

Der Open-Access-Publikationsserver der ZBW – Leibniz-Informationzentrum Wirtschaft
The Open Access Publication Server of the ZBW – Leibniz Information Centre for Economics

Krol, Gerd-Jan; Loerwald, Dirk; Zoerner, Andreas

Working Paper

Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung

IÖB-Diskussionspapier, No. 1/06

Provided in cooperation with:

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (WWU)

Suggested citation: Krol, Gerd-Jan; Loerwald, Dirk; Zoerner, Andreas (2006) : Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung, IÖB-Diskussionspapier, No. 1/06, <http://hdl.handle.net/10419/25561>

Nutzungsbedingungen:

Die ZBW räumt Ihnen als Nutzerin/Nutzer das unentgeltliche, räumlich unbeschränkte und zeitlich auf die Dauer des Schutzrechts beschränkte einfache Recht ein, das ausgewählte Werk im Rahmen der unter

→ <http://www.econstor.eu/dspace/Nutzungsbedingungen>
nachzulesenden vollständigen Nutzungsbedingungen zu vervielfältigen, mit denen die Nutzerin/der Nutzer sich durch die erste Nutzung einverstanden erklärt.

Terms of use:

The ZBW grants you, the user, the non-exclusive right to use the selected work free of charge, territorially unrestricted and within the time limit of the term of the property rights according to the terms specified at

→ <http://www.econstor.eu/dspace/Nutzungsbedingungen>
By the first use of the selected work the user agrees and declares to comply with these terms of use.



**Institut für
Ökonomische Bildung**



Fachbereich 04: Wirtschaftswissenschaften

IÖB-Diskussionspapier

Nr. 1/06

April 2006

Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung

Krol, G.-J./ Loerwald, D./ Zoerner, A.

IÖB-Diskussionspapier Nr. 1/06

April 2006

ISSN 1860-8159

Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung

Krol, G.-J./ Loerwald, D./ Zoerner, A.

Abstract

The German education system is currently undergoing a reorientation from formerly exclusively input-based control towards output-based measures of quality assurance in schools and universities. A crucial instrument in this reform process is the implementation of educational standards. This article focuses on the question of how standards in teacher-training for economic education can be conceptualised for a bachelor/master framework. For this purpose, it is necessary to outline the theoretical foundation of standards for economic education, since the latter is usually nationwide institutionally embedded in integrated subjects such as Social Sciences. From our point of view, economics has to serve as the central domain-specific reference point for the development of standards in economic education. On the basis of this framework we developed a recommendation of core competencies and of minimum standards derived from the former. Conclusively, the theoretical issues are illustrated by the model of teacher-training in economic education at Münster University.

Zusammenfassung:

Das Bildungssystem erfährt aktuell eine Neuorientierung von ehemals ausschließlich inputorientierten Steuerungsgrößen hin zu outputorientierten Elementen der Qualitätssicherung in Schulen und Hochschulen. Ein zentrales Instrument in diesem Reformprozess sind Bildungsstandards. Im vorliegenden Beitrag steht die Frage im Mittelpunkt, wie Standards für die Lehrerbildung in der ökonomischen Bildung im Rahmen gestufter Studiengänge konzipiert werden können. Dazu ist zunächst einmal zu klären, auf welchem theoretischen Fundament Standards für die ökonomische Bildung entwickelt werden können, denn sie ist bundesweit in der Regel in Integrationsfächer wie bspw. Sozialwissenschaften institutionell eingebettet. Aus unserer Sicht ist die Bezugsdisziplin Ökonomik als zentraler domänenspezifischer Bezugspunkt für die Standardentwicklung in der ökonomischen Bildung unverzichtbar. Davon ausgehend haben wir einen Vorschlag für zentrale Kompetenzen und daraus abgeleitete Mindeststandards entwickelt. Exemplarisch werden die theoretischen Ausführungen schließlich am Münsteraner Modell der Lehrerausbildung in der ökonomischen Bildung veranschaulicht.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Institut für Ökonomische Bildung
Schlossplatz 4
48149 Münster

Tel: 0251/ 83-24303 (Sekretariat)
E-Mail: iob1@uni-muenster.de
Internet: www.wiwi.uni-muenster.de/ioeb

Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerausbildung

Gerd-Jan Krol/ Dirk Loerwald/ Andreas Zoerner

Inhaltsübersicht

Einleitung

1. Lehrerbildung im Rahmen gestufter Studiengänge
2. Fachspezifische Besonderheiten für die Konzeption von Standards
 - 2.1 Bildungsstandards ohne eigenes Fach?
 - 2.2 Die Ökonomik als fachwissenschaftlicher Bezugspunkt – was sonst?
3. Konzeption von Bildungsstandards für die Lehrerausbildung in der ökonomischen Bildung
 - 3.1 Zur Spezifizierung von Standards
 - 3.2 Vorschlag für Standards der Lehrerbildung im Bereich der ökonomischen Bildung
 - 3.3 Inhaltliche Fokussierung durch Festschreibung von Themenfeldern?
 - 3.4 Offene Fragen
4. Exemplarisch: Das „Münsteraner Modell“

Literatur

Einleitung

Im Rahmen der Umstellung auf eine neue Steuerung im deutschen Bildungswesen wird auf allen Stufen des Bildungsprozesses (Elementarbereich, Primär-, Sekundär- und zunehmend auch im Tertiärbereich) die herkömmliche Inputorientierung um Elemente der Outputkontrolle ergänzt. Die Entwicklung von Standards und die Überprüfung der Standarderreicherung sind zentrale Elemente in diesem bildungspolitischen Reformprozess. Bildungsstandards – so die Hoffnung – können den Lernenden ebenso wie den Lehrenden Orientierung stiften, indem sie Transparenz über die erwarteten Leistungen herstellen. Als Mindeststandards definieren sie für alle gleichermaßen verbindliche Zielvorgaben, die von allen zu erreichen sind und ggf. über- aber von niemandem unterschritten werden sollen. Damit fördern sie nicht nur den pä-

dagogischen Zielsetzungsprozess, sondern sorgen darüber hinaus auch für ein Mindestmaß an Gleichheit der Abschlüsse und schützen vor Beliebigkeit.

Die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGöb) hat im Mai 2004 ein Kompetenzmodell und – darauf aufbauend – abschlussbezogene Bildungsstandards für die ökonomische Bildung für den mittleren Schulabschluss veröffentlicht (DEGÖB 2005). Damit liegt ein erster Entwurf vor, der all die Unterrichtsfächer auf den bildungspolitischen Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung vorbereiten soll, in denen die ökonomische Bildung curricular verankert ist.

Gerade angesichts vielfältiger Formen der curricularen Verankerung, damit korrespondierenden Marginalisierungen des Anliegens ökonomischer Bildung in der Lehrerbildung und darüber hinaus eines hohen Anteils „fachfremd“ betreuter Unterrichte über genuin ökonomische Frage- und Problemstellungen gewinnt die Frage einer für ökonomische Bildungsprozesse qualifizierenden Lehrerbildung zentrale Bedeutung. Auch vor dem Hintergrund der aktuellen deutschlandweiten Studienreformen stellt sich deshalb die Frage, ob und wie Standards für die *Lehrerbildung* definiert werden können. Zur Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung im Rahmen der ökonomischen Bildung hat sich im Anschluss an die DeGöb-Jahrestagung im März 2005 eine Arbeitsgruppe gebildet, deren Aufgabe es ist, einen Entwurf für ein Memorandum „Lehrerbildung und ökonomische Bildung im BA und MA“ zu erarbeiten¹. In einem solchen Memorandum ist unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen des Bologna-Prozesses und der bildungstheoretischen Zielsetzungen einer ökonomischen Bildung die Frage zu beantworten: Was sollen Lehramtsstudierende in der ökonomischen Bildung am Ende ihres Studiums wissen und was sollen sie können? Mit anderen Worten: Lassen sich – auch über die Grenzen von Bundesländern und Schulformen hinweg – Standards formulieren, denen eine professionelle Ausbildung von Lehrkräften der ökonomischen Bildung folgen sollte? Um die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung geht es in dem vorliegenden Beitrag.

Vorweg vier grundsätzliche Anmerkungen:

- (1) Die Möglichkeit, sich zu Standards der Lehrerbildung äußern zu können, verführt dazu, Schule, Unterricht und Lehrerbildung neu erfinden zu wollen (vgl. z.B. DIHK 2005). So sehr dies manchmal angebracht erscheint – dies ist nicht unser Anliegen. Ansätze für Standards in unserem Beitrag haben nicht die Veränderung der Schulorga-

¹ Wir danken den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Arbeitsgruppe für Anregungen und Kritik.

nisation zur Voraussetzung. Sie beziehen sich auf eine Lehrerbildung in gestufter Form (Bachelor- und Masterstudiengänge), die in Deutschland in naher Zukunft die Regel sein wird.

- (2) Standards in der Lehrerbildung orientieren sich an Kompetenzen, die eine Lehrkraft haben sollte. Da die Lehramtsausbildung in Deutschland in zwei Phasen verläuft (Universität bzw. Hochschule sowie Vorbereitungsdienst²), verbinden sich die erwünschten Kompetenzen sinnvollerweise mit dem „fertigen“ Lehrer nach der zweiten Phase. Dennoch erscheint es insbesondere aus praktischen Überlegungen heraus sinnvoll, beide Ausbildungsphasen, die vielfach institutionell getrennt voneinander ablaufen, unter dem Gesichtspunkt der Standardsetzung gesondert zu betrachten (vgl. dazu auch TERHART, E. 2002). Unsere Vorschläge für Standards beziehen sich daher allein auf die universitäre Ausbildung der ersten Phase und verbinden sich mit dem Status der werdenden Lehrkräfte, so wie sie von den Universitäten und Hochschulen an die Studienseminare und Schulen als Träger der zweiten Ausbildungsphase übergeben werden. Diese erste Phase enthält neben den erziehungswissenschaftlichen und ersten schulpraktischen Elementen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bestandteile.
- (3) Die Frage, was eine Lehrkraft können soll, ließe sich ganz einfach beantworten: Sie soll in der Lage sein, Lehr-Lern-Prozesse zu initialisieren, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, die mit der Schulbildung angestrebten Kompetenzen und Bildungsstandards zu erreichen. Diese Feststellung ist zwar richtig, sie hilft jedoch für sich genommen nicht wirklich weiter, denn sie sagt noch nichts darüber aus, welche konkreten Kompetenzen eine Lehrkraft in ihrer Ausbildung erwerben und welche Standards sie erreichen sollte. Aus diesem Grund gibt es in dem vorliegenden Papier auch keine *direkten* Bezüge oder Verweise bspw. zu den DeGöb-Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss.
- (4) Im Zuge der Umstellung auf konsekutive Lehramtsstudiengänge gibt es in der Lehrerbildung unterschiedliche *Studienstufen* (Bachelor/ Master) mit wiederum unterschiedlichen *Modellen* (zwei gleichberechtigte Fächer/ Major-Minor) und unterschiedlichen *Lehramtsabschlüssen* (nach Schulstufen bzw. nach Schulformen). Der vorliegende Vorschlag versteht sich als ein Versuch, einheitliche Bildungsstandards für ein Lehramtsstudium in der ökonomischen Bildung vorzulegen, das für den Unterricht in den

² Die Notwendigkeit der häufig so genannten „dritten Phase“ – der Lehrerfortbildung – sei damit in keiner Weise bestritten. Sie ist ein unverzichtbares Element der Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern. Wir halten jedoch in diesem Zusammenhang die Formulierung von Standards für die Lehrerfortbildung aus pragmatischen Gründen für nachrangig und möglicherweise aus denen für die erste Phase ableitbar.

Sekundarstufen qualifiziert. Es wird noch zu klären sein, ob diese einheitlichen Standards spezifischer Modifikationen bedürfen, ob zum Beispiel unterschiedliche Varianten für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II konzipiert werden müssen.

Im Folgenden sollen zunächst die hochschulpolitischen und die bildungstheoretischen Rahmenbedingungen für die Konzeption von Standards für die Lehrerbildung in der ökonomischen Bildung dargelegt werden. Daran anknüpfend stellen wir unseren Entwurf dar und erläutern die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Konzeption von Studiengängen. Abschließend veranschaulichen wir die theoretischen Ausführungen exemplarisch an dem in Münster bereits akkreditierten Bachelor „Ökonomik“ und den dazu geplanten Masterstudiengängen.

1. Lehrerbildung im Rahmen gestufter Studiengänge

Bundesweit werden in den Hochschulen und Universitäten umfangreiche, insbesondere personelle Ressourcen für die Einführung eines Systems gestufter Studiengänge beansprucht. Die ersten Modellversuche laufen und diverse Bachelorstudiengänge sind bereits akkreditiert. Auch wenn der Studienreformprozess von mannigfacher Kritik begleitet wird (vgl. z.B. VAN LITH 2005), so birgt er unseres Erachtens für die Einführung von Bildungsstandards in der Lehrerbildung eine große Chance: Die Standards müssen nicht nachträglich in bestehende Studiengänge implementiert werden, sondern können bei der Neukonzeption von Lehramtsstudiengängen, also bereits in deren Entwicklungsphase, Berücksichtigung finden. Durch die Stärkung fachwissenschaftlicher Studienanteile in der Bachelor- und lehramtsspezifischer Studienanteile in der Masterphase kann eine solide und systematisch aufeinander aufbauende fachliche und (fach-)didaktische Lehramtsausbildung sichergestellt werden. Dies impliziert umgekehrt, dass die durch die aktuelle Studienreform gegebenen Rahmenbedingungen bei der Entwicklung von Standards mitzudenken sind.

Die aktuelle Studienreform in den deutschen Universitäten und Hochschulen ist Bestandteil des europaweiten Bologna-Prozesses und im Wesentlichen gekennzeichnet durch die Einführung eines Systems leicht verständlicher und international vergleichbarer Abschlüsse (sechsemestriger Bachelor mit einem *Workload* von 180 Leistungspunkten/ viersemestriger Master mit einem *Workload* von 120 LP/ Ausstellung eines Diploma Supplement etc.), durch die Einführung eines Studiensystems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt (konsecutive Studiengänge mit polyvalentem Bachelorabschluss und Spezialisierung in der Master-

phase), durch die Einführung eines Leistungspunktesystems, durch die Modularisierung des Veranstaltungsangebotes und durch die Förderung der internationalen Mobilität in und nach dem Studium, der europäischen Zusammenarbeit sowie der erforderlichen europäischen Dimension im Hochschulbereich (vgl. Bologna-Deklaration vom 19.06.1999).

In Bezug auf die Lehrerbildung ist die geforderte Polyvalenz des Bachelorabschlusses der strittigste und mit den meisten Herausforderungen verbundene Aspekt im Rahmen dieser Studienreform (vgl. z.B. TRAMM, T. 2001). Den Lehramtsabschluss innerhalb eines Systems polyvalenter Studiengänge zu verankern, hat zur Folge, dass die Inhalte des Bachelorstudiums für mehr bzw. auch anderes als den Lehrerberuf qualifizieren müssen. Das bedeutet, dass Lehramtsspezifisches eben nicht im Vordergrund der Bachelorausbildung stehen kann. Dies legt eine weitgehende Aufteilung der fachwissenschaftlichen und fach- sowie allgemeindidaktischen Studienanteile auf die beiden Studienstufen nahe und impliziert gleichsam den Ausstieg aus einer *grundständigen* Lehramtsausbildung. In der Bachelorphase findet vor allem die fachwissenschaftliche Ausbildung statt. Angesichts der mit dem Bachelorabschluss angestrebten Polyvalenz bedeutet dies, dass sich fachwissenschaftliche Studieninhalte sowohl an den Bedürfnissen späterer Lehrkräfte orientieren als auch eine möglichst breite und anschlussfähige fachwissenschaftliche Grundlage legen müssen. Erst der Master schließt dann mit einem für das Lehramt qualifizierenden Abschluss ab. Damit wird auch dem sachlogischen Zusammenhang von Inhalt und Methodik Rechnung getragen: Inhalte beziehen sich auf das „was?“, Methodik auf das „Wie?“. Letztere ist sachlogisch nachzulagern.

Ein solches Modell polyvalenter Lehramtsstudiengänge wird innerhalb der Bildungswissenschaften kontrovers diskutiert. Kernpunkte der Kritik am polyvalenten BA/MA-Modell sind zum einen didaktisch-pädagogische Bedenken, die eine professionelle Ausbildung von Lehrkräften nur im Rahmen von *grundständigen* Lehramtsstudiengängen gewährleistet sehen (vgl. dazu z.B. WINTER, M. 2004, S. 48 f.). Zum anderen sind dies organisatorische Probleme der Vereinbarkeit eines Lehramtsstudiums mit anderen universitären Studienabschlüssen, denn Lehramtsstudiengänge sind aufgrund staatlicher Rahmenvorgaben und der Bündelung verschiedener Fächer innerhalb eines Studienganges schon immer schwer mit anderen Studiengängen vereinbar gewesen.³

³ Konsequenterweise müsste die Einführung gestufter Studiengänge mit dem Anspruch von Polyvalenz auch mit einem Rückzug lehramtsspezifischer Interventionen (z.B. seitens des Ministeriums) in der BA-Phase verbunden sein oder es müssten gesonderte Ressourcen für die Bewältigung lehramtsspezifischer Vorgaben bereitgestellt werden. Dass gegenwärtig beides ausbleibt, belastet die konzeptionelle Entwicklung außerordentlich.

Wir halten gleichwohl die Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf ein konsekutives Studienmodell für einen richtigen und zukunftsfähigen Weg. Vor allem drei Gründe sprechen u.E. für eine solche Reform: Erstens birgt die Einführung polyvalenter Bachelorstudiengänge für die Studierenden den Vorteil der internationalen Mehrwertigkeit (Vergleichbarkeit, Austauschbarkeit von Studienelementen etc.) und der Vielfalt an Studienoptionen. Verzichtet man auf Polyvalenz, dann verzichtet man auch auf diese Vorzüge. Zweitens würden eigenständige Lehramtsstudiengänge in einem System gestufter Studiengänge an den Hochschulen zunehmend an den Rand gedrängt, wenn sie zwar formal gestuft angeboten würden, Polyvalenz in der Bachelorphase dabei jedoch faktisch ignoriert würde. Ein Ausstieg aus ‚echten‘ BA/MA-Modellen wäre vorprogrammiert, wenn bestimmte BA-Abschlüsse lediglich für einen zum Lehramt führenden Master qualifizierten. Drittens ist auch für ein Lehramtsstudium das fachwissenschaftliche Studium die unverzichtbare Basis, sodass mit einem eher fachwissenschaftlichen Bachelor und einem nachgelagerten (fach-) didaktischen Lehramtsmaster ein systematischer Studienaufbau gewährleistet werden kann. Dass dies nicht nur eine wissenschaftstheoretische Position, sondern auch ein konkretes Anliegen von Lehrkräften aus der Schule ist, belegt die Kritik der Lehrerverbände an der geplanten Studienreform in Rheinland-Pfalz (vgl. PHILOLOGENVERBAND 2002).

Neben den Rahmenbedingungen, die durch die Umstellung der Lehrerbildung auf BA/MA-Studiengänge gesetzt sind, steht die ökonomische Bildung vor besonderen Herausforderungen, wenn es darum gehen soll, Standards für die Lehrerbildung zu entwickeln.

2. Fachspezifische Besonderheiten für die Konzeption von Standards

2.1 Bildungsstandards ohne eigenes Fach?

Kompetenzmodelle und Bildungsstandards sind immer an ein bestimmtes Unterrichts- bzw. Studienfach gekoppelt, ganz gleich ob sie für Schülerinnen und Schüler oder für Lehramtsstudierende formuliert werden. So entwickelt bspw. die Geographiedidaktik Standards für den Erdkundeunterricht bzw. für das Lehramtsstudium im Fach Geographie. Gleiches gilt für die Mathematikdidaktik, die Didaktik des Faches Deutsch etc. Für die ökonomische Bildung gibt es aber an Schulen in der Regel kein eigenes Unterrichtsfach, nicht einmal ein einheitliches Ankerfach. Sie ist bundesweit in den unterschiedlichsten Schulfächern verankert. In einigen wenigen Bundesländern ist sie – vor allem in der Berufsbildung – in eher wirtschaftswissenschaftlich orientierten Fächern verankert. In der Regel wird sie aber – und dies gilt insbeson-

dere für die allgemein bildenden Schulen – in sozialwissenschaftlich ausgerichtete Integrationsfächer eingebettet oder ist Bestandteil anderer gesellschaftswissenschaftlicher Unterrichtsfächer wie etwa Geschichte oder Erdkunde (vgl. ausführlich SCHLÖSSER, H. J./ WEBER, B. 1999, S. 40 ff.). Dies birgt für die entsprechenden Lehramtsstudiengänge das Problem, dass die Stundendeputate, die der ökonomischen Bildung zugewiesen werden, von Fach zu Fach höchst unterschiedlich und in der Regel relativ gering sind (vgl. zur Situation in NRW KROL, G.-J. 2004, S. 60 f.).

Es stellt sich die Frage, wie angesichts unterschiedlicher und zum Teil fehlender fachlicher Verankerung einheitliche Standards für die ökonomische Bildung in der Lehrerausbildung konzipiert werden können, sodass sie als Richtschnur für die unterschiedlichen Lehramtsstudiengänge dienen können. Wir schlagen als Lösungsweg vor, Mindeststandards zu formulieren, die für alle Lehramtsstudiengänge gelten sollen, die das Label „Ökonomische Bildung“ (mit-)tragen. Zur Erreichung der Mindeststandards müssten die Pflichtanteile der entsprechenden Studiengänge qualifizieren. Studiengangspezifische Ausgestaltungen vor Ort können darüber hinaus im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs ermöglicht werden (vgl. ausführlich Abschnitte 3 und 4).

Das Fehlen eines Unterrichtsfaches für die ökonomische Bildung ist darüber hinaus mit Konsequenzen für die fachdidaktische Forschung an den Universitäten verbunden. Ein einheitliches Verständnis ökonomischer Bildung oder zumindest eine konsensfähige Basis, die sich auf gemeinsam geteilte wissenschaftliche Kriterien beruft, existiert nicht. Im Folgenden wollen wir unsere Position und damit die theoretische Grundlage für die unter Punkt 3 dargestellten Standards skizzieren.

2.2 Die Ökonomik als fachwissenschaftlicher Bezugspunkt – was sonst?

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass sich wirtschafts- und gesellschaftsrelevantes Wissen als ein Instrument zur Beschreibung und Analyse der modernen Gesellschaft nicht allein durch Lebenserfahrung vermittelt. Angesichts der hier allgegenwärtigen Gefahr des Trugschlusses von Verallgemeinerungen stehen nicht hinterfragte Alltagstheorien unter latentem Ideologieverdacht. Ökonomische Bildung in der Schule verlangt daher eine solide fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung der Lehrkräfte. Über Fragen der fachdidaktischen Anteile der Lehramtsausbildung z.B. in Bezug auf Lerntheorien oder den Einsatz handlungsorientierter Lehr-Lern-Methoden gibt es in der scientific community der ökonomischen Bildung

kaum Differenzen. Kontrovers wird hingegen die Frage nach der fachwissenschaftlichen Grundlage einer ökonomischen Bildung diskutiert (vgl. z.B. *sowi-online Journal* 2001). Insbesondere wird der Stellenwert der Ökonomik als Bezugswissenschaft für die ökonomische Bildung unterschiedlich gesehen. Auf der einen Seite gibt es zahlreiche Veröffentlichungen, die die Bildungsrelevanz des spezifischen ökonomischen Denkansatzes darlegen (vgl. exemplarisch KROL, G.-J 2001, KRUBER, K.-P. 2000, ODER KAMINSKI, H. 2002). Auf der anderen Seite wird auch von manchen Fachdidaktikern gesellschaftswissenschaftlicher Disziplinen die Bedeutung der Ökonomik für den Fachunterricht mit Bezug auf den Integrationscharakter gesellschaftswissenschaftlicher Fächer in Frage gestellt.

Eine einheitliche, konsensfähige theoretische Basis der ökonomischen Bildung gibt es nicht (vgl. RETZMANN, TH. 2005, S. 51 ff.) und deshalb muss auch im Rahmen dieses Papiers expliziert werden, welche Bezugswissenschaft für die Entwicklung der Lehrerbildungsstandards in der ökonomischen Bildung zugrunde gelegt wurde. Wir sehen ganz im Einklang mit den De-Goeb-Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (vgl. RETZMANN, TH. 2005, S. 52) und im Anschluss an den wirtschaftsdidaktischen Mainstream im Forschungsprogramm der Ökonomik den zentralen fachwissenschaftlichen Bezugspunkt für die Konzeption von Bildungsstandards in der ökonomischen Bildung. Dieses Forschungsprogramm ist auf Grundfragen der Gestaltung sozialer Ordnung ausgerichtet und dessen bewährte Aussagen gewinnen in dieser selektiven Perspektive fachdidaktische Relevanz. Da Kompetenzen und Bildungsstandards an die Strukturen und Inhalte der jeweiligen Disziplin gekoppelt sind, für die sie formuliert werden, folgt daraus, dass sich Bildungsstandards in der ökonomischen Bildung – auch wenn sie in den meisten Bundesländern als Teil eines Integrationsfaches vermittelt wird – auf die originär ökonomische Perspektive innerhalb dieser Integrationsfächer beziehen müssen. Gerade weil der Gegenstandsbereich Wirtschaft in unterschiedlichen Schulfächern perspektiviert wird, sollte die ökonomische Bildung ihren Beitrag zur Kompetenzentwicklung in einer (offen gelegten) spezifischen Selektivität mit expliziter Bezugnahme auf die Perspektive der Ökonomik suchen.

3. Konzeption von Bildungsstandards für die Lehrerausbildung in der ökonomischen Bildung

3.1 Zur Spezifizierung von Standards

Die Literatur zu Bildungsstandards und Kompetenzen ist mittlerweile unübersichtlich geworden, ohne dass bisher allgemein anerkannte Begriffsdefinitionen vorliegen, die eine Identifi-

kation von Abgrenzungen und Überschneidungsbereichen der beiden Begriffe ermöglichen. Mal werden Kompetenzen den Standards untergeordnet (so bspw. bei MAAG MERKI, K. 2005), mal beziehen sich die Standards auf übergeordnete Kompetenzen (z.B. KMK 2004), mal sind beide Begriffe nahezu austauschbar – etwa wenn „Kompetenzen als Bildungsstandards definiert werden“ (MAAG MERKI, K. 2005, S. 12). Wir folgen in unserem Vorschlag maßgeblichen Vertretern in dieser Diskussion (KLIEME, OELKERS, TERHART, KMK) und benennen zunächst Kompetenzen, die durch die Erreichung bestimmter Standards erlangt werden. Kompetenzen sind in diesem Verständnis „berufsbezogene Fähigkeiten einer Lehrerin und eines Lehrers, die im Verlauf der Ausbildung erworben werden.“ (OELKERS, J. 2005b, S. 10). Standards konkretisieren diese und machen sie überprüfbar.

Allgemein formuliert orientieren sich die in Bildungsprozessen angestrebten Kompetenzen an Bildungszielen. Für die Lehrerbildung lässt sich analog formulieren, dass sich die in den verschiedenen Ausbildungsphasen angestrebten Kompetenzen an den maßgeblichen Ausbildungszielen orientieren. Spricht man im Zusammenhang der Lehrerbildung von Bildungszielen, so sind zwei Zielebenen voneinander zu unterscheiden: Die Ziele, die mit der Ausbildung der Lehrkräfte verfolgt werden, und die Ziele, die mit der Arbeit der Lehrkräfte als mit der Durchführung von Unterricht Betraute – hier im Rahmen der ökonomischen Bildung – verbunden sind, also Ziele von Bildungsprozessen in der Schule. Beide Ebenen sind aufeinander zu beziehen.

Das Bildungsziel der schulischen ökonomischen Bildung weist, cum grano salis, zwei wesentliche Aspekte auf: Zunächst unterliegt die schulische ökonomische Bildung den übergeordneten Bildungszielen der allgemein bildenden Schulen. Ziel von Bildungsprozessen ist der in einer demokratischen Gesellschaft selbst verantwortet und selbstständig handelnde Mensch, der seine eigene Lern- und Entwicklungsfähigkeit (er-)kennt und über ein angemessenes fachliches und wertbesetztes Fundament für Entscheidungen innerhalb seiner Lebenswelt verfügt. Dies ist verwoben mit dem zweiten Aspekt: Ökonomische Bildung soll ihren spezifischen Beitrag dazu leisten, ihre Adressaten in die Lage zu versetzen, in ökonomisch geprägten Lebenssituationen sachgerecht und reflektiert zu handeln sowie sachlich und wertbezogen reflektiert an der (Diskussion über die) Gestaltung der Gesellschaft teilzuhaben.⁴

⁴ Um eventuelle Missverständnisse zu vermeiden erscheint es gelegentlich notwendig zu sein darauf hinzuweisen, dass auch eine sich auf die Erkenntnisse der Fachwissenschaft beziehende ökonomische Bildung keine Bildungsziele vorgeben will und kann. Wohl aber hat sie in der modernen Gesellschaft originäre Beiträge zur Erreichung der vorgegebenen Bildungsziele zu leisten.

Auch wenn es keinen direkten Ableitungszusammenhang von Schüler- zu Lehrerkompetenzen geben kann, so muss es doch Ziel der Lehrerausbildung im Bereich der ökonomischen Bildung sein, Lehrkräfte zu qualifizieren, den Adressaten schulischer Bildungsprozesse eine Orientierung im Alltag der modernen Gesellschaft und ein Grundverständnis sozialer Ordnung und ihrer Gestaltungsprinzipien zu ermöglichen. Am Ende der Lehrerausbildung sollten Lehrkräfte also mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet sein.

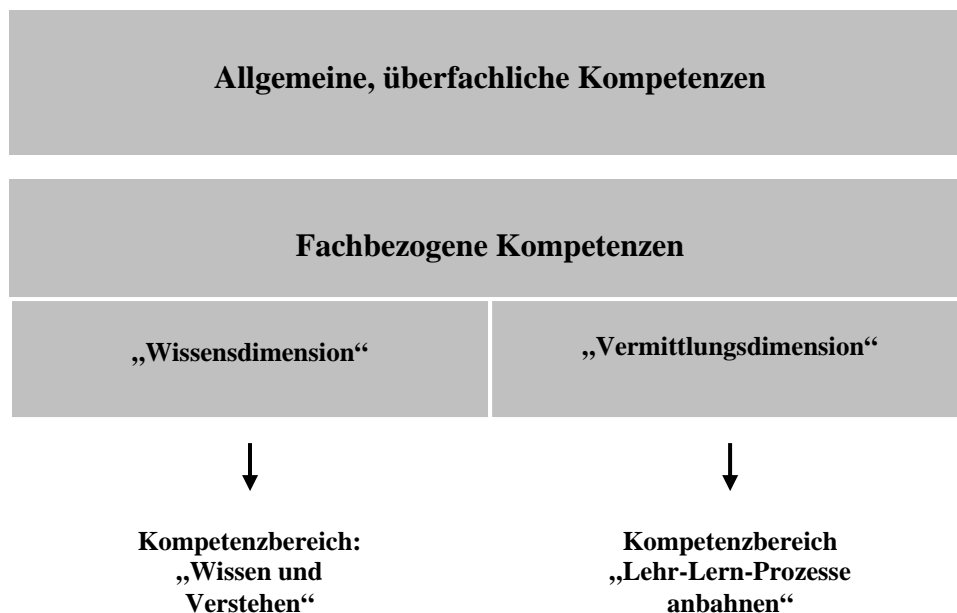
Es erscheint sinnvoll, die im Zuge der Lehrerausbildung zu erwerbenden Kompetenzen in zwei Dimensionen zu unterteilen: Zum einen bedarf es überfachlicher Kompetenzen, die auf eine allgemeine professionelle Kompetenz von Lehrkräften abzielen, zum anderen müssen fachliche Kompetenzen definiert werden (vgl. OELKERS, J. 2005b, S. 11). Kompetenzen und Standards im Bereich der ökonomischen Bildung können sich also selbstredend nur auf einen Teilaspekt der Lehrerausbildung beziehen.

Zu den unabweisbaren überfachlichen Kompetenzen von Lehrkräften gehören stets unverzichtbare Fähigkeiten, die nicht allein – und sicherlich auch nicht in erster Linie – durch die Ausbildung im Bereich der ökonomischen Bildung erworben werden können. Beispielhaft seien hier mit Jürgen Oelkers genannt:

- „Einsichten in bestimmte Grundprobleme der Erziehung und Bildung, die sich sozial, historisch und philosophisch bestimmen lassen;
- Kenntnisse der professionellen Ethik oder Berufsmoral, der rechtlichen Verfassung von Schulen sowie der Bildungspolitik einschließlich der Forderung nach Chancengleichheit;
- Verständnis, wie Kinder und Jugendliche unter heutigen Bedingungen innerhalb und außerhalb der Schule lernen und sich entwickeln;
- Verständnis besonderer Begabungen oder Behinderungen;
- Kenntnisse [...] der kulturellen Einflüsse auf Lernprozesse und der Vielfalt in multikulturellen Gesellschaften;
- Fähigkeiten im Blick auf die sinnvolle Nutzung von neuen Lerntechnologien zum Aufbau von Computer Literacy als vierter Kulturtechnik.“ (OELKERS, J. 2005a, S. 14).

Die fachlichen Kompetenzen wiederum weisen sowohl eine Wissensdimension als auch eine Vermittlungsdimension auf. Standards, die Kompetenzen für die Lehrerausbildung im Bereich der ökonomischen Bildung operationalisieren, sind für beide Dimensionen zu entwickeln. Ewald Terhart unterscheidet in diesem Zusammenhang die Standards für die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Ausbildung in den Unterrichtsfächern (vgl. TERHART, E., 2002, S. 31 ff.). Dem entsprechend geht unser Vorschlag für Standards der Lehrerbildung im Bereich der ökonomischen Bildung von zwei fachlichen Kompetenzbereichen aus: Dem Kompetenzbereich „Wissen und Verstehen“ (Wissensdimension) sowie dem Kompetenzbereich „Lehr-Lern-Prozesse anbahnen“ (Vermittlungsdimension).

Kompetenzen in der Lehrerausbildung



Mit diesem Vorschlag möchten wir nicht die Schlüssigkeit anderer Systematiken von Bildungsstandards bestreiten, die sich jedoch i.d.R. (auch) auf überfachliche Kompetenzen beziehen. So erscheint uns die Systematik der KMK mit den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren für die Bildungswissenschaften durchaus sinnfällig, doch sie bezieht sich auf „die ganze Lehrkraft“ und meint ausdrücklich nicht Standards für die (Unterrichts-)Fächer (KMK 2004, S. 1). Ebenso ist unser fachspezifischer Vorschlag vor allem aufgrund der oben dargestellten fachspezifischen Besonderheiten (Abschnitt 2) keine unmittelbare Konkretisierung der fächerunabhängig konzipierten ‚Terhart-Standards‘ (TERHART, E. 2002, S. 34 f.), gleichwohl haben diese den Entstehungsprozess der vorliegenden Standards für die Lehrerbildung in der ökonomischen Bildung beeinflusst.

Die Formulierung von Bildungsstandards mag zu einer alle oben angegebenen Kompetenzdimensionen möglichst vollständig umfassenden Nomenklatur verführen. Angesichts der Knappheiten in der Praxis und der daraus resultierenden Zwänge, eine Auswahl treffen zu müssen, beinhalten solche umfassenden Nomenklaturen immer ein Element von faktischer Beliebigkeit. In der pädagogischen Diskussion zu den Kriterien ‚guter‘ Bildungsstandards ist hier die Rede von „Fokussierung“ (KLIEME, E. 2003, S. 24ff.) oder von „Knappheit“ (BÖTTCHER, W. 2005). Wir haben deshalb den nachfolgenden Vorschlag bewusst überschaubar gehalten und auf das konzentriert, was wir für die ökonomische Bildung für originär und unverzichtbar (nicht, was wir insgesamt für wünschbar) halten. Standards beanspruchen, ubiquitär gültige Festlegungen zu sein, die verbindlich, umsetzbar, erreichbar und überprüfbar sind und sich dabei auf das Wesentliche beschränken. Mit dem folgenden Vorschlag haben wir versucht, diesem Anspruch Rechnung zu tragen.

3.2 Vorschlag für Standards der Lehrerbildung im Bereich der ökonomischen Bildung

Kompetenzbereich I: „Wissen und Verstehen“ – Wissensdimension

Kompetenz 1.1: Lehrkräfte verstehen Struktur und zentrale Konzepte der Wirtschaftswissenschaft und damit ihr spezifisches Erklärungspotenzial

- Lehrkräfte unterscheiden den Gegenstandsbereich ‚Wirtschaft‘ von der ‚Ökonomik‘ als einem Denkansatz der Beschreibung und Analyse grundlegender Probleme.
- Lehrkräfte können angemessen mit dem ökonomischen Denkansatz (homo oeconomicus in Knappheits-/Dilemmasituationen) umgehen, kennen also das Erklärungspotenzial und die Grenzen dieser grundlegenden Heuristik.
- Lehrkräfte unterscheiden eine einzel- von einer gesamtwirtschaftlichen Betrachtungsweise und wissen in diesem Zusammenhang um die allgegenwärtige Gefahr des Trugschlusses von Verallgemeinerungen.
- Lehrkräfte können zentrale ökonomische Kategorien und Methoden problemorientiert anwenden und auf verschiedene Problemstellungen transferieren.
- Lehrkräfte wissen um das besondere Integrationspotenzial des ökonomischen Denkansatzes und können dies disziplinübergreifend nutzen.

Kompetenz 1.2 Lehrkräfte können wesentliche einzel- und gesamtwirtschaftliche Strukturen und Zusammenhänge entdecken, beschreiben, analysieren und darstellen

- Lehrkräfte können mit Kreislaufdarstellungen und Wirkungsdiagrammen arbeiten.
- Lehrkräfte kennen die Bedeutung von Anreiz- und Dilemmastrukturen und können einen Bezug zu grundlegenden Prinzipien der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung (einschließlich ihrer Gestaltungsbedürftigkeit) herstellen.
- Lehrkräfte unterscheiden kurz- von langfristigen Wirkungen sowie (statische) Zustände von dynamischen (Anpassungs-)Prozessen.
- Lehrkräfte kennen die wichtigsten bzw. in der Fachdiskussion vorherrschenden Theorien.
- Bei der Behandlung gesellschaftlicher Fragen und Problemstellungen unterscheiden Lehrkräfte eine (vorgelagerte) Bereitstellungsperspektive von einer (nachgelagerten) Verteilungsperspektive, können diese aufeinander beziehen und gegenseitige Rückwirkungen erkennen.

Kompetenz 1.3: Lehrkräfte können Darstellungen und Veröffentlichungen zu ökonomischen Sachverhalten kompetent und angemessen einordnen

- Lehrkräfte halten sich durch Fortbildungen auf dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion
- Lehrkräfte sind dem Stand der wissenschaftlichen Forschung verpflichtet und können den „main stream“ von Minderheiten- oder gar exotischen Meinungen unterscheiden.
- Lehrkräfte können in Veröffentlichungen zu ökonomischen Sachverhalten unterschiedliche ökonomische Denkschulen, Traditionen und Perspektiven erkennen.

Kompetenzbereich II: „Lehr-Lern-Prozesse anbahnen“ – Vermittlungsdimension

Kompetenz 2.1: Lehrkräfte können Unterricht fach- und sachgerecht planen und die eigene Unterrichtsplanung fachdidaktisch reflektieren.

- Lehrkräfte können zukunftsrelevante und gegenwartsbedeutsame Unterrichtsinhalte identifizieren.
- Lehrkräfte wissen um typische Verständnisschwierigkeiten, Vorbehalte und Abwehrreaktionen bei Schülerinnen und Schülern gegenüber ökonomischen Denkstrukturen und -figuren und können angemessen auf diese reagieren.
- Lehrkräfte stellen nicht alle (denkbaren) Positionen als gleichwertig dar, sondern unterscheiden Mehrheits- und Minderheitenmeinungen für sich sowie gegenüber Schüle-

rinnen und Schülern und sind in der Lage aus der Vielzahl von Positionen nach Erklärungskraft in Bezug auf die Problemstellung auszuwählen.

- Lehrkräfte rücken bei der Bearbeitung gesellschaftlicher Frage- und Problemstellungen die Bedeutung von aus institutionellen Faktoren resultierenden Anreizkonstellationen in den Blick und können Schülerinnen und Schüler in geeigneter Weise zu entsprechenden Fragestellungen anleiten.

Kompetenz 2.2: Lehrkräfte wissen um den Beitrag der ökonomischen Bildung zu Fragen der Dauerhaftigkeit und Gültigkeit von Werten und können diesen bei wertbehafteten Konflikten im Rahmen der Wertebildung von Schülerinnen und Schülern nutzen.

- Lehrkräfte können angemessen mit Dilemmastrukturen umgehen.
- Lehrkräfte unterscheiden bei der Analyse von ökonomisch geprägten Handlungssituationen zwischen personalen und situativen Merkmalen.

Kompetenz 2.3: Lehrkräfte können ein breites Spektrum von Unterrichtsmethoden anwenden und reflektieren und beherrschen adressatenbezogene Vermittlungstechniken.

- Lehrkräfte können die neuen Informations- und Kommunikationstechniken adressaten- und sachgerecht einsetzen.
- Lehrkräfte können die ökonomische Bildung durch die Öffnung von Schule um eine „Praxiserdung“ bereichern, ohne den in exemplarischen Lehr-Lern-Arrangements lau-ernden Trugschlüssen von Verallgemeinerungen oder den dort vorherrschenden „Teil-systemrationalitäten“ zu erliegen.
- Lehrkräfte wissen um Potenziale und Grenzen handlungsorientierter Lehr-Lern-Methoden und können solche Methoden fachdidaktisch reflektiert einsetzen.

Kompetenz 2.4: Lehrkräfte können die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstständigen Lernen und Arbeiten fördern.

- Lehrkräfte sind in der Lage, selbst bestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern zu fördern.
- Lehrkräfte sind in der Lage, Schülerinnen und Schüler auf den verschiedenen Stufen des selbstständigen Lernens (selbsttätiges, selbst organisiertes und selbst bestimmtes Lernen) zu fördern.

- Lehrkräfte können verschiedenen Formen kooperativen Lernens (sowohl innerhalb der Lerngruppe als auch mit außerschulischen Partnern) sach-, fach- und adressatengerecht einsetzen.

Kompetenz 2.5: Lehrkräfte sollten mit Hilfe der ökonomischen Bildung einen Beitrag zur Berufswahl von Schülerinnen und Schülern leisten können.

- Lehrkräfte kennen verschiedene Möglichkeiten der Informationsbeschaffung zur Berufswahl, Ausbildung und Studium.
- Lehrkräfte reflektieren mit ihren Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungen.
- Lehrkräfte können strukturelle Veränderungen der Arbeitswelt von der Industrie- hin zur Wissensgesellschaft nach für Schülerinnen und Schüler relevanten Merkmalen beschreiben.

3.3 Inhaltliche Fokussierung durch Festschreibung von Themenfeldern?

Legt man die Lehrpläne der mit ökonomischer Bildung betrauten Unterrichtsfächer aus den verschiedenen Bundesländern nebeneinander, so lässt sich ein Grundbestand an gemeinsamen Themen- und Fragestellungen identifizieren. Müssen Standards für die Lehrerbildung nicht darauf Bezug nehmen, also bspw. für alle mit ökonomischer Bildung betrauten zukünftigen Lehrkräfte verpflichtende, im Laufe des Studiums zu bearbeitende Themenbereiche definieren, um ein Grundbestand ökonomischen Wissens einfordern zu können? Wir halten einen solchen Weg im Rahmen der Diskussion um die Einführung von Standards für nicht weiterführend.

Zunächst: Mit einem solchen Katalog von Themengebieten ist die Gefahr verbunden, die Lehramtsausbildung wieder mittels einer Beschreibung des Inputs steuern zu wollen. Inhaltsbezogene Standards könnten bereits als erreicht angesehen werden, wenn über die Themen- bzw. Problembereiche nur gesprochen wurde. Es kommt aber eben nicht einfach darauf an, *dass* ein Thema in den Unterricht eingebracht, sondern *aus welcher Perspektive* es bearbeitet wird. Mit Max Weber: „Nicht die ‚sachlichen‘ Zusammenhänge der ‚Dinge‘, sondern die gedanklichen Zusammenhänge der Probleme liegen den Arbeitsgebieten der Wissenschaften zugrunde: [...].“ (WEBER, M. 1988, S. 166). Dies lässt sich unmittelbar auf Unterrichtsprozesse, die dem Prinzip der Problemorientierung folgen, übertragen.

Wollte man dem Steuerungsproblem inhaltsbezogener Standards entgegenwirken, so müssten die Standards entweder eine allgemein gehaltene, auf die oben genannten Kompetenzen zu-

rückgeführte Kompetenzzuschreibung auf einzelne Themengebiete enthalten (Beispiel: „Lehrkräfte sollten das Themenfeld der sozialen Sicherung/ der Umweltprobleme/ des Arbeitsmarktes/ ... aus der Perspektive der Ökonomik analysieren, beschreiben und darstellen können“) oder aber eine inhaltliche Festlegung sehr konkreter und auf die jeweiligen Problemfelder bezogenen (Teil-) Kompetenzen enthalten. Beides hilft unseres Erachtens nicht weiter: Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass die Kompetenzen des Bereichs „Wissen und Verstehen“ auf die unterschiedlichen Problemfelder angewandt werden können. Wir halten es daher nicht für notwendig, einzelne Inhaltsbereiche dafür herauszuheben. Zudem ist es gerade der Vorteil der thematisch offen formulierten Kompetenzen und Standards, dass sie auf verschiedene Frage- und Problemstellungen anwendbar sind, ohne beliebig zu werden, denn sie garantieren dabei immer das Aufsetzen der „ökonomischen Brille“. Genau dies soll das Ziel der von uns formulierten Mindeststandards sein.

Der zweite Weg einer Definition sehr konkreter, problembezogener Standards führt hingegen weg vom Ziel, einen übersichtlichen, erreichbaren und überprüfbaren Bestand an Standards festzulegen. Unter der Knappheit der zur Verfügung stehenden Ausbildungsvolumina droht damit das Gespenst der inhaltlichen Beliebigkeit. Genau dem wollen Standards vorbeugen. Nach unserer Überzeugung gilt für die Definition von Mindeststandards: Weniger – aber für alle verbindlich – ist mehr!

Damit sollen die Auswahl und Festlegung relevanter Themen und Inhaltsbereiche nicht aus dem bildungspolitischen Reformprozess verbannt werden und (angehende) Lehrkräfte mit dem Transfer und der Zuschreibung ihrer fachlichen Kompetenzen auf Inhaltsbereiche allein gelassen werden. Dies ist u.E. nur nicht Bestandteil von Standards. Diese sind vielmehr der Ausgangspunkt für gegenstandsbezogene Konkretisierungen im Rahmen von Kerncurricula als inputorientiertem Pendant zu Standards.

3.4 Offene Fragen

Der hier vorgestellte Katalog von anzustrebenden Kompetenzen und konkretisierenden Standards kann zunächst nur Vorschlagscharakter haben. Offen sind für uns u.a. noch die Fragen,

- ob die Standards – um ein Bild zu wählen – nur „digital“ gelten können, also entweder erreicht oder verfehlt werden, oder ob sich ein „analoges“ Verständnis denken ließe, in dem die Standards gestuft darstellbar sind und Aussagen über erreichte Kompetenzstufen über die Erhebung der Standards möglich sein können;

- was die Möglichkeiten der Überprüfung und Evaluation dieser Standards sein können. Dies betrifft sowohl die Frage der Kompetenzüberprüfung bei den (zukünftigen) Lehrkräften nach der ersten Phase der Lehrerausbildung als auch die Evaluation der Ausbildungsstätten selbst;
- an welche Voraussetzungen die Umsetzung dieser Standards an den Hochschulen und Universitäten gebunden ist. Zu bedenken sind hier vor allem die nach Bundesland verschiedenen Organisationsformen der Lehrerbildung und selbstverständlich auch
- ob und wo dieser Katalog von Standards der weiteren Ergänzung bedarf und wie er mit Standards anderer Fächer synergetisch verbunden werden kann.

4. Exemplarisch: Das „Münsteraner Modell“

Die oben beschriebenen Bildungsstandards sollten nun den Ausgangspunkt für die inhaltliche Gestaltung der ökonomischen Anteile – gemeint sind hier fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile – der Lehrerausbildung bilden. Sie sind im Rahmen von BA/MA-Studiengängen bei der Konzeption und Beschreibung von Modulen zu berücksichtigen. Dadurch werden die Zusammenhänge zwischen dem Input (zu studierende Module) und dem erwarteten Output (Standards) deutlich. Aufgrund der Besonderheiten der ökonomischen Bildung, die in die verschiedensten Unterrichtsfächer und Studiengänge integriert stattfindet (vgl. Abschnitt 2.1), schlagen wir eine Aufteilung in Pflicht- und Wahlpflichtanteile vor. Dadurch können die Module präzise formuliert werden, aber gleichsam eine flexible Ausgestaltung vor Ort ermöglichen. Versucht man dies für ein Basiscurriculum für die ökonomische Bildung in der Lehrerbildung zu konkretisieren, so kann man sich den zu vermittelnden Studieninhalten von zwei Seiten her nähern: Zum einen von den Notwendigkeiten einer systematisch aufgebauten Wissenschaft her, die bestimmte Grundvoraussetzungen für die Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragestellungen verlangt. Zum anderen von den als zukunftsbedeutsam identifizierten und als solche in schulischen Curricula verankerten Themenfeldern. Aus einem solchen Zugang, der Lehrkräften die Bearbeitung von für die Gestaltung der Gesellschaft relevanten Fragestellungen auf einer soliden fachwissenschaftlichen Grundlage erlaubt, lässt sich folgende Grobstruktur eines Basiscurriculums ableiten.

**Ökonomische Bildung in konsekutiven Lehramtsstudiengängen:
Vorschlag für die Aufteilung von Pflicht- und Wahlpflichtmodulen**

	Pflichtmodule	Wahlpflichtmodule
BA	<ul style="list-style-type: none"> • Einführungsmodule (z.B. Einführung in die Volkswirtschaftslehre) • Grundlagenmodule (z.B. Mikroökonomische Grundlagen/ Makroökonomische Grundlagen) • Vertiefungsmodule (z.B. ausgewählte Problembereiche der Wirtschaftspolitik/ Wirtschaftstheorie). 	<p><i>Die Wahlpflichtmodule im BA dienen zur Ausgestaltung des individuellen Studiengangprofils vor Ort</i></p>
MA	<ul style="list-style-type: none"> • konzeptionell-inhaltliches Fachdidaktikmodul zur ökonomischen Bildung • didaktisch-methodisches Fachdidaktikmodul zur ökonomischen Bildung • schulpraktische Studien 	<p><i>Die Wahlpflichtmodule im MA dienen zur Ausgestaltung des individuellen Studiengangprofils vor Ort</i></p>

Das IÖB Münster bietet ab dem Wintersemester 2005/ 2006 im Rahmen eines Zwei-Fach-Bachelors (Studium zweier gleichwertiger Fächer) den Studiengang Bachelor Ökonomik an. Dieser ist die Grundlage für die Nachfolge der Studienfächer Magister-Nebenfach Wirtschaftspolitik, Lehramt Sek. II Sozialwissenschaften und Lehramt BK Wirtschaftslehre/ Politik. Der Bachelor Ökonomik hat einen Umfang von 75 Leistungspunkten und besteht aus einem Kernanteil von 45 Leistungspunkten sowie einem Wahlpflichtteil im Umfang von 30 Leistungspunkten.⁵ Dieser Wahlpflichtteil dient der individuellen Profilbildung der Studierenden und kann auch für die Vorbereitung eines späteren Masterstudiums, das zum Lehramt führen soll, genutzt werden. Je nach angestrebtem Lehramt können dazu verschiedene Wahlpflichtmodule auch anderer Fakultäten und Fachbereiche studiert werden, die in zum Lehramt führenden Masterstudiengängen vorausgesetzt und dort durch weitere Studien vertieft werden.

Der Kernanteil des BA Ökonomik sieht innerhalb von drei Studienjahren das Studium von fünf Pflichtmodulen vor:

- Pflichtmodul 1: Grundmodul – Einführung in die Wirtschaftswissenschaft
- Pflichtmodul 2: Mikroökonomische Grundlagen
- Pflichtmodul 3: Makroökonomische Grundlagen
- Pflichtmodul 4: Ausgewählte Felder der Wirtschaftspolitik
- Pflichtmodul 5: Abschlussmodul – Vertiefung Wirtschaftstheorie und -politik

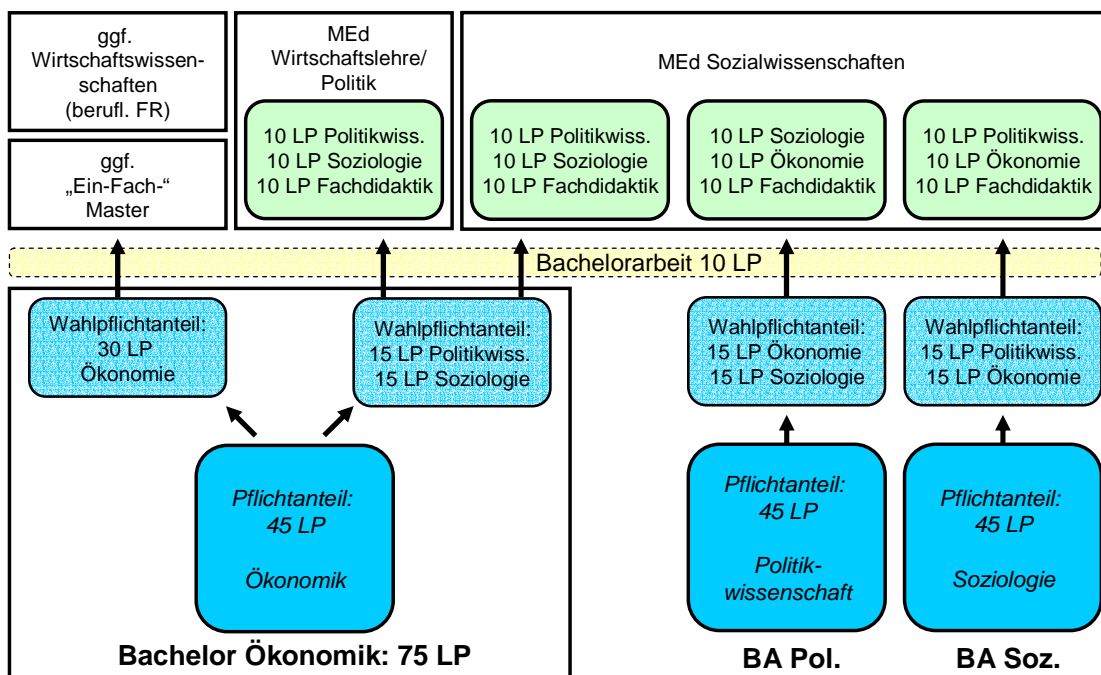
⁵ Darüber hinaus werden ein zweites Fach im Umfang von 75 Leistungspunkten sowie allgemeine Studien im Umfang von 20 Leistungspunkten studiert. Die BA-Arbeit wird mit 10 Leistungspunkten berechnet, sodass der BA insgesamt 180 Leistungspunkte aufweist.

Es sei an dieser Stelle betont, dass in Münster diese fachwissenschaftlichen Grundlagen nicht in gemeinsamen Veranstaltungen mit den (ehemaligen) Diplomstudierenden, sondern in eigenen Veranstaltungen erworben werden. Diese weisen nach Tradition des IÖB Münster einen besonderen problem- und adressatenorientierten Zugang auf.

Nach eigener Wahl können die Studierenden den Kernanteil durch verschiedene dafür ausgewiesene Wahlpflichtmodule im Umfang von 30 Leistungspunkten ergänzen. Zur Vorbereitung auf ein zukünftiges Lehramtsstudium (in der Masterphase) können dazu auch Module der Politikwissenschaft und der Soziologie angewählt werden, da diese Disziplinen in Nordrhein-Westfalen gemeinsam mit der Ökonomie das Schulfach Sozialwissenschaften bilden (vgl. untenstehende Abbildung). Unabhängig von der Wahl der Wahlpflichtmodule lautet der Studienabschluss Bachelor Ökonomik. Es wird der Titel eines Bachelor of Arts verliehen. Das Diploma Supplement weist die individuellen Pflicht- und Wahlstudien aus. Auf diese Weise wird die Polyvalenz des Studiengangs garantiert. Möglich sind mit dem BA Ökonomik sowohl ein Berufseinstieg als auch ein fachliches oder lehramtsbezogenes Masterstudium.

Der BA Ökonomik im IÖB Münster

(inkl. der Studienoptionen im MA und
der alternativen Zugänge zum MEd Sozialwissenschaften)



Literatur

- Böttcher, W. (2005): Outputsteuerung im Bildungswesen: Vorgaben und Ergebnissicherung. In: Brägger, G./ Buher, B./ Landwehr, N. (Hrsg.): Schlüsselfragen zur externen Schulevaluation, Bern, S. 111-125.
- DEGÖB (2005): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. In: Weitz, B.O. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach. S. 3-16.
- DIHK (Hrsg.) (2005): Lehrer sein heißt, Kindern Flügel zu verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision. Berlin.
Online erhältlich unter: http://www.dihk.de/inhalt/download/reformvorschlaege_lehrerbildung.pdf
- GFD (2004): Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Kiel 2004.
- Klieme, E. u.a. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Krol, G.-J. (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“. In: Fischer, A. u.a. (Hrsg.): Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik. Schwalbach, Jahresband 2001. S. 20-28. Online erhältlich unter <http://www.sowi-online.de/journal/2001-1/krol.htm>
- Krol, G.-J. (2004): Kultur der Selbständigkeit und Schule. In: Unterricht Wirtschaft 04/2004. Velber. S. 57-61.
- Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde, Heft 3/ 2000. S. 285-295.
- Kaminski, H. (2002): Zur Diskussion der ökonomischen Bildung als Fach oder als Integrationsaufgabe. In: Unterricht Wirtschaft, Heft 12, 4. Quartal 2002. S. 4-10.
- Maag Merki, K. (2005): Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar, in: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Jahresheft des Friedrichverlags 2005, S. 12-13.
- Oelkers, J. (2005a): Welches Wissen braucht die Praxis? Vortrag auf dem Arbeitstag der Praxislehrkräfte der Pädagogischen Hochschule Thurgau am 8. September 2005 in Kreuzlingen. Online erhältlich unter http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/202_KreuzlingenLAB.pdf
- Oelkers, J. (2005b): Standards in der Lehrerbildung und Folgen für die Organisation. Vortrag im Studienseminar für das Lehramt der Primarstufe Solingen am 16. September 2005. Online abrufbar unter http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/202_SolingenLAB.pdf

- Philologenverband (2002): Grundlegende Veränderungen der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz geplant – Pläne absolut inakzeptabel. Gelber Brief des Philologenverbandes vom 08.04.2002. Online abrufbar unter:
http://www.philologenverband.de/Publikationen/briefe/20020408/rechts_frameset.htm
- Retzmann, Th. (2005): Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen. In: Weitz, B. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach. S. 51-72.
- Schlösser, H. J./ Weber, B. (1999): Wirtschaft in der Schule – Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien, Hrsg. v. Bertelsmann Stiftung/ Heinz Nixdorf Stiftung/ Ludwig-Erhard-Stiftung, Gütersloh.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Münster 2002.
- Tramm, T. (2001): Polyvalenz oder Professionalisierung – die Quadratur des Kreises? Hamburg 2001.
- Van Lith, U. (2005): Bologna-Prozess – Anstoß zu leistungsfähigen Hochschulen? In: HWWA Wirtschaftsdienst. 07/2005. S. 445-454.
- Weber, M. (1904): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Winckelmann, J. (Hrsg.) (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wirtschaftslehre. Tübingen. S. 146-214.
- Winter, M. (2004): Ausbildung zum Lehrerberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerausbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II. HoF Arbeitsberichte 3'04. Wittenberg.

Diskussionsbeiträge des Institutes für Ökonomische Bildung

(bisher erschienen)

Diskussionsreihe Ökonomische Bildung

- Diskussionsbeitrag Nr. 1:** Der sozialökonomische Beitrag zur Umweltbildung
Gerd-Jan Krol/ Jan Karpe/ Andreas Zoerner
Februar 1998
- Diskussionsbeitrag Nr. 2:** Moderne Ökonomik und Moderne Kunst – Ein Beitrag zur ökonomischen und ästhetischen Werteentwicklung moderner Kunst
Jan Karpe/ Mirco Derpmann
Mai 1998
- Diskussionsbeitrag Nr. 3:** Der sozialökonomische Ansatz der Umweltbildung – Grundlagen und Praxis der Umsetzung im Unterricht
Gerd-Jan Krol/ Thomas Hönemann
(Mit Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufen I und II von Anne Zumkley und Thomas Hönemann)
November 1998
- Diskussionsbeitrag Nr. 4:** Freiwilligkeit – Zwang – Anreize. Bemerkungen zu strategischen Ansatzpunkten der Umweltpolitik
Gerd-Jan Krol
November 1998
- Diskussionsbeitrag Nr. 5:** Enviromental Problems, Morals und Incentives in Modern Societies
Gerd-Jan Krol
Januar 2000
- Diskussionsbeitrag Nr. 6:** Ökonomische Bildung in der modernen Gesellschaft
Gerd-Jan Krol/ Jan Karpe/ Andreas Zoerner
August 2001
- Diskussionsbeitrag Nr. 7:** Eine ökonomische Analyse des Marktes für Klima- und Lüftungstechnik – Aktueller Stand und Zukunftsperspektiven in der Baubranche
Alexander Herrmann
März 2002

Ab 2005:

IÖB-Diskussionspapiere

- IÖB-Diskussionspapier Nr. 1/05:** Eliteuniversität Münster?!
Alexander Dilger
März 2005
- IÖB-Diskussionspapier Nr. 2/05:** Macro-Analysis of Transfer Fees and Investments in Sports
Alexander Dilger
Dezember 2005
- IÖB-Diskussionspapier Nr. 1/06:** Standards für die Lehrerbildung in der ökonomischen Bildung
Krol, G.-J./ Loerwald, D./ Zoerner, A.
April 2006

Herausgeber:
Institut für Ökonomische Bildung
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Schlossplatz 4
48149 Münster
Tel: 0251/ 83-24303
Fax: 0251/ 83-28429

www.wiwi.uni-muenster.de/ioeb

