

# Standards für die ökonomische Bildung – Bedingungen und Anregungen

## 1. Zur gegenwärtigen Diskussion um Bildungsstandards

Bei der Diskussion um die Entwicklung von Bildungsstandards für einzelne Schulfächer zeichnet sich ein Konsens in folgenden Fragen ab:

**a)** Bildungsstandards sollen sich an allgemeinen Bildungszielen orientieren.

**b)** Bildungsstandards sollen einen Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung unterstützen, d. h. nicht allein die Inputs (in Form von Vorgaben, detaillierten Richtlinien usw.) sind wesentlich, sondern wesentlich ist die Frage: „Was hat es gebracht?“ oder anders ausgedrückt: Von der Lehrplansteuerung zur Ergebnissteuerung.

**c)** Bildungsstandards haben sich auf bereichsspezifische Kompetenzen zu beziehen und beschreiben als Mindeststandards grundlegende fachliche, personale und soziale Kompetenzen, die am Ende eines Jahrgangs oder einer Altersstufe bzw. eines Bildungsgangs (z. B. Hauptschule, Realschule, Gymnasium) erreicht werden sollen.

**d)** Bildungsstandards enthalten drei Komponenten:

- Sie beziehen sich auf **allgemeine Bildungsziele** und stellen damit auch einen Bezug zum allgemeinen Bildungsauftrag von Fächern dar.
- Sie operieren mit **Kompetenzmodellen** und den darin angenommenen Stufen für den Kompetenzerwerb.
- Sie verlangen nach **Testverfahren**, um empirisch die Ergebnisniveaus zu identifizieren und auch **Diagnosemöglichkeiten** zu eröffnen.

**e)** Bildungsstandards verlangen nach einem, wie immer zu etablierenden, Bildungs-Monitoring und somit auch nach Vergleichs- und Orientierungsarbeiten als eine notwendige Korrektorebene für die Freiheit, die Schulen erhalten sollen, um sich auch eigene Wege zur Erfüllung von Standards zu suchen. Das heißt: Wer mehr Autonomie für Schulen will, muss auch bereit sein, Transparenz herzustellen und Kontrolle zuzulassen. Dies sind zwei Seiten einer Medaille.

**f)** Es gibt auch eine weitgehende Zustimmung, das Weinertsche Kompetenzmodell für die Entwicklung von Standards zu berücksichtigen. Das Kompetenzmodell

enthält fachliche, fachübergreifende und Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale moralische Kompetenzen erfordern.

Dieses Kompetenzmodell macht deutlich, dass Komponenten wie Methoden, Personal- und Sozialkompetenz nicht die Bindung von Kompetenz an Fachlichkeit ersetzen können. Die Forschungssituation, so Klieme, legt nahe, dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter, fachbezogener Kompetenzen voraussetzt. Die Frage der Reichweite von Kompetenzmodellen ist daher nicht durch die Gegenüberstellung von „fachbezogenen“ versus „fächerübergreifenden“ Kompetenzen zu beantworten. Vielmehr stellen fachbezogene Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen dar.

## 2. Bildungsstandards und ökonomische Bildung

Übertragen wir die allgemeine Diskussion um Bildungsstandards auf die ökonomische Bildung, dann zeigen sich die konzeptionellen Fragen um die ökonomische Bildung der letzten Jahrzehnte, was übrigens auch für die technische Bildung gilt, wie in einem Brennglas. Dazu einige Anmerkungen.

**a)** Die bisherigen Vorüberlegungen (vgl. Pkt. 1) decken beim gegenwärtigen Diskussionsstatus der ökonomischen Bildung konzeptionelle curriculare Probleme auf. Insbesondere gilt dies für die Notwendigkeit, sich auf fachliche und fachdidaktische **Referenzsysteme** für die Konstruktion von Bildungsstandards beziehen zu müssen, wie es generell für alle Fächer gilt. Dies gilt umso mehr, wenn ein Referenzsystem gefunden werden soll, das eine Verknüpfung zwischen ökonomischer, politischer und/oder technischer, haushalterischer Bildung in einem integrativen Ansatz sicherstellen soll.

Um die damit verbundenen Herausforderungen aufzuzeigen, reichen m. E. schon die folgenden drei Fragen aus:

**Frage 1:** Wird für die Entwicklung eines Standards für ökonomische Bildung ein Fach vorausgesetzt oder wird angenommen, dass ökonomische Bildung ein Ge-

samtkonstrukt, eine Lernfeldkompetenz, ist, die sich aus Teilkompetenzen, die in verschiedenen Fächern mit vereinzelt ökonomischen Inhalten erworben werden sollen, zusammensetzt?

**Frage 2:** Inwieweit kann ein Standard für ökonomische Bildung formuliert werden, ohne eine Annahme von Zeitdeputaten in den verschiedenen Schulformen und in den verschiedenen Jahrgängen zu berücksichtigen?

**Frage 3:** Wenn von der „kühnen“ Annahme ausgegangen wird, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Output an ökonomischer Bildung und dem zeitlichen Input (vgl. Stundendeputate in den Fächertafeln für ökonomische Bildung) gibt, dann stellt sich die Frage, welche Auswirkungen dies auf die Entwicklung von Kompetenzstufen im Rahmen von Bildungsstandards für die ökonomische Bildung haben kann?

Konkret: Soll z. B. ein Standard für ökonomische Bildung in Deutschland auf der Basis von durchgängig z. B. 2 Wochenstunden pro Schuljahr aufbauend von den Jahrgängen 7 bis 10 oder 7 bis 12 entwickelt werden oder soll z. B. ökonomische Bildung mit 30 Minuten-Einheiten in einem Fächerkonglomerat von Geschichte, Erdkunde, Politik usw. und auf verschiedene Jahrgangsstufen verteilt werden? Diese Frage erscheint trivial, ist aber von höchster Relevanz für die Formulierung von Standards.

Diese Frage ergibt sich eben nicht für solche Fächer wie Mathematik, Deutsch, Englisch usw., die in allen Bundesländern mit einem vergleichsweise ähnlichen Stundenvolumen (3 bis 5 Stunden pro Woche) unterrichtet werden?

Selbst für etablierte Fächer ist es schon – wie die Diskussionen zeigen – nicht ohne weiteres möglich, zu allgemein akzeptierten Bildungsstandards mit ausgewiesenen Kompetenzstufen zu kommen. Um wie viel schwieriger muss es sein, z. B. einen Bildungsstandard für ökonomische Bildung zu entwickeln, der bei ungesicherten zeitlichen Ressourcen in der Schule, die zudem noch unsystematisch auf verschiedene Fächer, verschiedene Schulformen und verschiedene Jahrgänge verteilt sind, verschiedene Kompetenzstufen mit nachprüfbaren Kompetenzniveaus ausweisen müsste.

b) Die beschriebene Problematik führt weiterhin zu der Frage, von welcher Situation eine Debatte über Bildungsstandards zur ökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I auszugehen hat.

Hierbei zeigt sich sehr bald, dass bei allen Fragen zur Entwicklung von Standards zur ökonomischen Bildung in der Bundesrepublik die **konzeptionellen Grundsatzdebatten** wieder zum Vorschein kommen, die mehr oder minder seit 30 Jahren unbeantwortet geblieben sind. Es zeigen sich nachträglich die „wissenschaftlichen Kosten“ für eine weitgehend fehlende fachdidaktische Entwicklungsforschung und es rächt sich, dass sich die scientific community, soweit sich eine bilden konnte, eher auf Randfragen – und dazu zählen auch Methodenfragen – und auf ideologische Positions-Kämpfe konzentriert hat. Es wurden immer ausgefeiltere, didaktische Arrangements entwickelt und die zentralen Etablierungsfragen von ökonomischer Bildung im allgemeinen Bildungssystem blieben unbeantwortet: z. B. Arbeitslehre mit Technik, Wirtschaft, Hauswirtschaft als Fächerverbund, als eigene Fächer, als Integrationsbereich usw. Es zeigt sich folgende geradezu surrealistische Situation: Es werden immer noch die „Innenausstattungen“ von nicht vorhandenen Zimmern des Hauses „Ökonomische Bildung“ o. Ä. kontrovers nach dem Muster diskutiert: Sollen wir Blümchen- oder Streifenapeten wählen? Jedoch wird der „Kauf“ eines Grundstücks nicht einmal in Erwägung gezogen. Das „Grundstück“ für diese Bildungsaufgabe besteht aus effektiven Studiengängen an der Universität, qualifizierten Lehrkräften und vorhandenen Stundendeputaten für ökonomische Bildung in der Schule, mit denen sich fachdidaktische, fachwissenschaftliche lerntheoretische Unterrichts-anforderungen einlösen lassen. Die Frage z. B. für die Etablierung der ökonomischen Bildung lässt sich damit in einigen Bundesländern eher als Anfrage an die etablierten Fächer wie folgt stellen: Wer öffnet ein Zimmer im Haus Schule? Die Erdkundler, Politologen, Historiker, Gemeinschaftskundler, Techniker? Damit die ökonomische Bildung ihren didaktischen Anspruch in einer Ecke „abstellen“ kann, ohne die „natürlichen“ Bewohner dieser Zimmer zu stark zu stören.

c) Die Entwicklung von Bildungsstandards setzt im Kern die **Annahme eines Schulfachs** voraus, wenn man die einschlägigen Veröffentlichungen prüft. Selbst die politische Bildung ist noch in einer vergleichsweise günstigeren Situation (vgl. den Versuch eines Bildungsstandards). Interessante Diskussionen sind zu erwarten, wenn es um die in deutschen

Bildungsdiskussionen immer so leidenschaftlich geforderten querliegenden Prinzipien geht, begonnen mit der Nachhaltigkeit, über die ökologische Bildung bis hin zur Verkehrserziehung usw.

Die Autoren von Standards, z. B. für politische Bildung, gehen schlicht von einem Fach aus, das für die ökonomische Bildung von Seiten der Vertreter der politischen Bildung – aus interessenpolitischen Gesichtspunkten – zumeist entschieden bestritten wird. Das geschieht mit scheinbar didaktischen Argumenten oft aus der durchaus nachvollziehbaren Überlegung heraus, dass auf diese Weise am ehesten die Chance besteht, einen Konkurrenten in der Schulfächertafel zu bekämpfen.

d) Ein anschauliches Beispiel aus den Reihen der traditionellen Arbeitslehre stellt das Kerncurriculum Arbeit-Wirtschaft-Technik-Arbeitslehre dar (vgl. Beilage zur Zeitschrift Unterricht Arbeit Technik, Heft 17, 2003), das gegenwärtig in der Öffentlichkeit diskutiert werden soll. Es zeigt, wie elegant die elementaren Fragen jedweder Standardentwicklung umschiffert werden. Es wird erneut vergeblich versucht, ein Gesamtkonzept für eine wie immer geartete ökonomische und technische Bildung vorzulegen, und zwar unter Missachtung aller Diskussionen der letzten 40 Jahre, die nicht deshalb gescheitert sind, weil es nicht ein erstrebenswertes Ziel sein könnte, die unterschiedlichen Dimensionen von Arbeit, Wirtschaft und Technik in einer didaktischen Gesamt-

schau zusammen zu fügen, sondern deshalb, weil auch die immanenten wissenschaftstheoretischen Probleme in den Disziplinen ungeklärt sind, und insbesondere die didaktischen, schulpolitischen Konsequenzen ausgeblendet werden. Solche Großvorhaben, die dann mit 1 bis 2 Unterrichtsstunden wöchentlich innerhalb von 2 bis 4 Schuljahren eingelöst werden sollen, können von den Ergebnissen her kaum eine Nähe zum Dilettantismus verbergen. Man nehme nur die bittere Beurteilung der Arbeitslehre-Diskussion aus den letzten 40 Jahren von Günter Wiemann zur Kenntnis (vgl. 2004, 64). Die Arbeitslehre-Idee als Reformidee ist jedoch nach meiner Einschätzung weniger an den didaktischen Zielsetzungen, an ideologischen Verblendungen gescheitert, sondern an den naiven bildungs- und schulpolitischen Umsetzungsversuchen, der fehlenden wissenschaftlichen Fundierung, dem damit fehlenden Forschungspotenzial, den fehlenden Lehrkräften, die diese Großaufgabe hätten in den Schulen umsetzen können, d. h. es fehlt an den klassischen Implementierungsstrategien für didaktische Innovationen in der deutschen Schullandschaft und zwar in der Ausgewogenheit von didaktischer Idee, curricularer Umsetzung in den Schulen, Qualifizierung von Lehrkräften, Entwicklung von in der Wissenschaftslandschaft akzeptierten Studiengängen usw.

Das o. g. Kerncurriculum wird als „Beitrag zu einem länderübergreifenden Diskurs“,



Foto: © D. Ausserhofer

Ein Haus ist ein Haus: Doch welches Referenzmaß ist entscheidend?

als „weiterer“ Beitrag zur Qualitätssicherung des Unterrichts usw., gesehen. Drohende Gefahren werden so beschrieben: Es soll natürlich – so die Autorengruppe – kein „elementarer Wissensbestand“ im Sinne abprüfbarer Standards entwickelt und einer damit verbundenen Reduzierung von Bildung auf „Vermittlung und Aneignung von Faktenwissen“ Vorschub geleistet werden, sondern eine „alternative curriculare Ausgestaltung bei Sicherung des Kernbestands“ aufgezeigt werden. Und die Autorengruppe tritt mit keinem geringeren Anspruch auf, als dass bei der Formulierung eine „systematische Integration und Konstruktion der für alle beteiligten Länder geltenden Ansprüche“ geführt wurde.

Zumindest für mein Bundesland ist mir nicht bekannt, mit welchen Hochschulvertretern gesprochen worden ist. Vielmehr lässt sich aus dieser Selbsteinschätzung ein didaktisches Omnipotenzgebaren erkennen, das wieder einmal den Keim des Scheiterns in sich trägt.

Selbst Schulbücher, so behauptet die Autorengruppe, wurden für die Entwicklung des Konzepts ausgewertet.

Dies ist deshalb eine besonders interessante Information, wenn man weiß, dass Schulbücher auf der Grundlage von Länderrahmenrichtlinien, Lehrplänen o. Ä. entwickelt werden, weil Schulbücher sonst keine Genehmigung für den unterrichtlichen Einsatz erhalten würden und Schulbuchverlage das Risiko nicht tragen würden. Schulbücher haben keine Chance, Konzeptionen für Länder zu beeinflussen bzw. zu entwickeln, sondern sie können bestenfalls versuchen, hier und dort konzeptionelle Ungereimtheiten in Länderrahmenrichtlinien mit Schulbuchkonzeptionen zu begegnen, die halbwegs didaktisch vertretbar erscheinen und dies ist zumeist schon schwer genug. Und wenn, wie der Verfasser es seit Jahren tut, dennoch Schulbücher geschrieben werden, dann in dem Bewusstsein, dass dies gegenwärtig fast die einzige Möglichkeit ist, neuere didaktische Einsichten direkt an Schule, Lehrer und Schüler heranzutragen, ohne auf den Ausgang der konzeptionellen Debatten in der scientific community warten zu müssen. Dies hätte nämlich bedeutet, die Lehrerschaft mit einer neuen Bildungsaufgabe weitgehend allein zu lassen.

Die Vorbemerkungen des Kerncurriculums beginnen mit der Überschrift: „Zielsetzung des Lernfelds Arbeitslehre“. Hier taucht die erste Frage auf: Wo gibt es dieses Lernfeld in Deutschland in den Fächertafeln eigentlich, außer in der virtuellen Vorstellung einiger Personen und Institutionen, insbesondere der ehemals

technisch/polytechnischen/arbeitsorientierten Bildung? Wo gibt es das Lernfeld Arbeitslehre z. B. in Nordrhein-Westfalen oder in Sachsen-Anhalt, Niedersachsen oder Bayern, Baden-Württemberg?

Richtig wird ausgeführt (Seite 5), dass die Fähigkeiten, die erworben werden sollen, sich mit den ökonomischen Akteuren und Beziehungen auf der privaten, betrieblichen und volkswirtschaftlichen Ebene auseinandersetzen sollen. In Punkt 4 des Kerncurriculums werden dazu Inhalte beschrieben: Arbeits- und Berufsorientierung, Haushalt und Konsum, Unternehmen und Produktion, Infrastrukturen. Allein beim schlichten Lesen der dort aufgeführten Spiegelstriche fällt auf – drucktechnische Fehler nicht beachtend –, dass ein zentraler Akteur in unserer Wirtschaftsordnung, der Staat, als ein in gleicher Weise relevanter politischer und ökonomischer Akteur, in keiner Weise konzeptionell auch nur im Ansatz in das Kerncurriculum eingebunden ist. Haushalte und Unternehmen agieren offensichtlich im luftleeren Raum und nicht in einem über Jahrzehnte entwickelten Regel- und Institutionensystem einer Wirtschaftsordnung. Ist diese Lesart richtig, bedeutet das, dass damit isolierten Produktions- und Konsumidyllen das Wort geredet wird, die in keiner Weise in politische Prozesse, das heißt in die Gestaltung, Veränderung einer Rechtsordnung, einer Wirtschaftsverfassung usw. rückgebunden sind.

Man kann den Ausführungen des Kerncurriculums nur indirekt entnehmen, dass zwar „irgendwo“ der Staat als Akteur angenommen, exogen gesetzt wird, aber nicht in den Prozess endogenisiert, d. h. als ein Akteur gesehen wird, der an der Regel- und Institutionenbildung beteiligt ist und sich schließlich diesem Regelsystem auch zu unterstellen hat. Dies ist eine verharmlosende, ent-politisierende, ent-problematisierende Sichtweise, die angesichts der generellen und sehr weitreichenden Zielsetzungen des Kerncurriculums schon in Erstaunen versetzt. Dies erstaunt auch deshalb, weil in den Auflistungen zu den „grundlegenden ökonomischen Sachverhalten“ die ganze Palette von Begriffen wie ökonomisches Prinzip, Restriktionen, Knappheit, externe Effekte usw. zu finden sind und die Frage nahe liegt, wo dies unterrichtlich bearbeitet werden soll, wenn eben ein entscheidender Akteur, der Staat, überhaupt nicht systematisch in die Gesamtkonzeption (vgl. Pkt. d)) eingebunden ist und die Grafik (vgl. Seite 13) vielmehr den Begriff „Infrastruktur“ als allumfassenden Gesamtrahmen aufweist. Eine mögliche Interpretation, dass mit dieser Anordnung der Begriff

„Infrastruktur“ zum Beispiel das „institutionen- und Regelsystem“ unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung umfassen könnte, entpuppt sich beim näheren Nachlesen als Fehlschluss, denn der Begriff „Infrastruktur“ wird präzisiert mit den Stichwörtern Information, Kommunikation, Transport, Verkehr, Energie. Diese Aspekte von Infrastruktur sollen aus verschiedenen Dimensionen (historisch, grundlegende Funktionszusammenhänge, Beurteilung aus der Arbeitslehretrinitas ökonomisch, sozial, ökologisch usw.) betrachtet werden.

Es ist keine Frage, dass diese Infrastruktur für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft ein wichtiger Aspekt sein kann – sie hat aber keinen gesellschaftsentwickelnden Charakter wie dies für die Ordnungselemente einer Wirtschaftsordnung gilt. Die Infrastruktur ist eher Ergebnis des politischen und wirtschaftlichen Prozesses eines Landes, wie es sehr leicht auch am deutschen Transformationsprozess in den neuen Bundesländern nachvollzogen werden kann und sich offensichtlich an der Verkehrs- und Kommunikationsstruktur der neuen Bundesländer erkennen lässt.

### 3. Ein vorläufiges Resümee

a) Der Konzeptionsentwurf zeigt wie in einem Brennglas den Stand der curricularen Diskussion im Bereich der ökonomischen und technischen Bildung auf. Es fehlt immer noch ein nachprüfbares, konsensfähiges Kriteriengerüst für die **Bestimmung des Referenzsystems** der ökonomischen Bildung, weil immer noch die Debatte ökonomische, technische Bildung als Fach oder als Integrationsbereich eine unentschiedene Debatte ist. Die ökonomische Bildung ist deshalb permanent durch die Inkorporationsversuche der politischen Bildung bedroht, ohne dass nachgewiesen wird, wie ein gemeinsames Referenzsystem zu einer tragfähigen didaktischen Grundlage modelliert werden könnte und zwar unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen in den jeweiligen Bundesländern, der unterschiedlichen Schulformen, der Fächertafeln mit den zur Verfügung stehenden Stundendepuaten der ökonomischen Bildung usw. Die ökonomische Bildung steht auch unter Bedrohung einer technischen Bildung, die die ökonomische Dimension für sich aus einer fast nahtlos nachzuweisenden Arbeitslehre/Polytechnik-Tradition so instrumentalisiert, dass die aufklärerischen Potenziale, die in einer ökonomischen Analyse von Wirtschaft und Gesellschaft enthalten

wären, verschüttet werden. Dies zeigt der vorliegende Entwurf eines Kerncurriculums sehr deutlich. Man könnte deshalb den Ansatz des Kerncurriculums aus Sicht der ökonomischen Bildung als unterkomplex bezeichnen, weil er in keiner Weise der Komplexität moderner Gesellschaften, sowohl im Hinblick auf die Analyse- wie auf Gestaltungsmöglichkeiten gerecht wird.

b) Der Entwurf zeigt den Kennern, wie mit scheinbar didaktischen Konzeptionsentwürfen versucht wird, letztlich **Arbeitsmarktpolitik** zu betreiben. Hinter vorgehaltener Hand bekommt man in den neuen Bundesländern immer wieder z. B. folgende Argumentationskette zu hören: Als ehemalige Polytechniklehrer haben wir fünf Jahre Technik studiert. Wir können nur dauerhaft einen Arbeitsplatz in der Schule finden, wenn die ökonomische Bildung an die technische Bildung gekoppelt wird – egal wie! Einverstanden könnte man sagen. Das Arbeitsmarktagument ist ein sehr relevantes Argument, das in keiner Weise auch nur im Ansatz in Frage gestellt werden sollte, wenn man an die damit verbundenen existenziellen Probleme für viele Kollegen und Kolleginnen in den neuen Bundesländern denkt.

Ob allerdings mit scheinbar geschickt „gestrickten“ didaktischen Konzepten unter der Hand Arbeitsmarktpolitik auf dem Rücken einer ganzen Generation von Schülern betrieben werden kann, die auf die gegenwärtigen und zukünftigen Bedingungen unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung vorbereitet werden sollte, ist auch eine berechtigte andere Frage. Wenn, was insbesondere in den neuen Bundesländern zu beobachten ist,

sich nur schwer ein Verständnis der Funktionsbedingungen marktwirtschaftlicher Systeme entwickeln kann und wenn betrachtet wird, welche Möglichkeiten das gegenwärtige Schulsystem bietet, sich konstruktiv-kritisch mit den Funktionsbedingungen der Marktwirtschaft auseinander zu setzen, dann ist es höchst fraglich, dies mit schulischen Konzeptionen anzustreben, die ein umfassendes Verständnis der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung geradezu im Kern verhindern.

Erstaunlich ist, dass in dem Konzeptionsentwurf an keiner Stelle die Soziale Marktwirtschaft als Wirtschaftsordnung thematisiert wird. Wie will man die Auswirkungen der konstitutiven Ordnungsformen und Ordnungselemente z. B. auf Arbeit und Arbeitsmarkt, auf soziale Sicherungssysteme, auf die Eigentumsverfassung überhaupt erkennen können, wenn sie im Kern den Schülern und Schülerinnen unbekannt bleiben.

Natürlich kann man argumentieren, dass die Wirtschaftsordnung als Erkenntnisgegenstand in der politischen Bildung thematisiert wird. Dies würde jedoch für aufbau- und ablaufpolitische Entscheidungen innerhalb von Schulen Konsequenzen mit sich bringen, die nach allen praktischen Erfahrungen als völlig unlösbar erscheinen. Deshalb wird schlicht im Kerncurriculum unterstellt, man könne Produktion und Konsum in allen kritischen Dimensionen analysieren und dann auf die curriculare Einbettung in die politische Bildung verweisen. Es ergäbe sich die Frage, wie dann z. B. in Brandenburg dieses Kerncurriculum zu einem gemeinsamen Standard für die ökonomische und technische Bildung verarbeitet werden soll,

wenn man den klassischen Merkmalen von Bildungsstandards wie Fachlichkeit, Kumulativität und die entsprechenden lerntheoretischen Anforderungen im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzstufen berücksichtigen möchte.

c) Die Frage nach Bildungsstandards deckt erneut schonungslos die weitreichenden Anfragen gegenüber allen **Integrationskonzepten zur ökonomischen Bildung** in Verbindung mit politischer, technischer oder sonstiger Bildung auf. Integration wird, so sehr man sie nur befürworten kann, eben nicht durch „Zusammenhangsfloskeln“ oder „Lernfeldproklamationen“ hergestellt, sondern nur durch konzeptionelle Arbeit, die die innere Logik von Disziplinen in Verbindung zu bringen hat mit einerseits allgemeinen Bildungszielen, aber insbesondere mit den gegebenen schulischen Rahmenbedingungen.

#### Literatur

Bildungsstandards und Kerncurriculum für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, in: polis/ 2003, S. 12–16

Klieme u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise – (Koordination: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt (a. M.))

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 17–31

Wiemann, G. (2004): 40 Jahre Arbeitslehre, in: Unterricht Arbeit und Technik 21/2004, S. 64

#### Autor

Prof. Dr. Hans Kaminski, Direktor des Instituts für Ökonomische Bildung und Technische Bildung, Universität Oldenburg



Foto: © D. Ausserhofer

... es fehlt immer noch ein nachprüfbares, konsensfähiges Kriteriengerüst für die Bestimmung des Referenzsystems der ökonomischen Bildung, weil immer noch die Debatte ökonomische, technische Bildung als Fach oder als Integrationsbereich eine unentschiedene Debatte ist ... oder: wie teste ich die Tragfestigkeit eines Tragflügels?