli 2010):

Rheinland-Pfalz	Grundschule	Realschule plus	Gymnasium
<i>Bezeichnung des Studienfachs</i>	Sachunterricht Wirtschaft und Arbeit	Wirtschaft und Arbeit	Sozialkunde
<i>Regelstudienzeit / Leistungsumfang</i>	6 + 2 Semester / 180 LP + 60 LP	6 + 3 Semester / 180 LP + 90 LP	6 + 4 Semester / 180 LP + 120 LP
<i>Praktika Schule / Wirtschaft</i>	Schulpraktika: <i>Bachelor</i> 12 LP 3 Orientierungspraktika (zusammen: 35 Unterrichtstage) 2 vertiefende Praktika (30 Tage) <i>Master</i> 4 LP 1 Fachpraktikum (20 Unterrichtstage)	Schulpraktika: <i>Bachelor</i> 12 LP 3 Orientierungspraktika (zusammen: 35 Unterrichtstage) 2 vertiefende Praktika (30 Tage) <i>Master</i> 4 LP 1 Fachpraktikum (20 Unterrichtstage)	Schulpraktika: <i>Bachelor</i> 12 LP 3 Orientierungspraktika (zusammen: 35 Unterrichtstage) 2 vertiefende Praktika (30 Tage) <i>Master</i> 8 LP 2 Fachpraktika (zusammen 40 Unterrichtstage)
<i>Abschluss</i>	Master	Master	Master
<i>Gesetzliche Grundlage</i>	Landesverordnung über die erste Staatsprüfung für Lehrämter nach Abschluss der Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge vom 12. September 2007/ Die gültigen Regelungen für die Realschule plus sind allerdings noch nicht in dieser Verordnung, die noch Hauptschule und Realschule trennt. Hier sind nur die aktuellen Regelungen. Deshalb fehlen auch die Bestimmungen für die auslaufenden Staatsexamensstudiengänge		
<i>Fachwissenschaftlicher Studienanteil Bachelor</i>	Wahlfach Wirtschaft und Arbeit: 30/40 LP; Sachunterricht ist Pflicht als einer von 7 Bereichen – alle zusammen: 46/180 LP	50/65 LP	56/65 LP
<i>Fachdidakt. Studienanteil Bachelor</i>	10/40 LP	15/65 LP	9/65 LP
<i>Bildungswissenschaftlicher Studienanteil Bachelor</i>	34/180 LP	30/180 LP	30/180 LP
<i>Fachwissenschaftlicher Studienanteil Master</i>	Wirtsch. und Arbeit: 0 Sachunterricht ist Pflicht als einer von 7 Bereichen – alle zusammen: 40 LP	16/23 LP	42/42 LP
<i>Fachdidakt. Studienanteil Master</i>	0/0 LP	7/23 LP	0/42 LP
<i>Bildungswissenschaftlicher Studienanteil Master</i>	0 LP	24 LP	12 LP
<i>Ausbildende Hochschulen</i>	Koblenz-Landau	Koblenz-Landau	Koblenz-Landau (in ausgewählten Fächern), Kaiserslautern, Trier, ab 2011 Mainz

Im Hinblick auf die ÖkonomieLehrerbildung lassen sich folgende Feststellungen treffen:

1) Die Aufteilung zwischen Fachstudium (inklusive Fachdidaktik), Bildungswissenschaften und Praktika ist gelungen. Im Studium für die *Realschule plus* (umfasst Abschluss mit Berufsmaturität [Hauptschulabschluss] und

Abschluss Mittlere Reife) liegt der Anteil des Fachstudiums im Verhältnis zu den Bildungswissenschaften im von uns gewünschten Korridor. Konkret heißt das: Insgesamt 88 Leistungspunkte für das Lehramt Realschule plus und 107 Leistungspunkte für das Lehramt an Gymnasien.

2) Der fachdidaktische Studienanteil gemessen in Leistungspunkten umfasst bei der Grundschule, für die ebenfalls das Fach »Wirtschaft und Arbeit« im Bachelorstudiengang gewählt werden kann (!), 25 % (10 von 40 Leistungspunkten) und im Studiengang für Realschule plus ebenfalls 25 % (22 von 88 Leistungspunkten).

3) Für das Lehramt an Gymnasien beträgt der fachdidaktische Studienanteil nur 8,4 % und liegt damit deutlich unter dem im Land selbst angestrebten Mindestanteil von 15 %. Das ist zum einen für den Erwerb von Professionskompetenz zu wenig – auch wenn der fachwissenschaftliche Studienumfang insgesamt für das Gymnasiallehramt höher sein sollte als für die Schularten der Sekundarstufe I. Zum anderen ist das für die Gewinnung von wissenschaftlichem Nachwuchs in der Fachdidaktik äußerst problematisch, da dieser typischerweise nicht aus den Reihen der Sekundarstufe I-Lehrer kommt. Besonders kritisch ist außerdem in diesem Kontext die Tatsache zu sehen, dass der Masterstudiengang *gar keine fachdidaktischen Anteile* ausweist!

4) Der prekären Situation der ökonomischen Bildung an den rheinland-pfälzischen Gymnasien ist es geschuldet, dass die Lehrerbildung für diese Domäne weit hinter dem Wünschenswerten zurückbleibt: Studierbar ist nur das Fach *Sozialkunde*. Dieses Studium beinhaltet *nur zwei wirtschaftswissenschaftliche Veranstaltungen* (4 SWS)! Auf diese Weise ist keine Fachkompetenz zu erlangen. *Wirtschaftsdidaktischer Kompetenzerwerb ist in der ersten Phase der Lehrerbildung überhaupt nicht vorgesehen!* Diese Situation ist darauf zurückzuführen, dass in Rheinland-Pfalz ökonomische Bildung lediglich zum Prinzip erhoben wurde und deshalb nicht als eigenständiges Fach vertreten sein muss. In den „Richtlinien zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz“ heißt es dazu: „Die Zielsetzungen der Ökonomischen Bildung sind in Rheinland-Pfalz in die bestehenden Schulfächer integriert, d. h. sie sind nicht einem einzelnen Fach zugeordnet.“ Auf diese Weise geht die Perspektive der Ökonomie als konstituierendes Prinzip der Domäne verloren; allenfalls erwerben die Lehrerinnen und Lehrer autodidaktisch entsprechende Kompetenzen, was allerdings nicht universitäres Niveau ersetzen kann. Die Lehrerinnen und Lehrer haben die ökonomische Perspektive im Studium nicht bzw. allenfalls am Rande kennengelernt (und sie wird dann häufig von ihnen als wenig sinnvoller Appendix empfunden), daher werden sie sie in ihren eigentlichen Fächern auch nicht in die Schule tragen (können). Die zitierten Richtlinien machen diese Situation an vielen Stellen überdeutlich. Zum Beispiel heißt es auf Seite 12: „Wie in der Sekundarstufe I ist auch in der MSS¹⁰ die ökonomische Perspektive darüber hinaus in allen Fächern zu verstärken. Viele Themen, z. B. in den *Fremdsprachen*, in *Deutsch* und selbst in der *Mathematik* (Hervorhebungen: G.S.), knüpfen an wirtschaftliche Zusammenhänge und Sachverhalte an und sollten im Unterricht gezielter auf ein Verständnis ökonomischer Zusammenhänge hin angelegt werden.“

5) Vor der Umstellung auf die neue Studienstruktur mussten die Studierenden für Grund- und Hauptschule ein Betriebspraktikum ableisten. Jetzt sieht die Prüfungsordnung *keine Betriebspraktika* mehr vor. Für eine ÖkonomieLehrerbildung sehen wir darin aber einen sinnvollen und notwendigen Bestandteil des Studiums.

2.2.4 Die Lehrerbildung in Schleswig-Holstein

A) Allgemeine Ausführungen

Im Gegensatz zu anderen Bundesländern wird die Lehrerbildung in Schleswig-Holstein gegenwärtig nur an Universitäten durchgeführt. Dies ist auf die 1994 erfolgte Gründung der Bildungswissenschaftlichen Hoch-

¹⁰ MSS = Mainzer Studienstufe

schule Flensburg zurückzuführen, in die die Pädagogische Hochschule Flensburg übergegangen ist. Gleichwohl wurde der Bildungswissenschaftlichen Hochschule Flensburg ausschließlich die Lehrerbildung für die Grund- und Hauptschule übertragen. Die Lehrerbildung für das Gymnasium (Gesamtschule) blieb weiterhin der Universität Kiel zugeordnet, während die Lehrämter für die Realschule zunächst in der PH Kiel verblieben. Zur Vereinheitlichung der Lehrerbildung wurde die PH Kiel dann als Erziehungswissenschaftliche Fakultät in die Universität Kiel integriert, was dazu führte, dass nun neben den grundständigen Fächern für das Lehramt Gymnasium in den dafür klassischen Fakultäten nun noch solche für die Realschule angeboten wurden mit dem Zusatz: „ ... und ihre Didaktik“. Hochschulpolitische Entscheidungen führten dann dazu, dass auch das Lehramt Realschule mit einer langen Übergangszeit nach Flensburg übertragen wurde, was schließlich zur Auflösung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät führte, deren Lehrstühle mittels Fach zu Fach Zuordnung in die anderen Fakultäten der Universität Kiel integriert wurden.

All diese Transformationen hatten jedoch zur Folge, dass die Universität Kiel für die Ausbildung von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern im zwar auch in Schleswig-Holstein als Kombination konzipierten Schulfach »Wirtschaft/Politik« sowie für alle Realschullehrer, die noch zur Übergangsphase gehören, seit Mitte der 1990er Jahre einen grundständigen Studiengang anbietet, der von hoher fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Qualität ist. Diese beruht nicht zuletzt auch darauf, dass die Professur für Wirtschaft/Politik und ihre Didaktik seit Auflösung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät dem Institut für Sozialwissenschaften zugehört, das sowohl Mitglied der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen wie der Philosophischen Fakultät ist.

Zurzeit teilen sich also die bildungs- und wirtschaftswissenschaftlich ausgerichtete Universität Flensburg und die als Volluniversität bestehende Universität Kiel die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Dabei übernimmt die Universität Flensburg ausschließlich die Lehrerbildung für die Grund-, Haupt- und Realschulen sowie für die sonderpädagogischen Schulen.

Beide Universitäten haben den Wechsel vom Lehramtsstudiengang zum Bachelor-/Master-Studiengang vollzogen, wobei aufgrund der Übergangsfristen noch eine Vielzahl Studierender im System ist, die nach der alten Lehramtsstudienordnung studieren. Diese Studiengänge laufen aber spätestens zum WS 2013/14 aus.

Darüber hinaus hat in Schleswig-Holstein eine Reform der Sekundarstufe I stattgefunden, aufgrund derer je nach Entscheidung der Schulträger entweder Haupt- und Realschulen zu Regionalschulen oder Haupt- und Realschulen sowie die Mittelstufen des Gymnasiums bzw. der Gesamtschule zu Gemeinschaftsschulen zusammengeführt wurden. Deshalb wird es immer wahrscheinlicher, dass die Studierenden nicht mehr an den von ihnen angestrebten Schulen wirken, sondern eben genau diese Mischformen besetzen werden. Vorgesehen ist dabei, dass nur Masterabsolventen die Voraussetzungen für den Schuldienst erfüllen.

B) Das Ökonomie- bzw. Wirtschaftsstudium

Die Studiengänge beider Universitäten bauen auf einen grundständigen Bachelor-Studiengang (Bachelor of Arts) auf, dem sich ein Master-Studiengang (Master of Education) anschließt. Sie werden von Professuren angeboten, die mit der Denomination »Wirtschaft/Politik« gekennzeichnet sind, was der seit langem geltenden Schulfachbezeichnung sowohl für das Gymnasium als auch für die Realschule entspricht. Die Studiengänge beider Universitäten sind deshalb ebenfalls als Kombinationsfach konzipiert, was sich deutlich in den angebotenen Modulen ausdrückt.

Die gymnasiale Lehrerbildung an der Universität Kiel im Bachelor-Studiengang umfasst, in sechs Semester gegliedert, acht Module, die – jeweils in Kombination von Vorlesung und Seminar – inhaltlich folgende Themen anbieten: »Einführung in die Sozialwissenschaften (Politikwissenschaft, Soziologie)«, »Politische Systeme und ihr Vergleich«, »Internationale Beziehungen und Europäische Integration«, »Mathematik für

Wirtschaft/Politik-Studierende«, »Einführung in die Volkswirtschaftslehre«, »General Management (Einführung in die Betriebswirtschaftslehre)«, »Grundzüge der Mikroökonomik« und »Grundzüge der Makroökonomik«. Neben dieser deutlichen politikwissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Schwerpunktsetzung werden auch bildungstheoretische Grundlagen sowie auch eine fachdidaktische Propädeutik vermittelt.

Der viersemestrige Master-Studiengang vertieft insbesondere den bildungswissenschaftlichen und den fachdidaktischen Teil. Er bietet folgende vier Module an: »Fachdidaktik Wirtschaft/Politik I«, »Fachdidaktik Wirtschaft/Politik II«, ein »Wirtschaftswissenschaftliches Wahlpflichtmodul« und ein »Politikwissenschaftliches Wahlpflichtmodul«.

Sowohl im Bachelor- als auch im Master-Studiengang können die Studierenden auf das gesamte Angebot der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät zurückgreifen.

Begleitende Praktika sind in Übereinstimmung mit allen auf ein Lehramt vorbereitenden Studiengängen obligatorisch, und zwar im 2. Studienjahr das »Praxismodul 1 als pädagogisches Praktikum (3 Wochen im Block)«, im 3. Studienjahr das »Praxismodul 2 als fachdidaktisches Praktikum (3 Wochen im Block)« bezogen auf den Bachelor-Studiengang und im Master-Studiengang im 1. Studienjahr das »Praxismodul 3 als Masterpraktikum (4 Wochen im Block)«. Ein mindestens vierwöchiges Betriebspraktikum ist Zulassungsvoraussetzung für den Masterstudiengang.

Von den auf die Lehrämter Grund-, Haupt- und Realschule vorbereitenden Studiengängen der Universität Flensburg wird das Studienfach »Wirtschaft/Politik« durch das „Institut für Politik und Wirtschaft und ihre Didaktik“ angeboten, das dem Department V zugehört. Auch hier wird für die Sekundarstufe I auf das Unterrichtsfach »Wirtschaft/Politik« vorbereitet, mit Ausnahme der Gesamtschule, in der es die Fächer »Wirtschaftslehre« oder »Weltkunde« sind.

Im Vordergrund des sechssemestrigen Bachelor-Studienganges Vermittlungswissenschaften steht dort die ausgewogene Grundlagenbildung aus den Bereichen fachspezifischer Inhalte (Wirtschaft/Politik) und bildungswissenschaftlicher Aspekte, die gleichfalls durch eine Reihe ähnlich wie in Kiel konzipierter Praktika begleitet wird. Im Einzelnen sind es sechs Module: »Grundlagen der Politikwissenschaft und der Politikdidaktik«, »Grundlagen der Wirtschaftswissenschaften«, »Grundlagen des politischen Systems«, »Ökonomische und Politische Bildung«, »Politik und Regieren im nationalen und internationalen Kontext« und »Arbeitsmarkt und Beruf«.

Nach dem Bachelor-Examen folgt der Master-Studiengang (Master of Education.), in dem neben fachspezifischer und bildungstheoretischer Vertiefungen auch fachdidaktische Module vorgesehen sind. Im Einzelnen (RS und HS) sind das die zwei Module: »Politik und Ökonomie (FW)« sowie »Wirtschaft und Politik in Vermittlung (FD)«. Ein umfassendes Praktikum ist obligatorisch. Die Regelstudienzeit beträgt zurzeit für die Lehramtsbefähigung an Grund- und Hauptschulen sowie an Realschulen acht Semester, wobei der Masterstudiengang mit zwei Semestern veranschlagt ist.

Insgesamt kann zur Lage in Schleswig-Holstein gesagt werden, dass hier die Lehrerinnen- und Lehrerbildung hinsichtlich des Kombinationsfaches »Wirtschaft/Politik« auf einem sehr guten akademischen Niveau verankert ist, wie die folgende Übersicht noch einmal zu verdeutlichen sucht, dass gleichwohl das Prinzip des Kombinationsfaches auch in Schleswig-Holstein zu einer deutlichen Fokussierung eher politikwissenschaftlicher und volkswirtschaftlicher Akzentuierung geführt hat und führt, was den Intentionen dieses Gutachtens nur sehr bedingt zu entsprechen vermag.

Die genaue curriculare Struktur lässt sich der folgenden Aufstellung entnehmen.

Schleswig Holstein	Grund- und Hauptschule	Realschule	Gymnasium
<i>Bezeichnung des Studienfachs</i>	Wirtschaft/Politik	Wirtschaft/Politik	Wirtschaft/Politik
<i>Unterrichtsfach</i>	Heimat und Sachunterricht	Wirtschaft/Politik	Wirtschaft/Politik
<i>Studiengang</i>	BA Vermittlungswissenschaften M. Ed.	BA Vermittlungswissenschaften M. Ed.	BA Profil Lehramt + M. Ed. (Kiel)
<i>Dauer</i>	8 Semester (6+2)	8 Semester (6+2)	10 Semester (6+4)
<i>Fachwissenschaftlicher Teil</i>	BA: 54 LP MA: 7/8 LP	BA: 54 LP MA: 7/8 LP	BA: 70 LP MA: 25 LP
<i>Bildungswissenschaftlicher Teil</i>	BA: 54 LP MA: 15 LP päd. Studien	BA: 54 LP MA: 15 LP päd. Studien	BA: 10 LP MA: 20 LP
<i>Fachdidaktischer Teil</i>	MA 7/8 LP	MA: 7/8 LP	BA: 5,5 LP MA: 10 LP
<i>Praktika</i>	BA: 3 Praktika insg. 9 LP MA: 1 Praktikum 8 LP	BA: 3 Praktika insg. 9 LP MA: 1 Praktikum 8 LP	BA: 2 Praktika inkl. Vorbereitung, insg. 9 LP MA: 10 LP
<i>Ausbildende Hochschule</i>	Flensburg	Flensburg	Kiel

2.3 Fazit

Das Studium für ein Lehramt an allgemeinbildenden Schulen ist in den betrachteten Bundesländern sehr heterogen organisiert. Die nähere Betrachtung weiterer Beispiele würde ein noch größeres Ausmaß an Diversität zeigen. Vor allem für die neuen Bundesländer herrscht hinsichtlich einer grundständigen Ausbildung von Ökonomelehrerinnen und -lehrern Fehlanzeige. Das bedrückende Fazit der Untersuchung ist, dass eine den fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen des Ökonomieunterrichts angemessene Ausbildung für Ökonomelehrerinnen und -lehrer trotz der Verankerung der ökonomischen Bildung in den schulischen Curricula der 16 Bundesländer *überwiegend* nicht gewährleistet ist.

Nicht erst die wünschenswerte Einführung eines eigenständigen Faches »Ökonomie« impliziert die Verankerung einer grundständigen Lehrerbildung an den Hochschulen. Bereits unter den gegebenen Bedingungen mit Fächerverbänden und Integrationsfächern ist eine *Erhöhung und Präzisierung der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Studienanteile* in den Lehramtsstudiengängen notwendig, um Professionalität zu gewährleisten.

Die Hochschullandschaft ist derzeit in einem radikalen Umbruch begriffen. Der Wettbewerb zwischen den Hochschulen wird ermöglicht und gleichzeitig wird die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen auch für die Lehramtsstudiengänge betrieben. Dies ist eine historisch einmalige Gelegenheit, die Professionalisierung von Ökonomelehrerinnen und -lehrern durch die Einrichtung grundständiger Studiengänge an den Hochschulen zu verankern. Wir sehen darin für die Hochschulen eine Möglichkeit, sich zu profilieren.

Im Folgenden wird daher ein Kompetenzmodell für die grundständige Ausbildung von Ökonomelehrerinnen und -lehrern ausgearbeitet, das der Kultusministerkonferenz als Grundlage für die Verabschiedung ländergemeinsamer inhaltlicher Anforderungen für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Fach Ökonomie dienen kann.

3 Kompetenzen für Ökonomelehrerinnen und -lehrer

3.1 Professionskompetenzen (laut KMK)

Terhart hat 2002 im Auftrag der Kultusministerkonferenz eine Expertise zu „Standards in der Lehrerbildung“ vorgelegt und darin *jeweils zehn Standards* für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und die erziehungswissenschaftlichen Studien sowie *fünf Standards* für die schulpraktischen Studienelemente formuliert. Sie basieren auf Vorstellungen über den guten Lehrer (Lehrerleitbild), aus denen Kompetenzen abgeleitet werden, die dieser »gute« Lehrer haben soll (Lehrerkompetenzen). Diese Einteilung entspricht der von Terhart festgestellten Ausgangstatsache, dass Lehramtsstudiengänge – national wie international – inhaltlich bzw. systematisch gesehen aus den folgenden vier Elementen bestehen:

- Studien in den zukünftigen Unterrichtsfächern,
- Studien in den diesen Unterrichtsfächern oder Lernbereichen assoziierten Fachdidaktiken,
- Studien in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften,
- Schulpraktische Studien.

Ewald Terhart (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz

10 Standards für die Unterrichtsfächer

1. Allgemeine Struktur der Disziplin
2. Zentrale Konzepte und Inhalte der Disziplin
3. Zusammenhänge und Querverbindungen der Inhalte
4. Sich bewegen können in den Strukturen/Inhalten der Disziplin
5. Forschungsmethoden der Disziplin
6. Ausgewählte Spezialisierungen/Vertiefungen
7. Geschichte, Erkenntnisprobleme und Erkenntnisgrenzen der Disziplin
8. Ausgewählte Themen und Probleme an der Forschungsfront der Disziplin
9. Verbindungen zu anderen Disziplinen (Inter-/Transdisziplinarität)
10. Bedeutung/Vermittlung der Disziplin für/an außerwissenschaftliche Kontexte

10 Standards für die Fachdidaktiken

1. Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach
2. Legitimation und Bedeutung des Faches als Schulfach
3. Geschichte des Schulfaches
4. Aufbau und die Inhaltlichkeit des fachspezifischen Lehrplans
5. Fachdidaktische Konzeptionen und fachdidaktische Lehr–Lern–Forschung
6. Schulbücher/Unterrichtsmaterial/Informationstechnologien im Fach
7. Lernen und Lernschwierigkeiten von Schülern in diesem Fach
8. Leistungsbeurteilung und Lernförderung im Fach
9. Methodische Formen/Lehr–Lern–Formen in diesem Fach
10. Verknüpfung des Faches mit anderen Fächern

10 Standards für das erziehungswissenschaftliche Studium

1. Menschenbilder/Bildungstheorien/Erziehungsprozesse
2. Lernen, Entwicklung und Sozialisation im Kindes- und Jugendalter
3. Schule und Schulsystem
4. Unterricht als Vermittlungs- und Interaktionsprozess
5. Lernstrategien und Lernmethoden für Schüler
6. Lerndiagnostik und Lernförderung

7. Lernschwierigkeiten, Heterogenität, Leistungsbeurteilung
8. Kooperation mit: Kollegen, Eltern, außerschulischen Institutionen
9. Schul- und Unterrichtsentwicklung
10. Lehrerberuf und Professionalität

5 Standards für die schulpraktischen Studien

1. Erfahrung der eigenen Person im schulischen/unterrichtlichen Kontext
2. Reflektion [sic!] auf die eigene Berufswahlentscheidung
3. Verknüpfung von Studieninhalten und den Erfahrungen während der schulpraktischen Studien
4. Grundformen und -methoden der Lehrerforschung (forschendes Lernen, teacher research)
5. Einbringen der Erfahrungen aus schulpraktischen Studien in das weitere Lehrstudium

Die Gutachter teilen die Auffassung Terharts, dass professionelles Handeln im Lehrerberuf nicht allein durch bildungswissenschaftlich fundierte, pädagogische Kompetenzen gewährleistet werden kann, sondern dass vielmehr auch das fachwissenschaftliche Studium für das Lehrerhandeln basal ist und deshalb im Katalog anzustrebender Lehrerkompetenzen berücksichtigt werden sollte. Auch für die Ausbildung von Ökonomelehrerinnen und -lehrern muss gelten, was Terhart der KMK für alle Lehrämter und alle Fächer empfiehlt: „Ein solides systematisch, methodisch und wissenschaftsgeschichtlich gestütztes *Wissen in den und über die Unterrichtsfächer(n)* ist eine *conditio sine qua non*.“ (Terhart 2002, S. 30). Wir teilen außerdem Terharts Position, dass die Fachwissenschaften den angehenden Lehrerinnen und Lehrern keine „vereinfachte Variante“ (Terhart) ihres Fachs in gesonderten Lehrveranstaltungen darbieten sollten, sondern das fachwissenschaftliche Studium der Lehramtsstudenten in großen Teilen mit den von ihm so genannten Hauptfachstudiengängen identisch sein sollte.

Außerdem teilen die Gutachter Terharts Auffassung, dass der Fachdidaktik die wichtige Aufgabe zukommt, die Brücke zwischen den inhaltlich ungebundenen (Terhart: inhaltsneutralen) Bildungswissenschaften und den nicht primär pädagogisch interessierten Fachwissenschaften zu schlagen, indem sie „die Möglichkeit einer Verschränkung von inhalts- und prozessbezogener Perspektive“ (Terhart 2002, S. 31) bietet; überdies stimmen wir mit der Forderung überein, dass der wissenschaftlichen Fachdidaktik zukünftig ein höherer Stellenwert zukommen sollte und dass Fachdidaktik sich nicht als fachbezogene praktische Unterrichtslehre, sondern als forschende Disziplin verstehen sollte, womit deren oft unsicherer Status an den Universitäten nicht vereinbar ist (so auch später Tenorth/Terhart 2004).

Richtig ist auch Terharts Auffassung, dass schulpraktische Studienelemente nicht schon ‚an sich‘ positiv sind „etwa in dem Sinne, dass diejenige Lehrerbildung die beste ist, die die meisten Praktika enthält“. Zu viel zu frühe Schulpraxis kann den studentischen Blick auch auf das unterrichtliche »Handwerk« verengen. Gleichwohl fordern wir mit Terhart solche schulpraktischen Studien. Wir sehen ferner die Notwendigkeit, dass angehende Ökonomelehrerinnen und -lehrer außerschulische Praktika absolvieren. Die Gutachter plädieren mithin für eine anspruchsvolle, wissenschaftsbasierte, Erfahrungselemente aufnehmende Lehrerbildung.

Allerdings sehen wir in dem von Terhart vorgelegten Katalog von Standards keine Kompetenzstandards, sondern eher Inhaltsstandards. Diese sind zwar auch bedeutsam, erfüllen jedoch eine andere Funktion als kompetenzbasierte Leistungsstandards. Eine von der KMK eingesetzte Arbeitsgruppe um Terhart, Oelkers, Tenorth und Krüger hat schließlich Kompetenzen und Standards für den so genannten *berufs- bzw. bildungswissenschaftlichen* Teil der Lehrerbildung erarbeitet, worunter die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile subsumiert werden. Dabei war die Erarbeitung von Standards für die fachwissenschaftlichen Studienanteile nicht in den Auftrag eingeschlossen. Dies wird von den Autoren jedoch als dringend erforderlich eingestuft.

Die Kultusministerkonferenz hat auf der Grundlage dieses Berichts der Arbeitsgruppe am 16.12.2004 einen Beschluss über eine „Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ gefasst. Darin werden Kompetenzen und Standards für die Bildungswissenschaften formuliert, worunter jene Disziplinen verstanden werden, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Die Länder haben zugesagt, diese Standards für die Lehrerbildung zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes zu übernehmen und insbesondere in Studienordnungen zu implementieren und anzuwenden.

Die KMK identifiziert *vier Kompetenzbereiche*: »Unterrichten«, »Erziehen«, »Beurteilen«, »Innovieren«. Diesen werden insgesamt *elf Kompetenzen* zugeordnet:

Kompetenzbereich »Unterrichten«: Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.

- *Kompetenz 1:* Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
- *Kompetenz 2:* Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.
- *Kompetenz 3:* Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Kompetenzbereich »Erziehen«: Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus.

- *Kompetenz 4:* Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
- *Kompetenz 5:* Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
- *Kompetenz 6:* Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Kompetenzbereich »Beurteilen«: Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus.

- *Kompetenz 7:* Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
- *Kompetenz 8:* Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Kompetenzbereich »Innovieren«: Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter.

- *Kompetenz 9:* Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
- *Kompetenz 10:* Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.
- *Kompetenz 11:* Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Zwar ist es für die Gutachter ein bemerkenswerter Vorgang, dass die KMK und die Länderministerien erklären, Zielvorgaben für Studienordnungen machen und deren Einhaltung überprüfen zu wollen, werden Studienordnungen doch von den Universitäten im Rahmen ihrer Hochschulautonomie verantwortet. Daher

wäre dieses Ansinnen gewiss juristisch auf seine Vereinbarkeit mit der grundgesetzlich garantierten Freiheit von Forschung und Lehre zu prüfen, was allerdings nicht Aufgabe dieses Gutachtens ist.

Hier genügt es, festzustellen, dass das bildungswissenschaftliche Studium für Ökonomelehrerinnen und -lehrer – ob seiner inhaltlichen Neutralität (siehe oben) – im hier in Rede stehenden Zusammenhang keine besonderen Ziele, Inhalte und Lehrveranstaltungen erfordert, sondern grundsätzlich dem bildungswissenschaftlichen Studium für andere Unterrichtsfächer (von denen der Studierende ein weiteres gewählt hat) analog sein sollte. Außerdem begrüßen es die Gutachter, dass die KMK die unterschiedlichen Schwerpunkte von Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst als einerseits theoretischem und andererseits praktischem Lehrerbildungsabschnitt klarstellt und durch die Formulierung unterschiedlicher Standards für diese Bildungsabschnitte einen systematischen, kumulativen und integralen Erkenntnis- und Erfahrungsaufbau in Kompetenzen zu erreichen versucht.

3.2 Bestimmung des Kompetenzprofils für einen Lehramtsstudiengang im Fach »Ökonomie«

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass die ökonomische Bildung in der Schule in dem Maße gelingen kann, wie es den „Standards für die ökonomische Bildung“ (SÖB)¹¹ entspricht, ist die bildende Kompetenz derjenigen, die als Lehrende Unterricht zu gestalten haben.

Vor diesem Hintergrund ist es – wie weiter vorne ausgeführt – wichtiger denn je, dass Lehrerinnen und Lehrer selbst so ausgebildet werden, dass sie in der Lage sind, die sich aus den Bildungsstandards ergebenden Aufgaben des Aufbaus von Erkenntnis bei unseren Schülerinnen und Schülern und für diese optimal zu erfüllen. Eine zentrale Rolle in der Diskussion um die Zukunft von Bildung und Schule überhaupt kommt deshalb der Struktur und Entwicklung der Lehrerbildung zu.

Lehramtsstudiengänge müssen hierzu den Komplementen »Erkenntnis« und »Erfahrung« jeweils angemessen gerecht werden. Der Erkenntnis muss dabei zunächst eine höhere Gewichtung zukommen als der Erfahrung. Aus diesem Grunde muss die Lehrerbildung zweiphasig verlaufen: In der *ersten Phase* liegt das Schwergewicht auf dem Erkenntnisbereich, dem ein quantitativ geringer bemessener Anteil im Erfahrungsfeld, hier in Form von Praktika, nebengeordnet ist. In der *zweiten Phase* ist es umgekehrt.

Eine streng einphasige Lehrerbildung unterläge dem Risiko einer allzu konturauflösenden Vermischung von Erkenntnis und Erfahrung und wäre vor allem auch nicht in der Lage, dem angestrebten hohen Standard eines wissenschaftlichen Studiums zu genügen.

3.2.1 Strukturmodell zur Konzeption von Lehramtsstudiengängen; hier: »Ökonomie«

Das Kompetenzprofil von Lehramtsstudiengängen ist von seiner inneren Struktur her stets komplexer als die Kompetenzprofile anderer Studiengänge; denn immer ist die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung zugleich verbunden mit einer fachdidaktischen Aufgabenstellung. In dem Maße, wie fachwissenschaftliche Kompetenzen Bildung ermöglichen sollen, bedürfen sie des bildungswissenschaftlichen Arguments, d. h. der Erhellung von Lehr/Lernprozessen im engeren Sinne. Die Auseinandersetzung mit Pädagogik als bildungswissenschaftlichem Reflexionshintergrund, ist deshalb unerlässlich. Schließlich ist jede erfolgreiche Implementierung von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern abhängig von Vollzügen des Lehrens und des Lernens, die deshalb, ganz unabhängig von den jeweiligen Inhalten, stets elementarer theoretischer wie praktischer Bestandteil eines Lehramtsstudienganges sind.

¹¹ Vgl. Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B., Jongebloed, H.-C.: Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemeinbildenden Schulen. Essen/ Lahr/ Kiel, im Juni 2010

Diese vier *Schwerpunkte* des Kompetenzprofils von Lehramtsstudiengängen stehen nicht einfach nebeneinander, sondern generieren ein eher kompliziertes, wenngleich geordnetes Interdependenzgefüge, wie das »Strukturmodell: Lehramtsstudiengang« in Abbildung 1 zu veranschaulichen sucht.

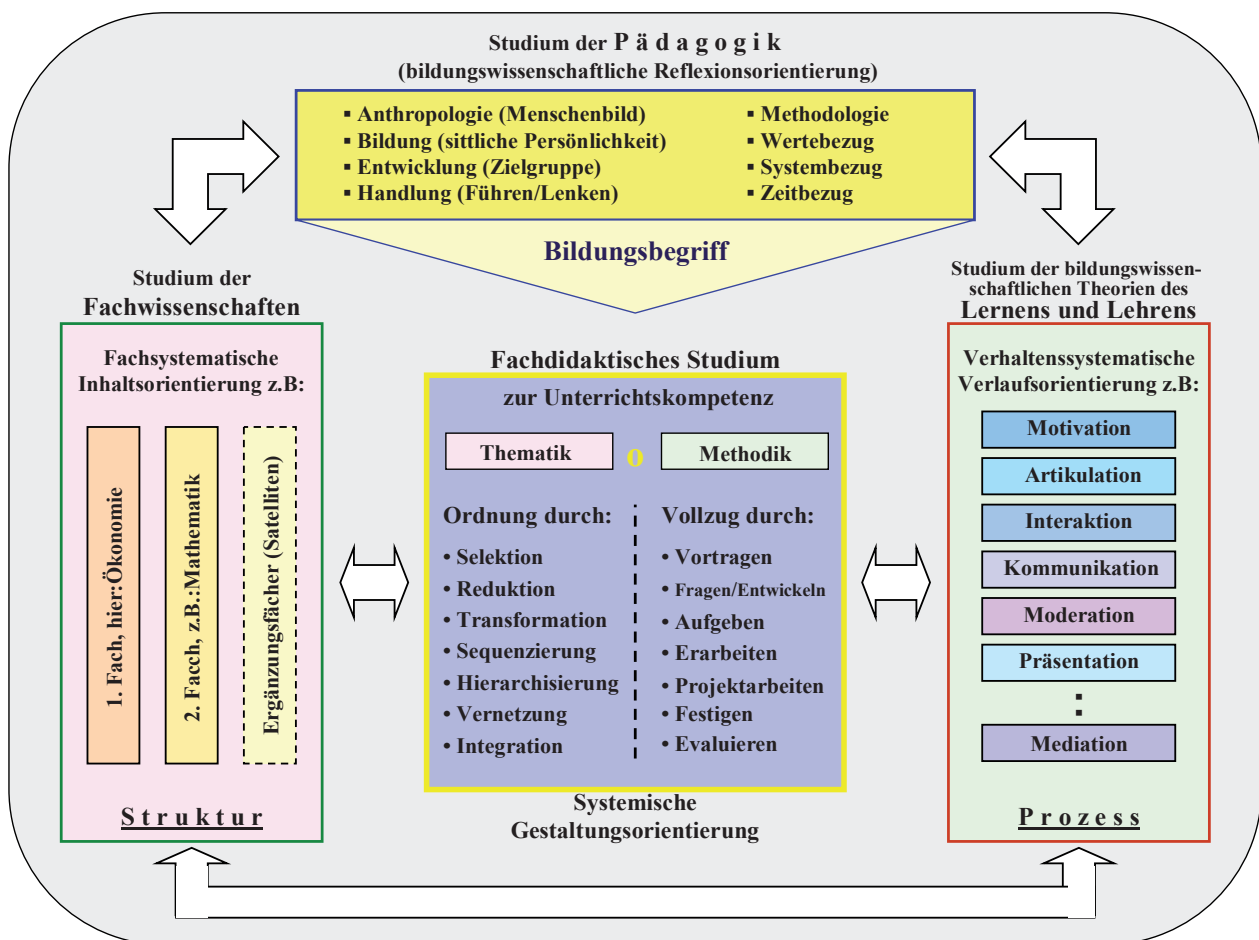


Abbildung 1: Strukturmodell: Lehramtsstudiengang¹²

Dem Ordnungsprinzip des Strukturmodells folgend, ist das Studium der Lehrämter prinzipiell so zu organisieren, dass alle vier Erkenntnisbereiche getrennt voneinander, gleichwohl aber parallel zueinander betrieben werden können und müssen. Für alle vier Erkenntnisbereiche eines Lehramtsstudiengangs ist dabei jeweils der höchstmögliche wissenschaftlichen Standard anzustreben und den Studierenden abzuverlangen.

(1) Studium der Fachwissenschaften

Unabdingbares Fundament für alles spätere unterrichtliche Handeln ist die *theoretische Auseinandersetzung mit den gewählten Fächern* und deren Beherrschung auf hohem fachwissenschaftlichem Niveau. Diese inhaltliche Beherrschung der studierten Fächer allein bildet das Plateau, auf dem Lehrende Sicherheit im unterrichtlichen Gestalten gewinnen. Dabei kann es für die einzelnen Lehrämter Beschränkungen in der Breite (s. u.), also der Stofffülle, nicht aber in der reflexiven Strenge des Faches selbst geben. Die Beschränkung in der Breite führt dadurch nicht zu horizontbegrenzender Spezialisierung, sondern zu durch Exemplarik gegebener fachlicher Beweglichkeit.

¹² Vgl. Jongebloed, H.-C. (2005): Bildung. Entwurf für ein Bildungssystem nach Maßgabe des Komplementaritätsprinzips, internes Diskussionspapier; S. 56. Das hier vorgestellte Modell ist eine Weiterentwicklung des dort vorgeschlagenen Modells.

Jedem wissenschaftlichen Fach wohnt eine konzeptionelle Struktur inne, mit deren Hilfe ein Ausschnitt aus dem Gefüge der Welt erklärt werden kann. Nur vor dem Hintergrund eines vollständigen wissenschaftlichen Durchganges durch die Struktur ihres Faches können Lehrende eine eigenständige, verantwortungsvolle didaktische Aufbereitung der Themen und Gegenstände für ihre Schülerinnen und Schüler vornehmen und selbstständig herleiten. Dann sind sie in der Lage, bei den Schülerinnen und Schülern Denkstrukturen kumulativ aufzubauen.

Je intensiver Einblick, Durchblick und Überblick gelingen, desto eigenverantwortlicher und triftiger können die didaktischen Entscheidungen der Lehrenden sein. Eine der wesentlichen Kompetenzen besteht eben darin, im Wissen um die innere Struktur des Faches die für die jeweilige Schulart angemessenen Ausschnitte auszuwählen, zu reduzieren, in die richtige Reihenfolge zu bringen und schließlich in das Ganze einzuordnen (vgl. Abb. 1).

Der in jedem einzelnen Fach liegende Bildungswert erschließt sich den Studierenden nur durch eine tiefgehende, stringente und kritisch-konstruktive Beschäftigung mit ihrem Fach. Bei jedem Einzelnen gewinnt dieser Bildungswert so seine eigene Ausprägung und wird damit auch zum Motor und zur Motivation für seinen späteren Unterricht. Nur wenn Studierende den Bildungswert ihres Faches umfassend verinnerlichen, können sie Andere für ihr Fach begeistern. Zugleich sind sie aber auch nur so in der Lage, sich selbst gezielt fortzubilden und ihre curricularen Aufgaben über die gesamte Zeit ihrer Tätigkeit hin zu erfüllen. Ansonsten bleibt ihr Unterricht eine Anhäufung weitgehend beziehungsloser Fakten. Das in Abbildung 4 konzipierte Kompetenzmodell für die Lehrerbildung im Fach Ökonomie soll die Bestimmung eben dieser auf Ökonomie bezogenen fachwissenschaftlicher Kompetenzen ermöglichen.

(2) Studium der bildungswissenschaftlichen Theorien des Lernens und Lehrens

Parallel zum fachwissenschaftlichen Studium und davon inhaltlich getrennt ist die für jeden Lehrenden notwendige methodisch strenge sowie sachlich kritisch-konstruktive *bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Theorien des Lernens und Lehrens*.

Um die Ansprüche an Bildungsprozesse in den zeit- und raumrestriktiven Grenzen, die für Unterricht gelten, zu optimieren, müssen die Studierenden die Grundlagen der lern- und lehrtheoretischen wie technologischen Methoden in ihrer Allgemeinheit kennenlernen und theoretisch durchdringen. In dieser Phase kommt es nicht darauf an, die konkreten Einzelprozesse im didaktischen Verlauf ableiten zu können, sondern allein darauf, das theoretische Wissen um die unterrichtlich relevanten Faktoren des Lernens und Lehrens entscheidungsorientiert zur Verfügung zu stellen. Ein Kanon von Theorien des Lernens und Lehrens sollte für diesen Bereich verpflichtend festgelegt sein (vgl. Abb. 1). Für das hier vorgeschlagene Kompetenzprofil der Lehrerbildung im Fach Ökonomie spielen diese jedoch nur insoweit eine Rolle, als sie zwar unabdingbar notwendig, aber in ihrer konkreten Ausformung von den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen zu leisten sind (s. u.).

(3) Studium der Pädagogik als bildungswissenschaftlicher Reflexionshintergrund

Parallel zum fachwissenschaftlichen Studium und zum Studium der Theorien des Lernens und Lehrens sind – davon inhaltlich getrennt – die für jeden Lehrenden unhintergehbaren *Frage- und Problemstellungen der Pädagogik* anzugehen.

Ziel der grundsätzlichen und umfassenden Auseinandersetzung der Studierenden mit Pädagogik ist es, die zielgruppenspezifischen Kraftfelder der Bildung in den einzelnen Fächern, hier also vor allem im Fach »Ökonomie«, richtig zu bestimmen und für jeden Einzelnen (fach)didaktisch fruchtbar zu machen.

Die Pädagogik bietet also das reflexive Fundament zur Entscheidung und Begründung allen Handelns im Dienste der Bildung. Sie bietet das rekursive Rückgrat für das richtige bildungstheoretische Verhältnis von

Erkenntnis und Erfahrung in fachdidaktischer, lehr-lerntheoretischer und methodischer Hinsicht. Das so gestützte pädagogische Argument liegt der Sicherung des Bildungswertes der Fächer zugrunde. Dies betrifft insbesondere die ökonomische Bildung, da Ökonomie, zumal als eigenständiges Schulfach, aus Sicht eines traditionell neuhumanistisch geprägten gymnasialen Bildungsverständnisses als trojanisches Pferd wahrgenommen wird.

Die Pädagogik klärt die methodologischen Möglichkeiten und Grenzen ihrer Erkenntnisse und Ergebnisse sowie deren durch Bildungsforschung initiierten Weiterentwicklung, sie reflektiert den eigenen Wertebezug, sie beachtet die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie sich ereignet (Systembezug), und sie sieht sich in den historischen Kontext eingebunden (Zeitbezug). Auf der anthropologischen Grundlage eines ausgewiesenen Menschenbildes nimmt die Pädagogik entscheidenden Einfluss auf die Bestimmung von Bildungsziel und Bildungsbegriff. Dies geschieht in Abhängigkeit der Entwicklungsphasen des Menschen aber stets auch in Bezug auf jenes Kontinuum des Handelns, das moralisch erlaubt und ethisch erwünscht ist. Auch die DGfE fordert in ihrem „Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System“, dass die Entwicklung einer forschenden und reflexiven Haltung „die Auseinandersetzung mit berufsethischen Standards“ einschließen müsse (2004, S.2).

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Studiums der Pädagogik sollten in einem Kanon festgelegt werden (vgl. Abb. 1), um den Studierenden die Struktur des Faches Pädagogik zu eröffnen und sie dadurch zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung auch mit aktuellen Forschungsperspektiven der Pädagogik zu befähigen. Auch dieser Schwerpunkt des Kompetenzprofils der Lehrerbildung im Fach »Ökonomie« ist notwendig, muss aber in seiner konkreten Ausformung von den bildungswissenschaftlichen Studienanteilen übernommen und geleistet werden.

(4) Studium der Fachdidaktik

Parallel zu den bisher genannten drei Bereichen des Lehramtsstudiums gilt es, ein gesondertes und besonderes Augenmerk auf das *Studium der Fachdidaktik* zu legen. Fachdidaktische Frage- und Problemstellungen führen das fachwissenschaftliche mit dem lehr-lerntheoretischen Studium unter strenger Entscheidungsorientierung der Pädagogik zusammen. Die dafür notwendigen theoretisch gesicherten Konzeptionen bietet die Fachdidaktik.

Auf der Basis der inneren Logik des Faches müssen Lehrende schulart- und schulstufenbezogen sowie zielgruppenorientiert aus der Breite des Faches Inhalte für den Unterricht pädagogisch gesichert und begründet bestimmen können. Unter Berücksichtigung der Lehr-Lerntheorien gilt es dann, den Bildungswert der Inhalte für die Lerngruppe der jeweiligen Schulart oder Schulstufe adressatengerecht aufzubereiten.

Wie in Abbildung 1 zu sehen, hat die Fachdidaktik die äußerst komplexe und komplizierte konzeptionelle Aufgabe, »Struktur« und »Prozess« als »Thematik« und »Methodik« aufeinander zu beziehen und zusammenzuführen. Die theoretische Durchdringung fachdidaktischer Problemstellungen ist deshalb von außerordentlicher Bedeutung für die unterrichtliche Gestaltungskompetenz aller Lehrenden. Dabei variiert die curriculare Struktur der Lehramtsstudiengänge entsprechend der verschiedenen Lehrämter. Deshalb müssen insbesondere die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studieninhalte schulart- bzw. schulstufenbezogen konzipiert werden, was hier gemeinsam mit den fachwissenschaftlichen Kompetenzen explizit über das »Kompetenzmodell für die Lehrerbildung im Fach Ökonomie« ermöglicht werden soll.¹³

¹³ Die Studieninhalte der Bereiche Pädagogik und Lern-Lehrtheorien hingegen betreffen in ihrer Grundsätzlichkeit alle Schularten und -stufen in ähnlicher Weise. Sie könnten deshalb kostensparend für verschiedene Studiengänge zumindest weitgehend in einer gemeinsamen curricularen Form konzipiert und organisiert werden.

Dem hier in vier Bereichen aufgeteilten Erkenntnisfeld ist ein komplementäres Erfahrungsfeld nebenzuordnen, um so die Voraussetzung zu schaffen, die zukünftige Unterrichtskompetenz aller Lehramtsstudierenden u. a. durch die systematische Aufbereitung fachwissenschaftlicher Gegenstände und lebensweltlicher Erfahrungen des eigenen wirtschaftlichen Handelns so weit wie möglich zu steigern.

Schon in der ersten Phase der Lehrerbildung, auf die sich der hier vorgelegte Entwurf explizit bezieht, kommt es also darauf an, den Lehramtsstudierenden die Begegnung mit bildender Erfahrung abzuverlangen. Für die Ermöglichung von weiterer komplementärer Erfahrung im Rahmen der Lehramtsstudiengänge ist es deshalb notwendig, die Studierenden ganz konkret auch mit unterrichtlicher wie mit außerunterrichtlicher Praxis zu konfrontieren. Dies geschieht in Form von Erprobungen und Praktika in schulischen und außerschulischen Erfahrungsfeldern, die von der Hochschule vor- und nachzubereiten sind.

Wesentlich ist dabei, dass die Studierenden möglichst schon früh eigenen Unterricht in nennenswertem Umfang erteilen und unter evaluativem Anspruch (Hospitation) erleben. Beide Möglichkeiten der Teilhabe an Unterricht (Unterrichten und Hospitieren) schärfen mittels eigener Erfahrung den Blick für die Notwendigkeit und Bereitschaft, sich mit Themen der Pädagogik und Didaktik, den Möglichkeiten von Lehr-Lerntheorien, vor allem aber auch mit den eigenen Fachwissenschaften im Studium theoretisch intensiv zu befassen.

Art und Umfang dieses eigenen Unterrichts wird in Absprache mit den Lehrenden der Schulen an sogenannten thematischen Unterrichtseinheiten orientiert, für die der Studierende das didaktische Problemfeld möglichst ohne explizite Anleitung, d. h. selbstständig alleine bestellen muss. Nur so gelingt es, primäre individuelle Unterrichtserfahrung unter Ernstcharakter zu ermöglichen und dabei die gewünschten Effekte kritisch-konstruktiver Selbsteinschätzung zu erzielen. Auf diese Weise können Studierende ein Gespür bekommen für ihre eigene persönliche Einstellung zu Schülerinnen und Schülern, für ihre geistige Beweglichkeit und ihre pädagogisch-didaktische Belastbarkeit. Ein solches Praktikum hilft deshalb auch bei der endgültigen Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf. Die in derartigen Erprobungen von den Studierenden schon während des Lehramtsstudiums gesammelte Unterrichtserfahrung unterliegt nicht der Evaluation oder gar einer Bewertung durch die Schule. Sie soll ausschließlich als Komplement zum Erkenntnisbereich des Studiums von dem und für den Studierenden genutzt werden, der die Erfahrung sammelt. Nur so kann sie ihre Wirkung für das Kompetenzprofil »Lehramt« voll entfalten. Die in der Vor- und Nachbereitung seitens der Universität durchgeführte Reflexion des Praktikums gehört in den Erkenntnisbereich und kann dort als Studienleistung mit Kreditpunkten bewertet werden (vgl. Kap. 3.3).

3.2.2 Kompetenzmodell für die Lehrerbildung im Fach Ökonomie

Anders als Studiengänge, die sich auf die rein fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Erkenntnisfeld beziehen, und deswegen analog zur strukturellen Systematik einer Wissenschaftsdisziplin quasi von innen heraus konzipiert werden, haben Lehramtsstudiengänge immer auch einen von außen an die Wissenschaftsdisziplin herangetragenen Anspruch zu beachten. Dieser leitet sich aus den bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Erwartungen an Kompetenzen ab, über die Schülerinnen und Schüler verschiedener Schularten und -stufen unseres Bildungssystems nach Maßgabe dafür zuständiger Bildungsplaner verfügen sollen.

Das heißt, dieses von Anfang an als zweistellige Relation mitzudenkende und bildungswissenschaftlich bestimmte Lehrer-Schüler-Verhältnis erweist sich als einschränkende wie als ausweitende Kautele zugleich. Denn einerseits ermöglichen nicht alle Erkenntnisse der von einer Wissenschaft hervorgebrachten Erkenntnismenge jene bildende Kraft, dass sie für Schülerinnen und Schüler relevant wären, was hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Breite und Detailliertheit eine Einschränkung jener Kompetenzen erlaubt, die Lehramtsstudierende beherrschen müssen. Andererseits verlangt es nach einer Kompetenzausweitung, da Lehramtsstudierende jene fachwissenschaftlichen Kompetenzen, die bildungswissenschaftlich und pädagogisch erwartet werden, nicht nur selbst beherrschen, sondern eben auch fachdidaktisch vermitteln können müssen. Beides, Einschrän-

Die in dieser Spiegelung unbeachtet bleibende personale Differenz zwischen Lehrer und Schüler wird nun durch die zweite, zwischen diesen beiden zu ziehende Diagonale hergestellt, in der deutlich wird, dass ihr jeweiliges Verhältnis zur Ökonomie auf der einen und zur Wirtschaft auf der anderen Seite verschieden sein muss, da die beiden unterschiedliche Rollen für einander einnehmen.

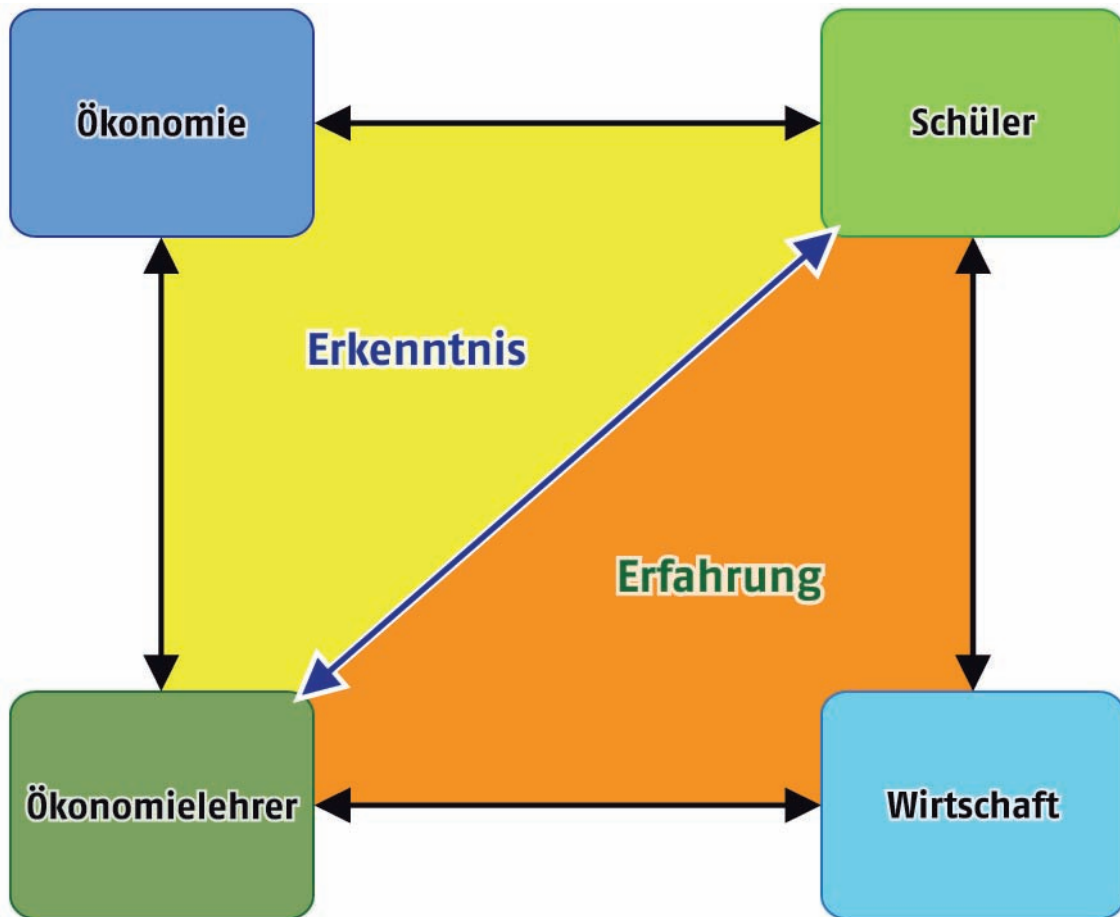


Abbildung 3: Fachdidaktisches Viereck mit komplementärer Symmetrie Erkenntnis/Erfahrung

Zugleich ist aber auch zu erkennen, dass die sich ergebende Symmetrie *komplementärer Natur* ist, denn sie unterscheidet zwischen der *Orientierung an »Erkenntnis« hier und »Erfahrung« dort*, die zueinander eben nicht strukturgleich sondern komplementär sind.¹⁴

Bereits die so in zwei getrennten Vierecken aufgespannten Verhältnisse führen in dieser Form zu einem *ganz anderen, neuartigen und erweiterten fachdidaktischen Verständnis*. Die tatsächlich eine fachdidaktisch begründete Bestimmung ermöglichende Verhältnisstruktur kann aber erst vollständig sichtbar gemacht werden, wenn beide Perspektiven in einem *integrierten fachdidaktischen Viereck* zusammengedacht werden. Nur so werden die Auswahlentscheidung bestimmenden Interdependenzen zwischen allen Eckpunkten des fachdidaktischen Vierecks erkennbar.

¹⁴ Vgl. Jongebroed, H.-C. (2004): Bildung neu denken. Anmerkungen zur Komplementarität von Erkenntnis und Erfahrung, in: *Gymnasium heute* (Zeitschrift des Philologenverbandes Schleswig-Holstein), Heft 3

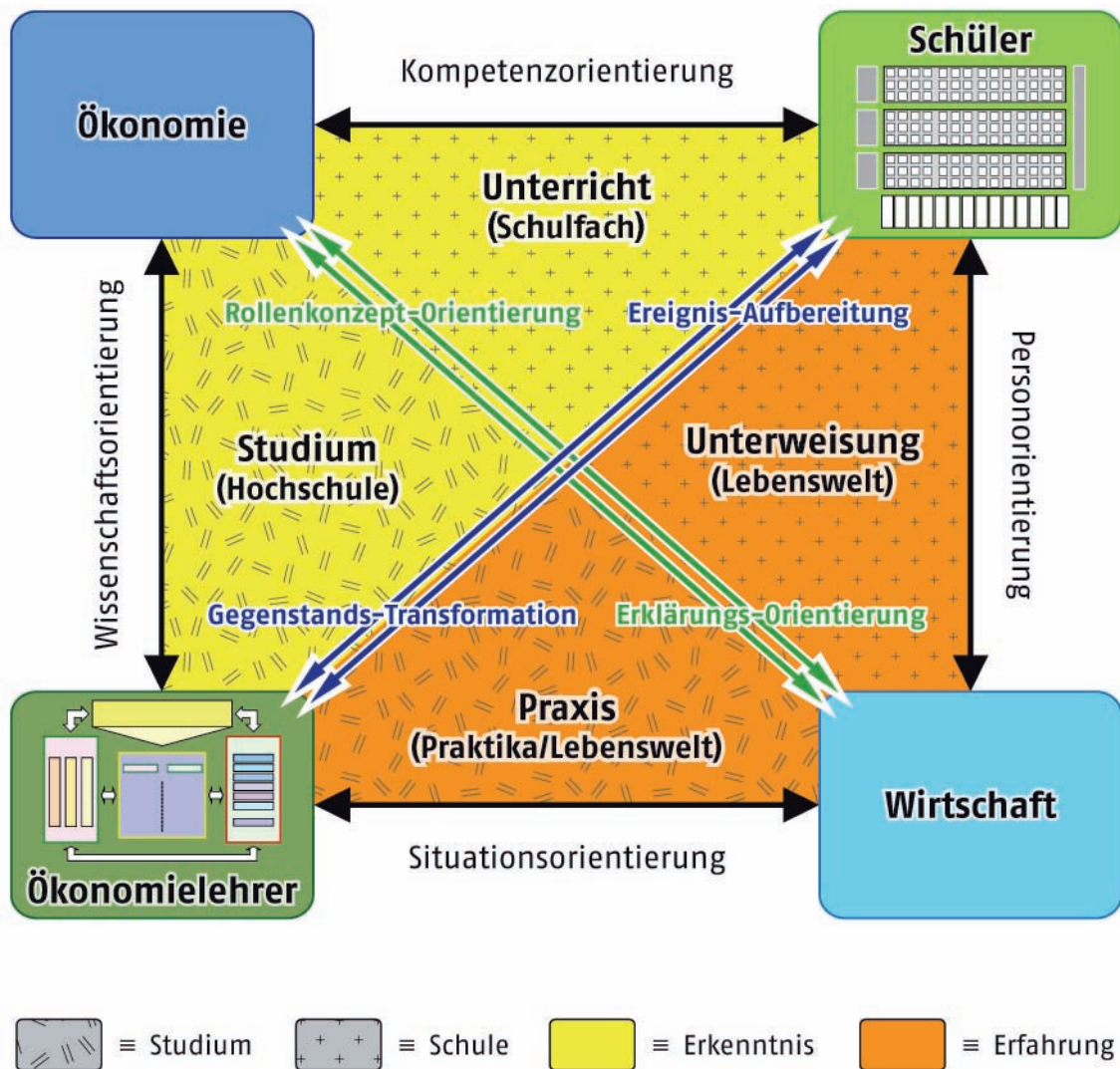


Abbildung 4: Kompetenzmodell für die Lehrerbildung im Fach Ökonomie als erweitertes Fachdidaktisches Viereck

Ausgangspunkt ist der Schüler, der entsprechend der für ihn bereits entwickelten Standards (SÖB) durch das dafür entworfene Kompetenzmodell charakterisiert ist. Dieses Kompetenzmodell legt drei Kompetenzbereiche fest, denen die Bildungsstandards zugeordnet sind. Durch ein mehrgliedriges Rollenkonzept entsteht eine Matrix, über die sich diese Bildungsstandards auf Lebenssituationen übertragen bzw. dort analytisch wiederfinden lassen.

Wie Abbildung 4 zeigt, ist die in Rede stehende Matrix so ausgerichtet, dass ihre Kompetenzbereiche auf die durch das Fach »Ökonomie« gekennzeichnete Ecke des Fachdidaktischen Vierecks weisen. Das Rollenkonzept ist deshalb auf das lebensweltliche Feld »Wirtschaft« gerichtet. Aus dieser Ordnung ergibt sich nun das weitere Relationsgefüge:

Die zwischen »Schüler« und »Ökonomie« konstitutive Relation fundiert jene Überlegungen, die im Zusammenhang mit dem »Strukturmodell Lehramtsstudiengang« (vgl. Abb. 1) bezüglich der fachwissenschaftlichen Kompetenz von Lehramtsstudierenden angestellt wurden, d. h. die Relation zwischen »Ökonomielehrer« und »Ökonomie«. In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Fach »Ökonomie« erwerben die Lehramtsstudierenden die Fähigkeit zum kumulativen Aufbau von Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern.

Die Orientierung an den »Kompetenzbereichen ökonomischer Bildung« begründet den Durchdringungsanspruch der theoretischen Auseinandersetzung mit Ökonomie als Erkenntnisssystem und deren Beherrschung auf hohem fachwissenschaftlichem Niveau. Sie zielt deshalb weniger auf die angemessene Breite ökonomi-

scher Erkenntnisinteressen, sondern eher auf die Tiefe, durch die der wissenschaftliche Durchgang durch die Struktur der Ökonomie geprägt sein muss. Deren reflexive Strenge muss über das in den SÖB bestimmte Niveau deutlich hinausreichen, um »ökonomische Bildung« in eigenständiger fachdidaktischer Verantwortung durch zielgruppenadäquate Auswahl, Reihung und Transformation sowie durch angemessene Erkenntnis- und Erfahrungsevaluation zu ermöglichen. Aus dieser ersten Ausgangsrelation ergibt sich schlüssig, dass die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung des Lehramtsstudierenden mit dem Fach »Ökonomie« (Relation: Ökonomie – Ökonomielehrer) von Wissenschaftlichkeit geprägt sein muss (*Wissenschaftsorientierung*). Denn nur ein auf strenge theoretische Analyse und Begründung zurückgeführtes ökonomisches Denken ermöglicht die Bedingung, die für Schülerinnen und Schüler geforderten Kompetenzen auf Stringenz im ökonomischen Argument zurückzuführen.

Da dieser Anspruch für Ökonomie als Wissenschaft insgesamt wie für alle ihre Teilgebiete dem Grunde nach konstitutiv und existenziell ist, ist es sinnvoll, nicht etwa eine eigens für das Lehramt fokussierte universitäre »Ökonomie für Lehramter« zu konzipieren, sondern das Studium der Ökonomie den dafür ausgewiesenen professoralen Experten und deren Scientific Community in ihren Entscheidungen für das richtige Studienangebot zu überantworten.

Gleichermaßen bedeutsam für systematisch zu betreibende Ökonomie als Wissenschaft ist nun deren in der Relation »Ökonomie – Wirtschaft« zum Ausdruck gebrachter Erklärungsanspruch für das systemische Erfahrungsfeld »Wirtschaft«, weil auch die SÖB in ihrer Kompetenzorientierung in besonderer Weise darauf abzielen, ökonomische Praxis durch das erklärende Argument zu sichern. Deshalb ist nicht nur die theoretische Durchdringung dieser Lebenswelt Teil des Lehramtsstudiums, sondern auch deren praktische Erfahrung. Im Studium institutionalisiert wird dies durch (auch außerschulische) Praktika. Sie konfrontieren die Studierenden einmal mit der organisierten Arbeitswelt und – in Anlehnung an die SÖB-Kompetenzbereiche – mit den den dortigen Handlungen zugrundeliegenden Entscheidungen, den internen und externen Beziehungen bzw. Beziehungsgefügen und geben ihnen einen Einblick in systemische und ordnungspolitische Randbedingungen ökonomischen Handelns. Die Unterrichtspraktika fordern von den Studierenden eine erste Erprobung im Hinblick auf die lebensweltbezogene und kompetenzorientierte Umsetzung der erworbenen Erkenntnisse. Die systematische Reflexion sowohl der Unterrichts- als auch der außerschulischen Praktika wird rückgebunden bzw. sollte oder kann rückgebunden werden an eine Reflexion eigener Lebenserfahrung.¹⁵

Hier lassen sich erste Einschränkungen in der fachwissenschaftlichen Breite des Ökonomiestudiums begründen, in dem über die Relation »Ökonomielehrer – Wirtschaft« nach Maßgabe der *Situationsorientierung* Auswahlentscheidungen getroffen werden können, die zum Beispiel in der Betriebswirtschaftslehre entweder dem Funktionalitätsprinzip (z. B. Finanzierung, Produktion) oder aber dem Spartenprinzip (z. B. Bankbetriebslehre, Industriebetriebslehre) folgen. Ebenfalls mit Blick auf die Notwendigkeit der schulischen Auseinandersetzung mit den typischen ökonomisch geprägten Lebenssituationen kommt volkswirtschaftlichen, genauer: mikroökonomischen, Inhalten in unserem Vorschlag ein größeres Gewicht zu.

Leitend für die der *Situationsorientierung* folgende fachwissenschaftliche Auswahl ist die zweite zwischen »Ökonomie – Wirtschaft« bestehende, nunmehr explizit fachdidaktisch fokussierte Relation, die der *Orientierung am Rollenkonzept* folgt, wie es im Kompetenzmodell der SÖB entwickelt wurde, um den über die

¹⁵ Insofern diese Reflexion und insgesamt das Studium einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten, könnte hier auch von einer *Personorientierung* – wie in der Relation »Schüler – Wirtschaft« – gesprochen werden. Dies entspricht einem auch für die Hochschulen angenommenen allgemeinen Bildungsauftrag. Mit Blick auf das berufliche Abschlussziel „Ökonomielehrer/in“ ist es aber sinnvoll, die Relation »Ökonomielehrer – Wirtschaft« mit „*Situationsorientierung*“ zu kennzeichnen, da es eben in erster Linie um den Erklärungsanspruch für die Wirtschaftsrealität geht.

Relation »Schüler – Wirtschaft« bestimmten lebensweltlichen Bezug zu beachten, auf den die an der Person des Schülers orientierte ökonomische Bildung als Ziel des pädagogischen Handelns ausgerichtet ist.

Das so überdies nach den Perspektiven »Erkenntnis« und »Erfahrung« in Studium (Hochschule) und schulische wie außerschulische Erprobungen/Praktika differenzierte fachwissenschaftlich eingegrenzte Kompetenzprofil des Lehramtsstudienganges »Ökonomie« findet seine fachdidaktische Erweiterung vor allem in der doppelten Relation »Lehrer – Schüler«, wobei die Person des Lehrenden – ähnlich, wie der »Schüler« durch das erwähnte Kompetenzmodell – über das fachwissenschaftlich präzierte Strukturmodell »Lehramtsstudiengang« beschrieben ist (vgl. Abb. 1, insbesondere Fachwissenschaft: Ökonomie).

Die *Gegenstandstransformation* zielt dabei vor allem auf fachwissenschaftliche Inhalte, für die im Rahmen des Schulfaches auf alle der »Thematik« zugeordneten fachdidaktischen Kompetenzen zurückgegriffen werden muss (vgl. 3.2.1). Diese Erkenntnisorientierung muss gleichwohl durch Erkundungen ergänzt werden um die *Aufbereitung ökonomischer Ereignisse* aus den Lebenssituationen des Schülers bzw. für diese als für ökonomische Bildung notwendiges Komplement konsequenter Erfahrungsorientierung.

Das so fachwissenschaftlich eingegrenzte und zugleich fachdidaktisch erweiterte Kompetenzprofil ist darüber hinaus angewiesen auf die mit ihm interdependent verwobenen Kompetenzen, wie sie unter bildungswissenschaftlichem Anspruch gemäß dem in Abbildung 1 vorgestellten Strukturmodell aus pädagogischer und lehr-lerntheoretischer Sicht gefordert sind. Gelingt es, im Rahmen des Lehramtsstudiums »Ökonomie« ein derart integrales, in sich geschlossenes Kompetenzprofil für die Lehrerbildung im Fach »Ökonomie« bereitzustellen, dann fundiert dies die Bedingung der Möglichkeit, die auf die Schülerpersönlichkeit zielende Relation »Schüler – Wirtschaft« (*Personorientierung*) so zu optimieren, dass diese als Individuen in Bezug auf ihre je eigene auf Wirtschaften bezogene Lebenswelt im Sinne ökonomischer Bildung kompetent zu handeln in der Lage sind.

Um dies jedoch für Schülerinnen und Schüler an allen Formen des allgemeinbildenden Schulwesens zu ermöglichen, ist es notwendig, dass das »Kompetenzprofil für die Lehrerbildung im Fach Ökonomie« nicht nur einer *inneren Geschlossenheit* folgt, sondern zugleich auch *dynamisch* ist. Dies wird dadurch erreicht, dass alle dieses Kompetenzmodell bestimmenden Relationen *wechselwirkender Art* sind, ausgedrückt in Form des Doppelpfeils. Keine der ausgewiesenen Relationen ist daher unabhängig von der anderen und insoweit immer integral in Bezug auf alle anderen Relationen zu sehen. Nur dies ermöglicht *Ganzheitlichkeit und fließende Dynamik* zugleich, die ein System bildenden pädagogischen Handelns überhaupt erst konstituiert und grundlegt.

3.3 Rahmenplan für die Lehrerbildung nach Schularten gegliedert

Im Folgenden wird ein Rahmenplan für die zukünftige Hochschulausbildung von Ökonomielehrerinnen und -lehrern entwickelt, der anschließend detailliert ausgearbeitet wird. Dem gehen grundlegende Entscheidungen voraus, die hier zunächst ausgewiesen werden:

Der Rahmenplan

- differenziert angesichts der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung zwischen der Ökonomielehrerinnen- und -lehrerbildung für die Schulformen der Sekundarstufe I (Hauptschulen, Realschulen, Werkrealschulen usw. sowie den entsprechenden Zweig an Gesamtschulen) und für die Sekundarstufe II (Gymnasium sowie der entsprechende Zweig an Gesamtschulen).
- sieht für beide Studiengänge den Umfang von 300 Credits (Leistungspunkten) vor, d. h. die üblichen 180 Cr für die Bachelorphase und 120 Cr für die Masterphase. Dies entspricht einer Regelstudienzeit von insgesamt 10 Semestern, die auch das „Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004) vorsieht.

- geht von einem »Zwei-Fach-Lehrer« aus, d. h. für beide Fächer wird der gleiche Studienumfang unterstellt (abgesehen von der Anrechnung der Bachelor- und Masterarbeiten zu den Fächern). Ein drittes Fach neben den bildungswissenschaftlichen Anteilen, wie z. T. in Baden-Württemberg, geht eindeutig zu Lasten der Professionalität und wird daher hier abgelehnt.
- sieht für die Fachdidaktik einen Anteil von mindestens 20 % am jeweiligen Fach vor.
- betont die Notwendigkeit von schulischen und außerschulischen Praktika. Die außerschulischen Praktika sollen in wirtschaftlich relevanten Zusammenhängen, d. h. insbesondere in Unternehmen, abgeleistet werden. (Auch das „Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004) sieht ein so genanntes „Industrie- oder Dienstleistungspraktikum“ im Umfang von 12 LP (= 8 SWS) für den Bachelorstudiengang vor.)

Zum Verständnis des folgenden Rahmenplans ist ferner zu beachten, dass es sich bei der Angabe von Credits bzw. Leistungspunkten notwendigerweise um Näherungswerte handelt, die sich aber in bestehende Studienprogramme für eigenständige Lehramtsstudiengänge integrieren lassen sollten. Auch die Zuordnung von fachlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen Anteilen sowie von Praktika zur Bachelor- und Masterphase ist nur als Leitlinie zu verstehen, da die Länder und Hochschulen bei der Ausgestaltung der Studiengänge Handlungsspielräume benötigen.

Für die Ausbildung für Lehrämter in Schulen der Sekundarstufe I ergibt sich somit aus der Berücksichtigung der Bildungswissenschaften mit 70 Cr, aus der Vorgabe von Praktika mit einem Gesamtumfang von 40 Cr sowie aus einer üblichen Anrechnung der Abschlussarbeiten in Höhe von insgesamt 30 Cr ein die Bachelor- und Masterphase übergreifender Umfang von 80 Cr in einem einzelnen Fach. Davon sollen 20 Cr (25 %) auf die Fachdidaktik entfallen, denn es erscheint aus Gründen einer angemessenen Zielgruppenorientierung pädagogisch sinnvoll, für die Sekundarstufe I den Mindestumfang von 20 % zu überschreiten.

Für ein einzelnes Fach im gymnasialen Zweig ergibt sich aus der Berücksichtigung der Bildungswissenschaften mit hier 50 Cr, aus der Vorgabe von Praktika mit einem Gesamtumfang von 20 Cr sowie aus der Anrechnung der Abschlussarbeiten in Höhe von 30 Cr ein die Bachelor- und Masterphase übergreifender Umfang von 100 Cr. Hier entfallen 20 Cr (20 %) auf die Fachdidaktik. Dies erlaubt ggf. eine Parallelführung fachdidaktischer Studienangebote für die beiden Ausbildungswege.

Modell für die Ausbildung von Ökonomelehrerinnen und -lehrern in der BA/MA-Struktur	Lehramt für Hauptschule / Realschule / etc. / Gesamtschule	Lehramt für Gymnasium / Gesamtschule
Wirtschaftswissenschaften	60 Cr	80 Cr
Wirtschaftsdidaktik	20 Cr	20 Cr
Zweites Unterrichtsfach	60 Cr	80 Cr
Didaktik des zweiten Unterrichtsfachs	20 Cr	20 Cr
Bildungswissenschaften	70 Cr	50 Cr
BA-Arbeit	10 Cr	10 Cr
MA-Arbeit	20 Cr	20 Cr
Praktika (schulisch und außerschulisch)	40 Cr	20 Cr
Summe	300 Cr	300 Cr

Zwar gibt es keinen direkten, sondern den über das Kompetenzmodell (vgl. das erweiterte fachdidaktische Viereck, Abb. 4) zu entscheidenden Ableitungszusammenhang von den domänenspezifischen Schülerkompetenzen zu den Lehrerkompetenzen; gleichwohl muss es doch im Bereich der ökonomischen Bildung Ziel der Lehrerbildung sein, Lehrkräfte so zu qualifizieren, dass diese den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung im Alltag der modernen Wirtschaft und Gesellschaft sowie ein Grundverständnis wirtschaftlicher,

sozialer und politischer Ordnung nebst ihrer Gestaltungsprinzipien ermöglichen. Am Ende ihres Studiums sollten Lehrkräfte also mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet sein. Dazu bedarf es im Studium der Inhalte, die im Folgenden bestimmt werden sollen.

Das fachwissenschaftliche Studium umfasst volks- und betriebswirtschaftliche Anteile. Der Rahmenplan sieht aufgrund der im Kompetenzmodell (vgl. Abb. 4) ausgewiesenen *Erklärungsorientierung* im Schulfach »Ökonomie« ein leichtes Übergewicht im volkswirtschaftlichen Bereich vor. Aus wirtschaftsdidaktischer Sicht erscheinen außerdem spezifische rechtliche Kenntnisse für einen systematischen Ökonomieunterricht erforderlich, daher sind sie in die fachwissenschaftliche Differenzierung aufgenommen. Die folgende Tabelle beinhaltet eine eindeutige Zuweisung von Kreditpunkten. Weiter unten haben wir diese für die fachwissenschaftlichen Anteile flexibler in Spannweiten angegeben.

	Hauptschule / Realschule / etc. / Gesamtschule	Gymnasium / Gesamtschule
BWL	20 Cr	25 Cr
VWL einschl. Wirtschaftspolitik u. Finanzwissenschaft	30 Cr	35 Cr
Recht	10 Cr	10 Cr
Wahlpflichtbereich Wirtschaftswissenschaften	0 Cr	10 Cr
Summe	60 Cr	80 Cr

Bei der Wirtschaftsdidaktik werden exakt 20 Punkte (20 % bzw. 25 %) gefordert, da dies aus unserer Sicht einerseits nach unten nicht zu verhandeln ist, damit andererseits aber bisher gängige Verteilungsschlüssel grundlegend zugunsten der Fachdidaktik verändert wurden und eine noch höhere Zuweisung derzeit weder durchsetzbar noch bildungswissenschaftlich zwingend notwendig ist. Dagegen halten wir die Möglichkeit von hochschulspezifischen Profilsetzungen in der Fachwissenschaft für plausibel und geben deshalb Spielräume vor.

Das Fachstudium wird im Bachelorstudiengang intensiver betrieben als das bildungswissenschaftliche Studium: die beiden künftigen Unterrichtsfächer nehmen großen Raum ein; im Masterstudiengang ist dieses Verhältnis umgekehrt. Dies ist dem Streben nach Polyvalenz geschuldet, welches gebietet, dass der Bachelorabschluss auch berufliche Optionen in nicht-schulischen Feldern eröffnen soll. Dazu müssen die Inhalte des Bachelorstudiums für mehr bzw. auch anderes als den Lehrerberuf qualifizieren. Professionsspezifische Kompetenzen sind daher insbesondere für die Masterphase vorzusehen. Allerdings kann von einer tatsächlichen Polyvalenz eines lehramtstauglichen Bachelorabschlusses nur sehr bedingt ausgegangen werden. Schließlich sollen frühzeitig schulische Praktika absolviert sowie bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen vermittelt werden. Umgekehrt bliebe, wenn diese spezifisch berufsbezogenen Anteile vorrangig oder gar ausschließlich in der Masterphase umgesetzt würden, für die notwendige fachwissenschaftliche Vertiefung keine Zeit. Das vorliegende Modell erlaubt die fachwissenschaftliche Vertiefung in der Masterphase. Zugleich erstreckt sich der Qualifikationsprozess für den Lehrerberuf über das gesamte Studium, so dass die Entwicklung von Berufsmotivation und Professionalität von Studienbeginn an entwickelt werden können. Die Umstellung auf die BA-MA-Struktur käme ansonsten leicht einem Ausstieg aus einer grundständigen Lehramtsausbildung gleich.

Lehramt Schulformen der Sekundarstufe I (Haupt-, Real- und Gesamtschule etc.)	BA	MA
Wirtschaftswissenschaften inklusive Fachdidaktik	65 Cr	15 Cr
Zweites Unterrichtsfach inklusive Fachdidaktik	65 Cr	15 Cr
Bildungswissenschaften	30 Cr	40 Cr
Praktika	10 Cr	30 Cr
BA-Arbeit / MA-Arbeit	10 Cr	20 Cr
Summe	180 Cr	120 Cr

Lehramt Gymnasium / Gesamtschule	BA	MA
Wirtschaftswissenschaften inklusive Fachdidaktik	65 Cr	35 Cr
Zweites Unterrichtsfach inklusive Fachdidaktik	65 Cr	35 Cr
Bildungswissenschaften	30 Cr	20 Cr
Praktika	10 Cr	10 Cr
BA-Arbeit / MA-Arbeit	10 Cr	20 Cr
Summe	180 Cr	120 Cr

3.4 Empfehlungen für die Primarstufenlehrerbildung

Die besondere Situation in der Primarstufe, in der »Ökonomie« bzw. »Wirtschaft« kein eigenes Fach ist und auch von uns nicht gefordert wird (siehe SÖB), ist der Grund, weshalb hier keine detaillierte Differenzierung einer kompetenzorientierten Studienorganisation erfolgt. Themen der Konsum- und Arbeitswelt sind in der Grundschule in allen Bundesländern in unterschiedlicher Ausprägung Themen des Sachunterrichts, in dem bestimmte Standards der ökonomischen Bildung für die Schülerinnen und Schüler erreicht werden sollten (siehe SÖB). In der Konsequenz müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Lage sein, die die Domäne »Ökonomie« konstituierende Perspektive nachzuvollziehen. Deshalb ist in das Studienangebot zum Sachunterricht ein entsprechendes Lehrangebot zu integrieren, das Fachwissenschaftler oder auch Fachdidaktiker übernehmen sollten.

Die Bedeutung ökonomischer Prozesse in der Alltagswelt auch von Kindern legitimiert in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung der ersten Phase darüber hinaus, dass Ökonomie als eines von mehreren gleichberechtigten Wahlfächern gewählt werden kann, wie es in einigen Bundesländern bereits der Fall ist. Studierende des Grundschullehramts sollten sich hier Grundlagen ökonomischen Denkens sowohl in betriebs- als auch volkswirtschaftlichen Zusammenhängen aneignen. Diese sind dann die Voraussetzung, um an den notwendigen fachdidaktischen Veranstaltungen teilzunehmen. Wir empfehlen aus diesem Grund:

- die Integration fachwissenschaftlicher Grundlagenveranstaltungen in das Studienangebot zum Sachunterricht in Höhe von 6-8 Cr;
- die anderen Wahlfächern gleichgestellte Wahlmöglichkeit eines Studienfaches »Ökonomie« bzw. »Wirtschaft« im Umfang von 40 Cr mit einem fachdidaktischen Anteil von 25 % (10 Cr).

3.5 Vorschläge für die inhaltliche Umsetzung zur Erlangung domänenspezifischer Kompetenzen für Ökonomielehrer

Die hier unterbreiteten Vorschläge stellen – wie auch die Fachprofile der KMK – einen Rahmen für das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium dar, innerhalb dessen die Länder und die Hochschulen

Schwerpunkte und Differenzierungen aber auch zusätzliche Anforderungen festlegen können. In Übereinstimmung mit der KMK sollen im Studium Grundlagen für unterrichtspraktische Fähigkeiten gelegt werden, die aufzubauen jedoch die vordringliche Aufgabe des Vorbereitungsdienstes ist.

Im Überblick hat die Lehramtsausbildung nach unserem Vorschlag im Fach folgende Struktur:

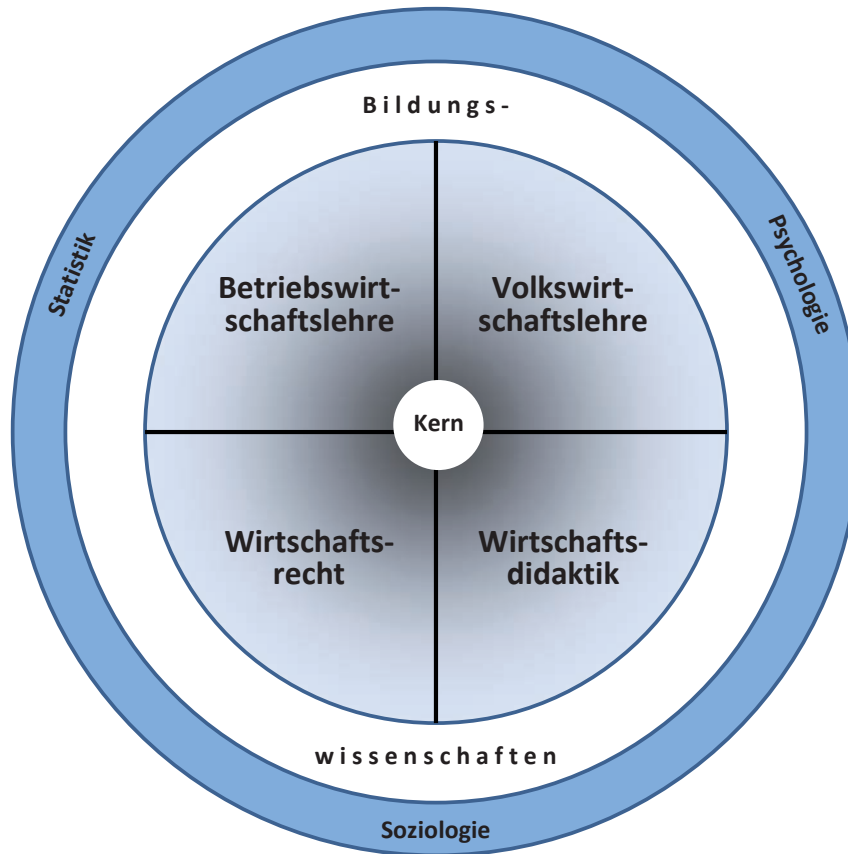


Abbildung 5: Struktur der Lehramtsausbildung Ökonomie

3.5.1 Fachlicher und fachdidaktischer Kern sowie arrondierende Wissenschaften

Aus kompetenztheoretischer Sicht gibt es eine Reihe von im engeren Sinne nicht-ökonomischen Voraussetzungen professionellen Handelns, die künftigen Ökonomielehrerinnen und -lehrern vermittelt werden sollten. Hierzu zählen – wie oben ausgeführt – vorrangig alle bildungswissenschaftlich fundierten und begründeten Kompetenzen. Hinzu müssen aber noch rechtliche, psychologische, soziologische und statistische Grundlagen kommen, soweit sie das inhaltliche Verständnis und den methodischen Umgang mit Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaft betreffen. Diese sind meist nicht innerhalb des ökonomisch-fachlichen Kerns eines Lehramtscurriculums verankert. Mit Ausnahme der rechtlichen Grundlagen ist allerdings davon auszugehen, dass die betreffenden Kompetenzen schon für den bildungswissenschaftlichen Teil des Studiums erforderlich und in der Regel dort auch curricular abgedeckt sind.

Es geht hiermit also nicht um explizit wirtschaftspsychologische, wirtschaftssoziologische und wirtschaftsstatistische Inhalte oder gar um Wirtschaftsrecht, sondern um allgemeine Grundlagen. Diese sollten aber in einer derart vertieften Weise vermittelt werden, dass sie für die Bearbeitung ökonomischer Sachverhalte genutzt werden können. Da diese Themenfelder eben nicht im Fachstudium, sondern in anderen Disziplinen zu verorten sind, wird im Folgenden auf eine differenzierte kompetenzorientierte Darstellung verzichtet. Wir beschränken uns auf Hinweise zu den aus fachlicher Sicht notwendigen Zielsetzungen.

Im Einzelnen bedeutet dies:

Psychologische Grundlagen sollten soweit übertragbar sein, dass sie es z. B. erlauben auf der Basis von psychologischen Handlungsmodellen Handlungsdimensionen zu differenzieren, die allgemein für die Analyse (ökonomisch-rationaler) Auswahlentscheidungen relevant sind. Darüber hinaus sollten sie insbesondere Verständnis für psychologisch-ökonomische Überschneidungsgebiete wie »Personal und Organisation« und »Marketing« sowie für die experimentellen Ergebnisse der »Behavioral Economics« und ihre praktischen Konsequenzen gewähren.

Die soziologischen Grundlagen sollten es analog erlauben, einerseits Wissen über Sozialisationsprozesse und die Bedeutung von sozialen Normen für das Verständnis der Einbettung ökonomischen Verhaltens in komplexere soziale Situationen und Strukturen sowie für den Aufbau von Institutionen zu nutzen. Andererseits sollten vor diesem Hintergrund bildungssoziologische Kenntnisse auch für arbeits- und industriesoziologische Fragestellungen, die im Ökonomieunterricht relevant werden, transferiert werden können.

Ein statistisches Grundverständnis sowie grundlegende Fertigkeiten im Umgang mit den formalen Mitteln der Statistik sind insbesondere für die Auseinandersetzung mit einem Großteil der volkswirtschaftlichen Phänomene erforderlich, insofern sich diese auch durch ihren aggregierten bzw. statistischen Charakter definieren. Außerdem kommt darüber hinaus die generell geforderte Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlicher Forschung ohne solche Grundkompetenzen nicht aus.

Für den Sekundarstufe I-Lehrer kann somit von einer hinreichenden Abdeckung dieser drei Bereiche durch den – ohnehin höheren – bildungswissenschaftlichen Studienanteil ausgegangen werden. Angesichts der stärkeren Wissenschaftsorientierung und damit auch der erhöhten formalen Anforderungen im auf die Sekundarstufe-II bezogenen Ausbildungsstrang – und weil realistisch von der Möglichkeit entsprechender Studienangebote ausgegangen werden kann – erscheint für den künftigen Gymnasiallehrer Wirtschaftsstatistik als Pflichtmodul geboten. Explizite wirtschaftspsychologische und -soziologische Vertiefungen sind zwar wünschenswert aber durch deren zunehmende Implizitheit in den ökonomischen Fachvertiefungen dagegen nicht zwingend.

Die für künftige Ökonomielehrerinnen und -lehrer erforderlichen rechtlichen Kompetenzen und Inhalte werden normalerweise nicht oder nicht hinreichend von den Bildungswissenschaften abgedeckt. Da aber gerade aus wirtschaftsdidaktischer Sicht Kenntnisse in verschiedenen Rechtsfeldern für einen systematischen Schulunterricht notwendig sind (s. u.), erscheinen diese explizit im Kernbereich.

3.5.2 Studienmodule und Kompetenzen

In Übereinstimmung mit den Fachprofilen der KMK sind die hier aufgezeigten Studieninhalte nicht als Gliederung in einzelne Lehrveranstaltungen zu verstehen. Die Zuordnung von Inhalten zu Veranstaltungen erfolgt in Studienplänen, die obligatorischer Bestandteil der Studiengangentwicklung sind. Ebenso stimmen die Gutachter mit der KMK darin überein, dass nicht durchgängig eigene lehramtsbezogene Lehrveranstaltungen angeboten werden müssen. Mehr oder weniger große Teile des lehramtsbezogenen fachwissenschaftlichen Lehrangebots sind Teil des Studienangebots eines Faches insgesamt. Jeder Hochschulstandort muss diesbezügliche eine eigene Betrachtung und Festlegung vornehmen.

Unabhängig davon, ob es wünschenswert sein könnte, ein ganz auf die Bedarfe von Lehramtsstudierenden abgestimmtes Angebot zu machen, so wäre dies in der Regel nicht realisierbar – Pädagogische Hochschulen gibt es nur in Baden-Württemberg und ihr Angebot umfasst auch nicht das Lehramt an Gymnasien¹⁶. Wir gehen also von einem universitären Studium aus, dessen Fachinhalte zum größten Teil von der Fach-

¹⁶ Eine darüber hinaus gehende Ausnahme ist uns noch mit der Universität Oldenburg bekannt, die aufgrund der dort vorhandenen Strukturen eigene Studiengänge zur ökonomischen Bildung anbieten kann.

wissenschaft– hier: Betriebs- und Volkswirtschaftslehre – vertreten werden. Zudem ist es eine Aufgabe der Universitäten wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden und nicht nur »Berufsbildung« zu betreiben. Auch deshalb orientiert sich unser Beispielcurriculum an konventionellen Zugängen zur Fachwissenschaft. Schließlich war auch die Freiheit von Forschung und Lehre insofern ein beschränkendes Moment, als wir keine thematischen Details festgelegt haben. Nicht zuletzt könnte ein solcher Inhaltskatalog dahingehend ausgelegt werden, dass die Lehrerbildung wieder mittels einer Beschreibung des Inputs gesteuert werden soll.

Die Studieninhalte für die Bildung von Ökonomielehrerinnen und -lehrern lassen sich von zwei Seiten her bestimmen: Zum einen von der systematisch aufgebauten Wissenschaft her, die bestimmte Grundvoraussetzungen für die Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragestellungen verlangt; zum anderen von den Standards für die ökonomische Bildung an Schulen bzw. in schulischen Curricula verankerten Themenfeldern, soweit sie diesen Standards entsprechen. Beides erscheint uns notwendig (siehe auch Abschnitt 3.2.2), um angehenden Ökonomielehrerinnen und -lehrern die Bearbeitung von für die Gestaltung der Wirtschaft, Gesellschaft und Politik relevanten Fragestellungen auf einer soliden fachwissenschaftlichen Grundlage zu erlauben.

Ziel ist es, ein Curriculumgerüst zu definieren, innerhalb dessen sich die mit einer professionellen, fachbezogenen Lehrerbildung verbundenen Kompetenzziele verwirklichen lassen. Analog zu den SÖB wird davon ausgegangen, dass sich die Kompetenzen an unterschiedlichen Inhalten erwerben lassen, da sie auch inhaltsübergreifend formuliert sind. Reduziert auf eine rein kompetenzorientierte Betrachtung heißt das beispielsweise: Die Studierenden transferieren zentrale ökonomische Denkansätze und Methoden auf unterschiedliche Problemstellungen. Insofern steht unser Vorschlag von Themenfeldern, die es im Studium zu behandeln gilt, nicht im Widerspruch zur Kompetenzorientierung. Dies wird auch in der Darstellung deutlich: Neben den inhaltlichen Vorschlägen werden zentral die Kompetenzerwartungen aufgeführt.

Die Angabe von Kreditpunkten soll in erster Linie veranschaulichen, welchen Stellenwert die Gutachter den Studienbestandteilen in Relation zueinander beimessen. Auf eine exakte Festlegung wurde zugunsten der studentischen Wahlfreiheit und der Profilbildung am jeweiligen Standort verzichtet. Stattdessen haben wir Spannbreiten angegeben. Im Grunde ist nicht entscheidend, ob sich Studierende 450 oder 600 Stunden (15-20 Kreditpunkte) mit Betriebswirtschaftslehre beschäftigen, sondern dass Ihnen in diesem Rahmen die geforderten Kompetenzen vermittelt werden.

Die inhaltliche Ausrichtung an den Bedarfen einer systematischen fachwissenschaftlichen Grundlegung wird kombiniert mit den speziellen Bedarfen des kompetenzorientierten Unterrichts, in dem die späteren Lehrerinnen und Lehrer die ökonomische Perspektive ihren Schülerinnen und Schülern für unterschiedliche relevante Lebenssituationen näherbringen. Konkret heißt das, dass die im schulischen Kompetenzmodell Kompetenzerwartungen generierenden Lebenssituationen – expliziert in Rollen – von den Inhalten des Studiums zumindest exemplarisch abgedeckt werden sollen. Ökonomische Fachbegriffe, Denkansätze, Modelle und Theorien sollen als maßgeblich für die diversen Lebenssituationen erkannt, verstanden und auf Basis der fachdidaktischen Ausbildung didaktisch rekonstruiert werden. Das folgende Modulkonzept gliedert sich deshalb in die vier Bereiche:

1. Betriebswirtschaftslehre,
2. Volkswirtschaftslehre,
3. Recht,
4. Fachdidaktik.

Anders als bei den die Fachausbildung arrondierenden Fächern, deren Kompetenzerwartungen an allgemein-pädagogisch relevanten Sachverhalten exemplifiziert werden und danach auf ökonomische Problemstellungen angewandt werden können, erscheint uns ein Fundament an juristischem Wissen im Anwendungsbereich »Wirtschaft« unumgänglich und damit zum Kern der fachwissenschaftlichen Ausbildung gehörend. In der angemessen reduzierten Form müssen die Lehramtskandidaten in der Schule später Rechtsprobleme erörtern, sei es mit Blick auf das Verbraucherhandeln (Willenserklärungen, Kaufvertrag, Allgemeine Geschäftsbedingungen usw.), auf strategisches Unternehmenshandeln (z. B. Gesellschaftsrecht) oder Arbeitnehmerverhältnisse (Ausbildungsvertrag, Arbeitsvertrag, Tarifvertragsrecht, Kündigungsrecht usw.). Hier sollten die Studierenden eine juristische Perspektive nachvollziehen und nicht alleine Institutionenkunde betreiben. Deshalb wurde »Recht« als eigener Bereich ausgewiesen. Darüber hinaus sind auch rechtliche Kenntnisse hinsichtlich des Wettbewerbsrechts oder des Steuerrechts von Belang. Solche Inhalte können aber auch im Rahmen der wirtschaftswissenschaftlichen Veranstaltungen abgedeckt werden. Auch deshalb wird hier nur eine Spannweite an „Workload“ angegeben.

Anders als in vielen anderen curricularen Entwürfen bzw. Studienordnungen nimmt bei uns in Rekurs auf die *Rollenkonzeptorientierung* (vgl. Kompetenzmodell, Abb. 4) die Betriebswirtschaftslehre einen relativ breiten Raum ein. Mit ihrer – auch im akademischen Lehrbetrieb – höheren Anwendungsperspektive bietet sie den Studierenden die Gelegenheit, wirtschaftswissenschaftliche Grundkonzepte als handlungsrelevant zu verinnerlichen. Unternehmerisches Handeln ist im Regelfall zweckorientiert und dem Effizienzgedanken verpflichtet. Systematisch ist das über Verfahren des Rechnungswesens und/oder der Investitions- und Finanzierungsentscheidungen erfassbar. Veranstaltungen hierzu gehören deshalb ebenso wie solche, die Unternehmensführung im Innen- und Außenverhältnis thematisieren, zum Pflichtbereich des Studiums.

Volkswirtschaftliche Inhalte, zu denen neben theoretischen Grundlagenveranstaltungen auch und gerade Veranstaltungen zu den Wirtschaftspolitiken gehören, nehmen in Rekurs auf die *Erklärungsorientierung* (vgl. Kompetenzmodell, Abb. 4) den größten Raum ein. Sie fordern in besonderem Maße das Modelldenken und die theoretische Durchdringung des Gegenstandsbereiches ein. Zugleich bieten sie ein inhaltliches Spektrum, das für den schulischen Transfer von besonderer Bedeutung ist.

Die volkswirtschaftlichen Wahlbereiche beinhalten Themenfelder mit einem inhaltlichen Bezug zu möglichen Schulstoffen. Sie bieten den Studierenden die Möglichkeit, in den ersten Pflichtmodulen erworbene, theoretische und analytische Fähigkeiten auf ausgewählte Felder der Wirtschaftspolitik anzuwenden. Der zweite Wahlpflichtbereich im Studium für das Lehramt an Gymnasien vereint Module aus dem Bereich der Volks- und der Betriebswirtschaftslehre. Im Vordergrund für die Auswahl standen die spätere Tätigkeit als Lehrer sowie die weitere Vertiefung modelltheoretischer Erkenntnisse auch unter dem Gesichtspunkt der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung.

An der Schnittstelle von Fachwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis kommt den Fachdidaktiken allgemein eine für die Lehrerbildung zentrale Funktion zu. Sie erlauben dem Studierenden die inhaltliche und perspektivische Verbindung (vgl. Strukturmodell, Abb. 1). Zu Recht haben sie deshalb mit der Neuordnung der Studiengänge in allen Bundesländern mehr Gewicht erhalten. In unserem Entwurf nimmt die Wirtschaftsdidaktik entsprechend einen Umfang von mindestens 20 % des Fachstudiums ein.

Einen Gesamtüberblick über das Studiencurriculum geben die beiden folgenden Tabellen. Den Modulüberschriften sind bei Bedarf zur näheren Spezifizierung weitere Inhalte (nicht gleichzusetzen mit Lehrveranstaltungen!) nachgeordnet, die uns als vermittlungswesentlich erscheinen.

Lehramt Haupt-, Real- und Gesamtschule (Sek I)			
Insgesamt 80 Cr			
BWL 15-20 Cr	VWL 30-40 Cr	Wirtschaftsdidaktik 20 Cr	Wirtschaftsrecht 5-10 Cr
BWL I: [Pflicht] Grundlagen unternehmerischen Handelns - Internes und externes Rechnungswesen - Investition und Finanzierung	VWL I: Einzel- und gesamtwirtschaftliche Grundlagen [Pflicht] - Mikroökonomik der Güter- und Faktormärkte - Makroökonomik	Theoretische und institutionelle Grundlagen der ökonomischen Bildung [Pflicht] - Theorien - Modelle	Rechtsgrundlagen wirtschaftlichen Handelns [Pflicht] - Vertrags- und Gesellschaftsrecht - Individuelles und kollektives Arbeitsrecht
BWL II: [Pflicht] - Organisation und Personal - Strategische Unternehmensführung und Marketing	VWL II: Wirtschaftssystem und soziale Sicherung [Pflicht] - Wirtschaftsordnung und -politik - Steuer- und Sozialpolitik	Kompetenzorientierter Ökonomieunterricht [Pflicht] - thematische Strukturorientierung - methodische Prozessorientierung	
	VWL III: Felder der Wirtschaftspolitik [Wahlpflicht: 2 aus 3] - Außenwirtschaftstheorie und -politik - Arbeitsmarkttheorie und -politik - Geldtheorie und -politik	Domänenspezifische Diagnostik, Evaluation und Förderung	

In der Gymnasiallehrerbildung haben wir zusätzlich einerseits verpflichtend ein Unternehmensplanspiel integriert, um das strategische und ganzheitliche Denken zu fördern. Andererseits wurden verpflichtend der Bereich der Wirtschafts- und Sozialstatistik sowie zwei Wahlpflichtmodule zu Themen der Volkswirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik aufgenommen. Hier ist zu berücksichtigen, dass die späteren Gymnasiallehrer wissenschaftspropädeutischen Unterricht zu leisten haben und entsprechende wissenschaftstheoretische und -methodische Kenntnisse benötigen. In einem weiteren Wahlpflichtbereich haben sie die Möglichkeit, entweder diese formalen Fähigkeiten zu vertiefen oder stärker am schulischen Kompetenzmodell orientiert (Rollen der Berufswähler und Entrepreneurere sowie Verbraucher) zu lernen. Diese Freiheit ist einem universitären Studium angemessen und berücksichtigt auch, dass nicht alle von uns vorgeschlagenen Themenfelder an allen Hochschulen angeboten werden.

Lehramt Gymnasium / Gesamtschule (Sek II)			
Insgesamt 100 Cr			
BWL 20-25 Cr	VWL 40-50 Cr	Wirtschaftsdidaktik 20 Cr	Wirtschaftsrecht 5-10 Cr
BWL I: [Pflicht] Grundlagen unternehmerischen Handelns - Internes und externes Rechnungswesen - Investition und Finanzierung	VWL I: Einzel- und gesamtwirtschaftliche Grundlagen [Pflicht] - Mikroökonomik der Güter- und Faktormärkte - Makroökonomik	Theoretische und institutionelle Grundlagen der ökonomischen Bildung [Pflicht] - Theorien - Modelle	Rechtsgrundlagen wirtschaftlichen Handelns [Pflicht] - Vertrags- und Gesellschaftsrecht - Individuelles und kollektives Arbeitsrecht
BWL II: [Pflicht] - Organisation und Personal - Strategische Unternehmensführung und Marketing	VWL II: Wirtschaftssystem und soziale Sicherung [Pflicht] - Wirtschaftsordnung und -politik - Steuer- und Sozialpolitik	Kompetenzorientierter Ökonomieunterricht [Pflicht] - Thematische Strukturorientierung - Methodische Prozessorientierung	
BWL III: [Pflicht] Unternehmensplanspiel	VWL IV: [Pflicht] Wirtschafts- und Sozialstatistik	Domänenspezifische Diagnostik, Evaluation und Förderung	
	VWL III: [Wahlpflicht: 2 aus 3] Felder der Wirtschaftspolitik - Außenwirtschaftstheorie und -politik - Arbeitsmarkttheorie und -politik - Geldtheorie und -politik		
Wahlpflichtbereich Wirtschaftswissenschaften (2 aus 4): 10 Cr			
Haushaltsökonomik	Existenzgründung	Neue Institutionenökonomik	Ökonomische Spieltheorie und Experimentelle Wirtschaftsforschung

Generell lassen sich die fachwissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Kompetenzen dem oben entwickelten *erweiterten fachdidaktischen Viereck* (vgl. Kompetenzmodell, Abb. 4) zuordnen. So sind im Studium im Hinblick auf die »Ökonomie« und die »Wirtschaft« für die Studierenden die

- *Wissenschaftsorientierung und*
- *Situationsorientierung*

relevant. Sie betreffen die maßgeblichen Anforderungsbedingungen im Studium.

Im für das Ökonomielehrerstudium – im Gegensatz zum reinen Fachstudium – wichtigen Studienfeld Wirtschaftsdidaktik leiten sich dann aus der Berücksichtigung von

- *Personorientierung und*
- *Kompetenzorientierung*

die zu erbringenden fachdidaktischen Transferleistungen ab, die über die diagonalen Doppelbeziehungen (Abb. 4) gestützt werden und gesichert sind. Alleine aus dem Ausbildungsanspruch – und nicht aus einem auch notwendigen akademischen Bildungsanspruch – leitet sich gewissermaßen eine *komplementäre Zweck- Mittel-Relation* ab: Die *Erkenntnisgewinnung* im Fach »Ökonomie« und die *Erfahrungsreflexion* zum Feld »Wirtschaft« sind die *Mittelkomplemente* zum *bildenden Zweck* der *didaktischen Transformation* in der unterrichtlichen Situation. Wenn wir also die wirtschaftsdidaktische Kompetenz im Folgenden in Anlehnung an das fachdidaktische Viereck konturieren, resultiert daraus eine Kombination mit den fachwissenschaftlichen Anforderungen. Im Überblick sieht das so aus:

Wissenschaftsorientierung

Ökonomielehrerinnen und Ökonomielehrer durchdringen Ökonomie als Erkenntnisssystem und beherrschen ihr Fach auf einem wissenschaftlichen Niveau, das ihnen erlaubt, relevante theoretische Zusammenhänge nicht nur selbst zu beherrschen, sondern auch fachdidaktisch begründet zu vermitteln.

Situationsorientierung

Ökonomielehrerinnen und Ökonomielehrer reflektieren lebensweltliche Dimensionen des Wirtschaftens. Sie vollziehen relevante praktische Zusammenhänge nach, bereiten diese fachdidaktisch auf, agieren sachgemäß und vermitteln sie fachdidaktisch begründet.

Personorientierung

Ökonomielehrerinnen und Ökonomielehrer organisieren Erkundungen und bereiten ökonomische Ereignisse aus den Lebenssituationen des Schülers zielgruppenadäquat auf.

Kompetenzorientierung

Ökonomielehrerinnen und Ökonomielehrer wählen Themen aus, reduzieren, transformieren und reihen diese zielgruppenadäquat und fügen sie in Gesamtzusammenhänge ein.

Bei der folgenden Darstellung der Studienmodule ist zu beachten, dass zwar einerseits zu erwerbende fachbezogene Kompetenzen angegeben werden, andererseits aber kein domänenspezifisches Kompetenzmodell für die wissenschaftliche Ausbildung vorliegt. Die Übertragung des Kompetenzmodells aus den SÖB ist nicht möglich, da es sich dort um ökonomische Allgemeinbildung und hier um eine fachbezogene Ausbildung handelt. In einem Modulhandbuch, wie es in konsekutiven Studiengängen üblicherweise aufgelegt wird, wären unsere Kompetenzformulierungen deshalb an der jeweiligen Hochschule möglicherweise um weitere, Lehrveranstaltungsbezogene Kompetenzerwartungen zu ergänzen. Im Folgenden sind darum die Kompetenzen mit Blick auf die SÖB konzipiert, greifen also die Bereiche

- Entscheidung und Rationalität,
- Beziehung und Interaktion,
- Ordnung und System

auf und kombinieren sie mit aus dem Fachinhalt gewonnenen Zielsetzungen. Auf diese Weise lässt sich der Bezug zwischen Wissenschafts- und Kompetenzorientierung in der ökonomischen Lehrerbildung herstellen. Auf eine explizite Zuordnung zu den Kompetenzbereichen wurde aus dem oben genannten Grund ebenso wie auf eine taxonomische Ordnung der Operatoren verzichtet. Wie in den SÖB beziehen sich deshalb die verwendeten Verben auf ein Spektrum von Fähigkeiten, spiegeln jedoch keine taxonomische Stufung wider. In Anlehnung an die SÖB beschränken sich die Formulierungen auf »analysieren/aufbereiten/interpretieren«, »bewerten/beurteilen/evaluieren« und »gestalten/anwenden/umsetzen«. Die Niveauzuordnung ergibt sich aus dem Anspruch eines akademischen Studiums.

Beispiel:

Im ersten BWL-Modul heißt es: „Die Studierenden analysieren betriebswirtschaftliche Funktionen im Hinblick auf unternehmerische Zielsetzungen und Zielkonflikte.“ Diese Kompetenz findet ihr Pendant in dem Kompetenzbereich »Entscheidung und Rationalität« aus den SÖB mit Bezug zur Rolle des Unternehmers. Hinsichtlich der Niveauzuordnung ist es selbstverständlich, dass die Studierenden ihre Kompetenz mithilfe eines geeigneten Fachvokabulars äußern, logisch stringent argumentieren usw. Diese Erwartungen zu graduieren und in diesem Gutachten umzusetzen, würde eher zur Verwirrung der Leserinnen und Leser als zur Klärung der notwendigen Kompetenzen beitragen.

Kompetenzbasierte Darstellung der Studienmodule:

BETRIEBSWIRTSCHAFTSLEHRE

BWL I: Grundlagen unternehmerischen Handelns

Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren betriebswirtschaftliche Funktionen im Hinblick auf unternehmerische Zielsetzungen und Zielkonflikte - bereiten betriebswirtschaftliche Daten auf und interpretieren sie - analysieren betriebswirtschaftliche Probleme mithilfe von Daten aus dem internen Rechnungswesen - interpretieren die Funktionen des externen Rechnungswesens bezüglich unternehmerischer Zielsetzungen sowie hinsichtlich ihrer Funktion in wirtschaftlichen Beziehungen und wenden zugehörige Operationen fallbezogen an - interpretieren die Funktionen der Investitions- und Finanzierungsrechnung als Instrument unternehmerischer Entscheidung und wenden mathematische Methoden exemplarisch an
Inhaltliche Spezifizierung	<p>Einführung in betriebswirtschaftliche Modelle und Funktionen Internes und externes Rechnungswesen Investition und Finanzierung</p>

BWL II: Unternehmensführung

Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren strategisches Management als Mittel effizienter Ressourcenplanung, beurteilen Strategieelemente der mittelfristigen Unternehmensplanung und setzen sie in Fällen exemplarisch um - analysieren die Beziehungen zu Stakeholdern des Unternehmens - interpretieren marktorientiertes Unternehmenshandeln in seinen planerischen und wettbewerblichen Elementen und wenden wichtige Instrumente an - analysieren und beurteilen Personalmanagement, -führung und -entwicklung als unternehmerische Aufgabe der zielgerichteten Organisationsentwicklung - analysieren und evaluieren Führungsstile, Unternehmenskultur und Motivationstheorien
Inhaltliche Spezifizierung	<p>Strategisches Management/Unternehmensführung und Marketing Personal und Organisation</p>

VOLKSWIRTSCHAFTSLEHRE

VWL I: Einzel- und gesamtwirtschaftliche Grundlagen
--

Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren das Verhalten von Wirtschaftssubjekten auf Märkten mithilfe grundlegender ökonomischer Kategorien und mathematischer Instrumente - interpretieren mikroökonomische Problemsituationen mit dem ökonomischen Denkansatz modelltheoretisch und mit Blick auf den realen Gegenstandsbereich «Wirtschaft» - wenden makroökonomische Theorien und Modelle zur Erläuterung gesamtwirtschaftlicher Zusammenhänge an - interpretieren volkswirtschaftliche Daten hinsichtlich gesamtwirtschaftlicher Probleme - analysieren die Perspektive unterschiedlicher ökonomischer Denkschulen in Veröffentlichungen zu ökonomischen Sachverhalten
Inhaltliche Spezifizierung	<p>Mikroökonomik der Güter- und Faktormärkte Makroökonomik</p>

VWL II: Wirtschaftssystem und soziale Sicherung
--

Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - beurteilen die Notwendigkeit von Ordnung sowie die Grenzen der Steuerung von Wirtschaft - wenden grundlegende Kenntnisse der Funktionsweise zentral und dezentral koordinierter Wirtschaftssysteme auf (aktuelle) ordnungspolitische Fragestellungen an - bewerten Leitbilder der Sozialen Marktwirtschaft und wirtschaftspolitische Zielkonflikte unter Anwendung systemischer (Koordination) und makroökonomischer Kenntnisse (z. B. magisches Viereck und seine Erweiterungen) - bereiten ausgewählte wirtschaftspolitische Probleme systematisch und historisch auf, gestalten Lösungsvorschläge und analysieren diese ordnungspolitisch - beurteilen Maßnahmen der Steuer- und Sozialpolitik unter ordnungspolitischen und Verteilungsgesichtspunkten
Inhaltliche Spezifizierung	<p>Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik Steuer- und Sozialpolitik</p>

VWL III: Felder der Wirtschaftspolitik (Wahlbereich 2 aus 3)

Außenwirtschaftstheorie und -politik

Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - wenden ihre systemischen/ordnungspolitischen Kenntnisse auf Fragen
-------------	--

	<p>der ökonomischen Integration der Europäischen Union und der Weltwirtschaftsordnung an</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren und beurteilen ausgewählte wirtschaftspolitische Probleme offener Volkswirtschaften - analysieren theoretische Basiskonzepte zum internationalen Zahlungsverkehr - analysieren und interpretieren Daten der Zahlungsbilanzstatistik
--	--

Arbeitsmarkttheorie und -politik	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretieren Theorien des Arbeitsmarktes auf der Basis bekannter mikro- und makroökonomischer Kategorien - beurteilen mithilfe ihrer systemischen/ordnungspolitischen Kenntnisse aktuelle Fragen der Arbeitsmarktpolitik - interpretieren Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik unter ordnungspolitischen Gesichtspunkten und analysieren das Zusammenwirken der Sozialpartner ökonomisch - analysieren strukturelle Veränderungen der Arbeitswelt

Geldtheorie und -politik	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren die Funktionen des Geldes als Grundlage modernen Wirtschaftens - analysieren Funktionen und Formen des Finanzwesens - beurteilen die Bedeutung der Geldpolitik für die Geldwertstabilität - bewerten aktuelle Entwicklungen vor dem Hintergrund gesamtwirtschaftlicher Zielsetzungen

WIRTSCHAFTSDIDAKTIK

Theoretische und institutionelle Grundlagen ökonomischer Bildung

Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - beurteilen den Bildungswert des Ökonomischen und die bildungstheoretische Legitimation eines Schulfaches Ökonomie - analysieren fundamentale wirtschaftsdidaktische Konzeptionen und beurteilen deren Differenzen - analysieren und beurteilen curriculare Konzepte in der Praxis und solche aus der wissenschaftlichen Fachdidaktik - analysieren empirische Befunde zur ökonomischen Bildung einschließlich solcher zum sozioökonomischen und anthropogenen Hintergrund ökonomischer Kenntnisse - analysieren die Inhaltsfelder und damit verbundene Ziele ökonomischer Bildung - gestalten wissenschaftliche Fragestellungen aus dem Bereich der Wirtschaftsdidaktik - evaluieren Verbindungen und Differenzen zu anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken und zu anderen Schulfächern - analysieren Möglichkeiten der fachdidaktischen Weiterbildung auf
--------------------	---

Kompetenzorientierter Ökonomieunterricht

Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren und interpretieren Zielsetzungen eines kompetenzorientierten Unterrichts unter Rückgriff auf vorhandene Modelle - wenden ihre fachwissenschaftlichen Erkenntnisse an, um Inhalte und Denkweisen schülergerecht und kompetenzorientiert zu selektieren, reduzieren, sequenzieren und hierarchisieren - analysieren und beurteilen die Gestaltung von zielgruppengerechtem Unterricht nach Maßgabe der möglichen Methodenvielfalt in Bezug auf Artikulation, Aktions- und Sozialformen - analysieren auf der Basis eines Kompetenzmodells ökonomischer Bildung Ziele, Inhalte, Medien und Methoden des Unterrichts - analysieren Wirtschaftsunterricht unter Verwendung wissenschaftlicher Termini und fachdidaktischer Modelle - gestalten Unterricht kompetenzorientiert - bereiten die Reflexion von Schülererfahrungen mit Wirtschaft adressatengerecht und sachbezogen auf - evaluieren Schulbücher, Lehr- und Lernmaterialien sowie neue Medien für die ökonomische Bildung
--------------------	--

Domänenspezifische Diagnostik, Evaluation und Förderung	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - setzen Kompetenzerwartungen in adäquate Aufgabenstellungen um - beurteilen Lernstände im Wirtschaftsunterricht unter Anwendung diagnostischer Verfahren und bewerten die Aussagekraft von Testergebnissen - können normorientierte von kriteriums- und individuumorientierten Beurteilungsverfahren unterscheiden und evaluationsgerecht einsetzen - analysieren ökonomische Basiskonzepte in Schüleräußerungen - bereiten Möglichkeiten des Umgangs mit Heterogenität von Lerngruppen und der Lernförderung im Wirtschaftsunterricht kompetenzorientiert auf

WIRTSCHAFTSRECHT	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren die wichtigsten Bestimmungen des Vertragsrechts - wenden Methoden der juristischen Fallbearbeitung insbesondere im Hinblick auf den Kaufvertrag an - analysieren die juristischen Normen des Gesellschaftsrechts und systematisieren Gesellschaftsformen unter juristischen Gesichtspunkten und interpretieren sie ökonomisch - analysieren die wesentlichen Bestimmungen zum Ausbildungs- und Arbeitsvertrag - bearbeiten fallorientiert Probleme des Tarifvertrags-, Arbeitskampf-, Betriebsverfassungs- und Mitbestimmungsrechts
Inhaltliche Spezifizierung	Vertrags- und Gesellschaftsrecht Individuelles und kollektives Arbeitsrecht

FACHPRAKTIKUM	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - gestalten Ökonomieunterricht durch die systematische Umsetzung der an der Hochschule erworbenen Kenntnisse - evaluieren ihre unterrichtspraktischen Erfahrungen unter Bezugnahme auf pädagogische und fachdidaktische Erkenntnisse

BETRIEBSPRAKTIKUM	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretieren Prozesse und Funktionen betriebswirtschaftlichen Handelns vor dem Hintergrund ihrer Fachkenntnisse und Erfahrungen - analysieren exemplarisch Organisationsstrukturen des Praktikumsbetriebs - beurteilen ihre Erfahrungen insbesondere vor dem Hintergrund ihrer Verwendbarkeit im Lehrerberuf

Zusätzlich Lehramt an Gymnasien:

Betriebswirtschaftslehre	
BWL III: Unternehmensplanspiel	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - wenden betriebswirtschaftliche Instrumente und Strategien in einer Simulationsumgebung an - interpretieren ihre Spielerfahrungen vor dem Hintergrund betriebswirtschaftlicher Modelle und marktwirtschaftlicher Zusammenhänge - interpretieren ihre Spielerfahrungen hinsichtlich der Gestaltung wirtschaftlicher Beziehungen

Volkswirtschaftslehre	
VWL IV: Wirtschafts- und Sozialstatistik	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren grundlegende statistische Verfahren zur Erhebung, Auswahl und Aufbereitung von sozioökonomisch relevanten Daten - wenden die Verfahren exemplarisch an - interpretieren Ergebnisse der amtlichen Statistik sowohl methodisch wie im Hinblick auf wirtschaftspolitisch relevante Resultate

Wahlpflichtbereich Wirtschaftswissenschaften (2 aus 4)	
Haushaltsökonomik	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretieren den Privaten Haushalt als konsumtive und produzierende Organisation mithilfe ihres erworbenen ökonomischen Instrumentariums - analysieren praktische Konzepte des Haushaltsmanagements und bereiten sie fallbezogen auf - analysieren grundlegende Erkenntnisse hinsichtlich des Verbraucherverhaltens und interpretieren sie im Lichte ökonomischer Verhaltensmodelle

Existenzgründung	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren empirie- und theorieorientiert Einflussfaktoren auf den Gründungserfolg - beurteilen die Bedeutung subjektiver Größen für den Gründungserfolg - wenden exemplarisch Strategien des Gründungshandelns in Simulationsumgebungen an - interpretieren fallorientiert Probleme der Existenzgründung

Neue Institutionenökonomik	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - analysieren mithilfe des Instrumentariums der Transaktionskostentheorie Probleme der Institutionen am Markt - analysieren die Bedeutung von Verfügungsrechten und Verträgen für das ökonomische Handeln des Einzelnen, wirtschaftliche Beziehungen und die Wirtschaftsordnung - analysieren mithilfe des Instrumentariums der Neuen Institutionenökonomik Institutionen im politischen Sektor

Ökonomische Spieltheorie und experimentelle Wirtschaftsforschung	
Kompetenzen	<p>Die Studierenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretieren Verfahren der Spieltheorie im Hinblick auf Probleme der Kooperation - bewerten die grundlegenden Ergebnisse zum Entscheidungsverhalten aus der Experimentellen Ökonomie vor dem Hintergrund verschiedener ökonomischer Rollenkonzepte - analysieren fundamentale Erkenntnisse der experimentellen Ökonomie vor dem Hintergrund traditioneller Theoriekonzepte und hinsichtlich ihrer Relevanz für das Handeln des Einzelnen, für wirtschaftliche Beziehungen und für die institutionelle Gestaltung des Wirtschaftens

3.5.3 Vorschlag für ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen an die Ökonomielehrerbildung

Der folgende Vorschlag orientiert sich an den formalen Strukturen und Formulierungen der KMK in ihren ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen (siehe Abschnitt 2.1). Dennoch ist er das Ergebnis der zuvor erarbeiteten Kompetenzanforderungen.

Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über fachspezifische Kompetenzen in Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie im angrenzenden Gebiet des Wirtschaftsprivatrechts und der Ökonomie-didaktik. Sie

- bearbeiten und lösen prototypische einzelwirtschaftliche Entscheidungsprobleme in Haushalten, Betrieben und Unternehmen mit wirtschaftswissenschaftlichen Methoden – auch unter Verwendung mathematischer Kalküle und Optimierungsverfahren,
- sind vertraut mit der Idee, Geschichte und Realität der Wirtschaftsordnung und –verfassung; insbesondere können sie die Institutionen, Funktionsweisen, Leistungen und Probleme sozial-marktwirtschaftlicher Systeme – auch vergleichend – analysieren und beurteilen,
- sind in der Lage, fundamentale mikro- und makroökonomische Sachverhalte zu analysieren, gesamtwirtschaftlich zu beurteilen und als Rahmenbedingungen einzelwirtschaftlichen Handelns zu erläutern,
- vermögen allgemeine betriebswirtschaftliche Sachverhalte zu strukturieren und zu analysieren, insbesondere unternehmerische und betriebliche Handlungsspielräume aufzuzeigen sowie Handlungsalternativen vergleichend zu bewerten,
- vermögen allgemeine volkswirtschaftliche Sachverhalte zu strukturieren und zu analysieren, insbesondere ordnungs- und wirtschaftspolitische Handlungsspielräume aufzuzeigen sowie Handlungsalternativen vergleichend zu bewerten,
- kennen elementare Rechtsnormen wirtschaftlichen Handelns, können diese fallweise anwenden und deren wirtschaftliche Konsequenzen aufzeigen,
- sind in der Lage, Weiterentwicklungen in den Bezugsdisziplinen zu verfolgen und sich selbstständig neue wirtschaftswissenschaftliche Erkenntnisse anzueignen,
- können domänenspezifische Lehr- und Lernprozesse unter Berücksichtigung grundlegender wirtschaftswissenschaftlicher sowie wirtschaftsdidaktischer Kenntnisse, Modelle und Theorien beschreiben und analysieren.
- verfügen über anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen zu den Resultaten der Lehr-Lern-Forschung und berücksichtigen dieses in der Berufspraxis,
- kennen die in Richtlinien, Lehrplänen und Curricula für das Unterrichtsfach Ökonomie ausgewiesenen fachlichen Inhalte sowie deren Aufbau und Sequenz und können diese unter Bezugnahme auf wirtschaftswissenschaftliche Theorien, Fragestellungen, Denkweisen, Methoden und Systematiken evaluieren,
- können domänenspezifische Formen der Diagnose, Beurteilung und Förderung anwenden,
- sind mit einem breiten Spektrum der Unterrichtsmethodik vertraut und können Lehr-Lern-Formen exemplarisch einsetzen,
- können Prozesse der ökonomischen Urteilsbildung und der Berufsorientierung initiieren, anleiten und reflektieren,
- sind in der Lage, das Unterrichtsfach »Ökonomie« von anderen Bildungsdomänen abzugrenzen und es inhaltlich und methodisch mit anderen Fächern zu verknüpfen.

Studieninhalte:

Allgemeine Betriebswirtschaftslehre	
<ul style="list-style-type: none"> • betriebswirtschaftliche Funktionen, unternehmerische Zielsetzungen und Zielkonflikte • entscheidungsorientierte Betriebswirtschaftslehre unter Einsatz des zugehörigen Instrumentariums • marktorientiertes Unternehmenshandeln • organisationsinterne Beziehungen 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Simulation betriebswirtschaftlicher Entscheidungen • Wahlweise: Existenzgründung
Allgemeine Volkswirtschaftslehre und Wirtschaftspolitik	
<ul style="list-style-type: none"> • Ökonomische Denkansätze, mikro- und makroökonomische Modelle • Wirtschaften und privater Haushalt • Wirtschaftsordnung und Wirtschaftssystem • Institutionen, Leitbilder und Probleme der Sozialen Marktwirtschaft • Ausgewählte Probleme der Wirtschaftspolitik aus den Bereichen Außenwirtschaft, Arbeitsmarkt und/oder Finanzsystem 	<p><i>Größerer Vertiefungsgrad der für Sek. I genannten Inhalte, dazu:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Felder und Methoden der Wirtschafts- und Sozialstatistik • Wahlweise: Ökonomik der privaten Haushalte und/oder Denkmodelle und Praxisrelevanz der Neuen Institutionenökonomik und/oder Spieltheorie und Experimentelle Wirtschaftsforschung
Rechtsgrundlagen wirtschaftlichen Handelns	
<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen des Vertrags- und Gesellschaftsrechts • Grundlagen des Arbeitsrechts 	
Wirtschaftsdidaktik	
<ul style="list-style-type: none"> • Theoretische und institutionelle Grundlagen ökonomischer Bildung • Inhalte der ökonomischen Bildung (inkl. Berufsorientierung) • Methoden und Medien für einen kompetenzorientierten Ökonomieunterricht • Domänenspezifische Diagnostik, Evaluation und Förderung • Unterrichtspraktische Studien 	

4 Schlussfolgerungen

1. Verabschiedung ländergemeinsamer inhaltlicher Anforderungen »Ökonomie« durch die KMK

Die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dienen dem Zweck der gegenseitigen Anerkennungsfähigkeit von Studienabschlüssen (S. 2). Diese Absicht ist ausdrücklich zu begrüßen. Daher fordern wir auch die Verabschiedung ländergemeinsamer inhaltlicher Anforderungen für die Ausbildung von Ökonomielehrerinnen und -lehrern, um eine Vergleichbarkeit der Ziele und Anforderungen zu fördern.

Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt sollen sich – wie von der KMK vorgesehen – aus den Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften ableiten (S. 3). Auch diese Absicht ist uneingeschränkt zu begrüßen, da die Professionalisierung des Lehrerhandelns nur gelingen kann, wenn das wissenschaftliche Studium die dafür erforderlichen Grundlagen legt.

Wo möglich sollte sich die wissenschaftliche Lehrerbildung nicht nur an der Gegenwart der schulischen ökonomischen Bildung orientieren, sondern an den bereits jetzt absehbaren zukünftigen Entwicklungen. Die Universitäten würden ansonsten vor das Dilemma gestellt, sich entweder an einem zweifelhaften Fachprofil zu orientieren oder an den unstrittigen Anforderungen der Bildungspraxis.

Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen an die Lehrerbildung in der ökonomischen Domäne würden auch die bundesländerübergreifende Zusammenarbeit in Lehre und Forschung voranbringen.

2. Einrichtung von Studiengängen an den Hochschulen

Die grundständige Ökonomielehrerinnen- und -lehrerbildung für allgemeinbildende Schulen ist eine Schlüsselfrage für die weitere Entwicklung der ökonomischen Bildung in der Schule. Die angehenden Lehrerinnen und Lehrer benötigen wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Kompetenzen, damit sie die Schülerinnen und Schüler zur selbstbestimmten, kompetenten und verantwortungsvollen Gestaltung der eigenen, ökonomisch geprägten Lebenssituation befähigen können. Die Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder sind daher jetzt gefordert, konsequent zu handeln und dem ersten richtigen Schritt (der Stärkung der ökonomischen Bildung in den Schulen) nunmehr den zweiten notwendigen Schritt folgen zu lassen: die professionelle Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den Hochschulen!

Die Ökonomielehrerinnen- und -lehrerbildung in Form eines grundständigen Lehramtsstudiums muss in den wenigen Fällen, in denen sie bereits vorhanden ist, institutionell und personell gesichert werden. Doch die weißen Flecken auf der Landkarte überwiegen bei weitem, so dass die Professionalisierung in vielen Bundesländern und für viele Lehrämter überhaupt erst einmal eingeführt werden muss. Wo sie bereits eingeführt ist, muss sie hinsichtlich des Umfangs (Leistungspunkte, Studienanteile) und der Qualität (z. B. fachdidaktische Anteile, Ausstattung mit Lehrpersonal) einen anderen Fächern vergleichbaren Status erhalten.

3. Einrichtung wirtschaftsdidaktischer Professuren

Um eine hochwertige Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zu gewährleisten, reicht eine curriculare – umfangreich und inhaltlich sachgemäße – Verankerung wirtschaftswissenschaftlicher Anteile im Studium nicht aus. Die Ausbildung muss von wirtschaftsdidaktischer Seite begleitet werden, denn ohne eine fundierte, wirtschaftsdidaktische Bildung mit einer wissenschaftlichen Lehre, die sich aus der Forschung heraus ständig erneuert, verpasst die schulische ökonomische Bildung rasch den Anschluss an die wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Entwicklung. Deshalb sind überall, wo Lehrer für die ökonomische Bildung ausgebildet werden, Hochschulstellen in Wirtschaftsdidaktik einzurichten, um die Fachdidaktik als forschende Disziplin zu etablieren.

Deshalb benötigen die Hochschulen ein eindeutiges und kräftiges Signal von Seiten der Bildungspolitik. Erst wenn von dieser Seite ein entsprechender Bedarf an grundständig studierenden Ökonomielehrerinnen und -lehrern signalisiert wird, können sich die Hochschulen dazu veranlasst sehen, eigenständige Studiengänge einzuführen oder – sofern bereits bzw. noch vorhanden – fortzuführen. Das Interesse dafür ist bei Schulabgängern und Lehramtsstudierenden vorhanden, wird jedoch angesichts der derzeitigen Bildungslandschaft von den Entscheidern in der Bildungspolitik und in den Hochschulleitungen oft zurückgestellt und nicht weiter verfolgt. Dieses notwendige Signal von Seiten der Bildungs- und Wissenschaftsministerien sollte die Unverzichtbarkeit der Erforschung und Lehre fachdidaktischen Professionswissens ausdrücklich betonen.

Nur in ganz wenigen Bundesländern wie Baden-Württemberg (hier nur an den Pädagogischen Hochschulen; für den neuinstallierten universitären Studiengang »Politikwissenschaft/Wirtschaftswissenschaft« bezeichnenderweise gerade nicht; s. o.), Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein sowie an ausgewählten Hochschulstandorten in Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein gibt es ausgewiesene Professuren für Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftsdidaktik. Sonst ist die Wirtschaftsdidaktik entweder gar nicht vertreten – wie in Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen – oder wird von Vertretern des Mittelbaus wahrgenommen – wie in Bremen oder in Bayern (überwiegend).

In diesem Zusammenhang ist auf den unhaltbaren Umstand hinzuweisen, dass in den fünf neuen Bundesländern keine einzige ordentliche wirtschaftsdidaktische Professur vorhanden ist!¹⁷ Ohne jegliche einschlägige, fachdidaktische Forschung und Lehre kann es aber zu keiner Verbesserung der prekären Situation der ökonomischen Bildung in der Schule kommen! Auf einen »Import« einschlägigen fachdidaktischen Professionswissens aus den alten Bundesländern darf man nicht hoffen, da auch dort die weißen Flecken auf der Landkarte inzwischen dominieren und sich bis in die jüngste Zeit weiter ausbreiten. Die kritische Masse wirtschaftsdidaktischer Forschung und Lehre, die erforderlich wäre, um die ökonomische Bildung schulform- und schulstufenspezifisch zu erforschen und zu lehren, ist nicht (mehr) gegeben!

Tenorth und Terhart empfehlen im Bericht der Arbeitsgruppe „Standards für die Lehrerbildung“ an die KMK institutionelle Standards, die selbstverständlich auch für die Wirtschaftsdidaktik ihre Berechtigung haben. Lediglich die Verortung der Fachdidaktiken innerhalb der Bildungswissenschaften sehen wir anders. Eine solche ist sicherlich möglich, vorzuziehen ist jedoch – der fachlichen Nähe wegen – die Entwicklung der Wirtschaftsdidaktik innerhalb der Wirtschaftswissenschaften, weil dies eine bessere Erfüllung der ihr zugewiesenen Aufgaben erwarten lässt.

Institutionelle Standards für die Fachdidaktiken nach Tenorth / Terhart (2004):

- Fachdidaktiken sind innerhalb der Bildungswissenschaften als eigenständige Disziplinen zu entwickeln.
- Fachdidaktiken müssen als forschungsfähige Einheiten in den Institutionen der Lehrerbildung institutionalisiert werden.
- Fachdidaktiken müssen als notwendiger Teil der Lehrerbildung in Ausbildungsprogrammen verankert werden.
- Lehrerbildung in einem Fach sollte nicht hochschulisch institutionalisiert werden, wenn nicht gleichzeitig die zugehörigen Fachdidaktiken forschungsfähig etabliert sind.

¹⁷ In die Zeit der Erstellung dieses Gutachtens fiel die Ausschreibung einer Stiftungsprofessur für ökonomische Bildung an der Universität Magdeburg. Die Besetzung dieser Stelle bleibt allerdings abzuwarten. Zu erwähnen ist die Ausschreibung einer Juniorprofessur für ökonomische Bildung an der Universität Potsdam, die sich derzeit im Besetzungsverfahren befindet.

4. Kriterien zur Besetzung fachdidaktischer Professuren nach GFD

Nicht selten werden Professuren universitätsintern bei der Stellenbesetzung zweckentfremdet. Sie sind zwar als domänenspezifische Didaktikprofessur ausgewiesen, aber mit Nicht-Didaktikern besetzt. Damit wird in eklatanter Weise gegen die Berufungskriterien der Gesellschaft für Fachdidaktik¹⁸ als Vertretung aller Fachdidaktiken für die einschlägige Besetzung fachdidaktischer Professuren verstoßen. Entsprechende Signale von Seiten der Ministerien und weiterer Stakeholder könnten auch hier die Hochschulleitungen veranlassen, eine profilmäßige Besetzung zumindest zu fördern.

¹⁸ Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Herausgegeben von der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF).

