
Ökonomische Bildung in der Primarstufe

Expertise zu fachdidaktischen
Konzepten, nationalen
Bildungsstandards und
curricularen Ländervorgaben

Holger Arndt
Eberhard Jung



JOACHIM
HERZ
STIFTUNG
VERLAG

Holger Arndt & Eberhard Jung

Ökonomische Bildung in der Primarstufe

Expertise zu fachdidaktischen Konzepten,
nationalen Bildungsstandards und curricularen
Ländervorgaben



JOACHIM
HERZ
STIFTUNG
VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Informationen sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Joachim Herz Stiftung Verlag, Hamburg 2013

Umschlag: Sehfeld, Hamburg | sehfeld.com

Herstellung: Das Herstellungsbüro, Hamburg |
buch-herstellungsbuero.de

Alle Rechte vorbehalten

www.joachim-herz-stiftung.de/verlag

INHALT

Vorwort	7
1. Einleitung, Verlauf, Methodik	10
1.1 Zielsetzung	10
1.2 Zum Verlauf der Erkenntnisfindung	13
2. Bildungstheoretische Grundlagen ökonomischer Bildung in der Primarstufe	17
2.1 Überblick	17
2.2 Didaktische Modelle	19
2.3 Unterrichtskonzepte	26
2.3.1 Entdeckendes und rezeptives Lernen	27
2.3.2 Handlungsorientierung	29
2.3.3 Kategoriale ökonomische Bildung	31
2.3.4 Institutionenökonomische Bildung	35
2.3.5 Alltags- und lebensökonomische Bildung	39
2.3.6 Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung	41
2.3.7 Sozialwissenschaftliche Bildung	42
2.4 Didaktische Prinzipien	44
2.5 Zusammenfassung	50
3. Ökonomische Bildung im Rahmen des Sachunterrichts	52
3.1 Bildungsauftrag und Kategorien des Sachunterrichts	52
3.2 Didaktik des Sachunterrichts: Zwischen Instruktion, Konstruktion und Kompetenzorientierung	61
3.3 Der Beitrag der ökonomischen Bildung zum Sachunterricht	68
3.4 Ökonomische Bildung in didaktischen Konzepten des Sachunterrichts	73
3.5 Zusammenfassung und Überleitung	80
4. Fachdidaktische Vorgaben:	
Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für die Primarstufe	82
4.1 Vorbemerkungen: PISA und die Folgen	82
4.2 Die DeGÖB-Konzeption	85
4.3 Die Oldenburger Konzeption ökonomischer Allgemeinbildung	93
4.3.1 Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Teilkompetenzen	98
4.3.2 Das Gesamtkonzept im Überblick	104
4.3.3 Ökonomische Bildung in der Primarstufe	107
4.4 Die Konzeption: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen (Retzmann u. a. 2010)	110

4.4.1	Intentionale Begründung	111
4.4.2	Das Kompetenzmodell	113
4.4.3	Bildungsstandards für den Primarbereich	124
4.5	Perspektivrahmen Sachunterricht	128
4.5.1	Der Perspektivrahmen 2002	129
4.5.2	Der aktuelle Perspektivrahmen Sachunterricht	135
4.6	Bewertung der dargestellten didaktischen Konzeptionen	156
4.6.1	Bewertung der DeGÖB-Konzeption	157
4.6.2	Bewertung des Oldenburger Konzepts	160
4.6.3	Bewertung des Konzeptes »Ökonomische Bildung an allgemein- bildenden Schulen« (Retzmann u. a. 2010)	162
4.6.4	Bewertung der Perspektivrahmen (2002, 2013)	164
4.7	Zusammenfassung und Überleitung	169
5.	Lehrplananalyse der Bundesländer	173
5.1	Zielsetzung und Aufbau des Analyseinstruments	173
5.1.1	Begründung des Analyserasters	173
5.1.2	Analysekategorien	180
5.1.3	Kategorien	185
5.2	Länderdarstellung	189
5.2.1	Baden-Württemberg	190
5.2.2	Bayern	192
5.2.3	Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern	199
5.2.4	Bremen	202
5.2.5	Hamburg	207
5.2.6	Hessen	209
5.2.7	Niedersachsen	213
5.2.8	Nordrhein-Westfalen	216
5.2.9	Rheinland-Pfalz	219
5.2.10	Saarland	223
5.2.11	Sachsen	225
5.2.12	Sachsen-Anhalt	228
5.2.13	Schleswig-Holstein	230
5.2.14	Thüringen	233
5.3	Auswertung der Inhaltsbereiche	236
6.	Fazit und Ausblick	245
Anhang	249	
Literaturverzeichnis	249	
Anhang A: Inhalte mit Zuordnungen aus den Bildungsstandards	257	
Anhang B: Kategorien mit Zuordnungen aus den Bildungsstandards	267	
Anhang C: Inhalte mit Zuordnungen aus den Lehrplänen	270	
Die Autoren	287	
Die Joachim Herz Stiftung	288	

VORWORT

Müssen Grundschul Kinder nun auch noch mit ökonomischen Inhalten konfrontiert werden? Sind ihre Lehr- und Bildungspläne nicht bereits jetzt schon überfrachtet? Sollten sie nicht von den Herausforderungen der Erwachsenenwelt ferngehalten werden, denn der »Ernst des Lebens« kommt noch früh genug auf sie zu?

Können denn die Ziele einer zeitgemäßen Grundschulpädagogik anhand ökonomischer Bildungsgegenstände erworben werden? Eignet sich eine durch Denkschemata und Modelle geprägte Wissenschaft zur Welterklärung von Kindern, mindert sie die Gefahr, Fehlkonzepte der kindlichen Welterklärung zu vermeiden?

Ist der Sachunterricht als der Ort des ökonomischen Lernens in der Grundschule nicht schon jetzt fachlich und inhaltlich überfrachtet? Wie kann eine Lehrperson der Fülle fach- und sachlicher Anforderungen gerecht werden und dabei gleichzeitig über ein angemessenes natur- und sozialwissenschaftliches Methodenrepertoire verfügen?

So oder so ähnlich können Einwände lauten, um ökonomische Bildung aus der Grundschule fernzuhalten oder zum Appendix anderer Disziplinen zu reduzieren. Jedoch meint ökonomische Bildung mehr als eine unsystematische Aneinanderreihung wirtschaftlicher Einzelthemen und Episoden, die bestenfalls mit den Kategorien, Modellen und Kompetenzen affiner Fachdidaktiken erklärt oder gar fachfremd vermittelt werden.

Im Rahmen eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses, welches in seiner allgemeinen Form die Ausstattung des Individuums mit Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Einsichten und Werthaltung – also mit Kompetenzen – anstrebt, die der selbstständigen und selbstverantwortlichen Bewältigung von Lebenssituationen dienen, erlangt die

ökonomische Allgemeinbildung eine immer größere Bedeutung. Dabei kennzeichnet das Attribut »ökonomisch« das fachlich Besondere. Hier geht es um ein möglichst effizientes und effektives Denken, Handeln und Kommunizieren im Rahmen des Ökonomischen, das durch eigenständige Denkschemata, Kategorien, Kompetenzen und Standards gekennzeichnet ist und einen festen Platz im Konzert sachunterrichtlicher Teildisziplinen haben sollte. Dabei besteht die besondere Herausforderung der Didaktik des Sachunterrichts darin, aus der Fülle der Einzeldisziplinen ein stimmiges »Gesamtkunstwerk« zu konzertieren und das Gemeinsame und ihre Interdependenzen zu verdeutlichen.

Eine nähere Betrachtung verdeutlicht, dass wichtige ökonomische Gegenstandsbereiche sehr eng mit der Lebenswelt von Grundschulkindern verbunden sind, die neben der Bewirtschaftung ihres Taschengeldes die Rollen des Sparers, des Beraters ihrer Familien und die des Käufers einnehmen. Dabei ist ökonomische Handlungskompetenz (Wissen, Verstehen, Handeln, Reflektieren) gefordert, die in einer bestimmten Sprachform und unter Anwendung besonderer Fertigkeiten vollzogen wird und die Einhaltung eines operativen Schemas erfordert. Auch fördern Knappheitserfahrungen das Setzen von Prioritäten und das Treffen rationaler Entscheidungen. Sie schärfen den Blick für ökonomische Ungleichheit und ihre Ursachen. Darüber hinaus fördert ökonomische Bildung ein kritisches Hinterfragen von traditionellen wirtschaftlichen Fortschritts- und Wachstumsmodellen und fokussiert auf die ethische Dimension wirtschaftlichen Handelns. Wenn denn Schule auf das Leben vorbereiten soll, dürfen Lernende beim Herausbilden entsprechender Verstehens- und Handlungskonzepte keinesfalls alleine gelassen werden.

Zuzugeben ist, dass der Schwerpunkt Grundschule und Sachunterricht in der Didaktik der ökonomischen Bildung über einen langen Zeitraum von viel zu wenigen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern nachhaltig betrieben wurde. Jedoch zeugen die im Kontext der Klieme-Expertise entstandenen Konzeptionen von einem Aufbruch in eine neue

Ära. Auch in der Wissenschaftsdisziplin der Sachunterrichtsdidaktik stellt der Schwerpunkt Ökonomie ein Spezialgebiet weniger Engagierter dar, die aufgrund der Vielfalt sonstiger Herausforderungen nicht kontinuierlich am Thema arbeiten können. Wie der aktuelle Perspektivrahmen Sachunterricht belegt, wird der ökonomischen Perspektive mittlerweile auch von Sachunterrichtsdidaktikern ein im Verhältnis zu den anderen Zugangsweisen des Unterrichtsfachs gleichberechtigter Status zuerkannt.

Die Autoren danken der Joachim Herz Stiftung herzlich für die Förderung des Projekts.

Nürnberg und Karlsruhe im Juni 2013

Prof. Dr. Holger Arndt, Prof. Dr. Eberhard Jung

1. EINLEITUNG, VERLAUF, METHODIK

1.1 ZIELSETZUNG

Bereits Grundschul Kinder werden in ihrer Lebenswelt häufig mit ökonomischen Herausforderungen konfrontiert, die es zu bewältigen gilt. Im Bereich des Konsums sind sie selbst als Nachfrager aktiv, nehmen Einfluss auf Konsumententscheidungen in der Familie und sind Adressaten von Marketingmaßnahmen von Unternehmen. Um ihre Bedürfnisse zu befriedigen, wirtschaften sie mit knappen Mitteln wie Taschengeld und Zeit. Dafür benötigen sie Güter, die sie teilweise selbst auf Märkten nachfragen. Kinder müssen bei ihren Handlungen Restriktionen berücksichtigen und mit dem Risiko von Fehlentscheidungen umgehen. Gleichwohl beschränkt sich das ökonomisch Bedeutsame auch bei Kindern nicht auf den Konsumbereich. Hin und wieder erfahren sie etwas von den finanziellen Plänen, Hoffnungen und Sorgen ihrer Eltern und werden unmittelbar oder mittelbar mit gesellschaftlichen Problemen wie Arbeitslosigkeit, Ungleichheit und Umweltbelastung konfrontiert. Auch kennen sie zahlreiche staatliche Tätigkeitsgebiete und Institutionen (z. B. Kindergarten, Gemeindeverwaltung, Schule, Polizei). Darüber hinaus nehmen sie Spezifika der regionalen Wirtschaft und Aspekte des Arbeitslebens (etwa über die Berufstätigkeit der Eltern) ebenso wahr wie vielfältige Aktivitäten von Unternehmen. Dabei nehmen sie zur Kenntnis, dass viele der von ihnen nachgefragten Produkte (Nahrung, Bekleidung, Schuhe) ausländischer Herkunft sind.

Grundschul Kinder verfügen über regelmäßige Bezüge, die es angemessen zu bewirtschaften gilt. Sie nehmen als Marktteilnehmer, Konsument und Sparer ökonomisch geprägte Rollen ein, die spezielle Verhaltensweisen erfordern. Zu den Rollenanforderungen gehören Eigenschaften wie die des Wahrnehmens, Beurteilens, Verstehens, Ab-

wägens, Entscheidens, Handelns und Reflektierens, die fachliches Wissen erfordern. Dabei gilt es, Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme zu entwickeln. Ziel ist es auch, Impulse zu kontrollieren, über ein Lernen aus Fehlkäufen das Konsumentenverhalten zu verbessern und illegales Verhalten zu vermeiden.

Aufgrund ihrer lebensweltlichen Erfahrungen neigen Kinder auch ohne schulisches Lernen dazu, sich eigene Erklärungen z. B. über Tauschvorgänge, die Verfügbarkeit von Geld und ökonomische Ungleichheit zu bilden. Sie versuchen, sich in Form von Konzepten, Theorien und mentalen Modellen die Welt zu erklären und laufen dabei Gefahr, dass es sich angesichts der implizierten hohen Abstraktions- und Schwierigkeitsgrade um Fehlkonzepte (Aprea 2013; diSessa 2006; Duit 1999; Norman 1983) handeln kann. Hingegen verlangen die dabei erfahrenen Wahrnehmungsbilder des Ökonomischen nach einer unmittelbaren pädagogischen Auseinandersetzung. Sie dürfen nicht unbewältigt bleiben und können nicht in die Sekundarstufen des Bildungssystems verschoben werden. Folglich bedarf es bereits frühzeitig systematischer Lernvorgänge im Bereich der ökonomischen Bildung, so dass die Kinder ihre ökonomisch geprägte Umwelt verstehen und Herausforderungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen erfolgreich bewältigen können.

Das Grundschulfach Sachunterricht thematisiert geographische, historische, volkswirtschaftliche, wirtschaftskundliche, sozialkundliche, technische und naturkundliche Sach- und Problemverhalte. Da es deren unterschiedliche Perspektiven reflektiert und grundlegende Wissens- und Handlungsbereiche vernetzt, erfüllt es die an ein Zentrierungsfach gestellten Anforderungen. Damit bildet der Sachunterricht auch den Ort für die Vermittlung ökonomischer Gegenstandsbereiche. Sein Anspruch als grundlegendes Bildungsfach setzt insbesondere dann ein, wenn kindliche Verstehenskonzepte nicht mit wissenschaftlichen Erklärungskonzepten übereinstimmen. Strategisch schließt es die Lücke zwischen den zufällig und unsystematisch gemachten lebensweltlichen Sach-

erfahrungen und den unter institutionellen schulischen Bedingungen erworbenen Kompetenzerfahrungen. Jedoch handelt es sich beim Sachunterricht nicht um ein Schulfach im herkömmlichen Sinne, sondern um einen Unterrichtsbereich, der unterschiedliche fachliche Gegenstandsbereiche in verschiedenen Perspektiven integriert. Dabei wirkt im konkreten Unterrichtsgeschehen und auch in der Lehramtsbildung erschwerend, dass die Didaktik des Sachunterrichts nicht nur eine Fachwissenschaft als Referenzdisziplin besitzt, sondern mehrere.

Angesichts der lebensweltlichen Bedeutung ökonomischer Gegenstandsbereiche für Kinder und den Zielsetzungen des Schulfachs Sachunterricht scheint der Einbezug ökonomischer Inhalte in das Bildungsbestreben der Primarstufe als unverzichtbar. Die vorgelegte Expertise verfolgt das Ziel, eine Bestandsaufnahme über die Lage der ökonomischen Bildung in der Primarstufe aus der pädagogischen, didaktischen und bildungsadministrativen Perspektive zu leisten. Dazu wurde bewusst ein breit angelegter Untersuchungsrahmen gewählt. Er umfasst die speziellen bildungstheoretischen Grundlagen ökonomischer Bildung in der Primarstufe ebenso wie das Eingebundensein ökonomischer Lehr-Lernprozesse in den schulstufenbezogenen Unterrichtsbereich Sachunterricht. Des Weiteren werden didaktische Konzeptionen der ökonomischen Bildung und ein interdisziplinäres Konzept, die in der Tradition des von der Klieme-Expertise (Klieme u. a. 2003) initiierten Reformprogramms entstanden sind, hinsichtlich ihrer Verwendung in der Primarstufe dargestellt und gewichtet. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob der bedeutsame Bildungsbereich (ökonomische Bildung im Rahmen der Primarstufe) in den curricularen Vorgaben der Bundesländer eine angemessene Berücksichtigung findet.

Die erzielten Erkenntnisse dienen der Herausstellung des ökonomisch Bedeutsamen für den Sachunterricht der Primarstufe. Auch liefern sie Impulse zu Verbesserungen auf der curricularen Ebene. Darüber hinaus können sie als Grundlage für weitere einschlägige Projekte dienen, z. B. um

- die im Rahmen dieser Studie ermittelten fachdidaktischen Vorgaben (Ziele, Kompetenzen, Standards) mit der unterrichtlichen Wirklichkeit zu vergleichen,
- Instrumente zum Erwerb und zur Diagnostik ökonomischer Kompetenzen zu erstellen,
- Mikro- und Makromethoden auf den angestrebten Kompetenzerwerb abzustimmen,
- Lehrerbildungskonzepte zu entwickeln und zu implementieren.

Die Expertise versteht sich als Analyse und Bewertung wesentlicher Konzepte, Kompetenzen, Standards und Inhalte der ökonomischen Bildung in der Primarstufe. Sie wurde von Wirtschaftsdidaktikern verfasst, woraus Unterschiede zu sachunterrichtsdidaktischen Analysen (Fachbezug, Perspektiven, Begrifflichkeiten und Bezugsliteratur) resultieren. Um die eigenständige Lektüre der einzelnen Kapitel zu ermöglichen, waren leichte Redundanzen in einzelnen Passagen nicht zu vermeiden.

1.2 ZUM VERLAUF DER ERKENNTNISFINDUNG

Nach der Offenlegung der Ziele (**erstes Kapitel**) werden im **zweiten Kapitel** wesentliche fachdidaktische Grundlagen ökonomischer Bildung gesichtet, diskutiert und auf die Spezifika des Lernens in der Primarstufe bezogen. Die Ausführungen über grundlegende allgemeindidaktische Modelle, fachdidaktische Konzepte und Prinzipien sind sowohl im Hinblick auf die Inhalte, Perspektiven und anzustrebenden Kompetenzen als auch auf die Unterrichtsgestaltung und die Zusammenhänge zu anderen Sachunterrichtsteildisziplinen von Bedeutung. Das Kapitel verdeutlicht die Besonderheiten ökonomischer Bildung, was für das vertiefte Verständnis des vierten und fünften Kapitels hilfreich ist, etwa bei der Identifikation von zu berücksichtigenden Lebenssituationen und Gegen-

standsbereichen, bei der Beurteilung der Frage des Fachzuschnitts und auch bei der Bestimmung von relevanten Denkschemata bzw. Kategorien.

Da der Sachunterricht den Ort der Vermittlung des ökonomischen Lernens in der Grundschule bildet, wird im **dritten Kapitel** ein intensiver Blick auf diesen Unterrichtsbereich und seine didaktischen Anforderungen gerichtet. Über den Bildungsauftrag des Faches, seine Zielsetzungen und die Einbindung spezieller didaktischer Kategorien (Lebenswelt, Kind, Sache) werden die Besonderheiten seiner Didaktik erschlossen. Grundsätzlich gilt es, den Beitrag der ökonomischen Bildung für die Lernenden der Primarstufe im Spannungsverhältnis zwischen den Gegensätzen Instruktion und Konstruktion zu begründen. Ökonomische Bildung im Sachunterricht sollte einerseits in direktem Bezug zur Lebenswelt und den Vorkenntnissen der Lernenden erfolgen, andererseits sollte sie die Spezifika ökonomischen Denkens einbeziehen, auch um ökonomische Gegenstandsbereiche und Perspektiven von denen anderer Sachunterrichtsteildisziplinen abzugrenzen. Im Verlauf des Kapitels werden spezielle Herausforderungen an die Didaktik der ökonomischen Bildung in der Primarstufe verdeutlicht, spezielle Denkschemata einbezogen und brauchbare didaktische Konzeptionen erläutert.

Im **vierten Kapitel** werden die im Kontext der Klieme-Expertise entstandenen grundschulbezogenen fachdidaktischen Konzeptionen genauer analysiert. Es handelt sich um die Konzeptionen: *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss* (DeGÖB 2006), *Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II* (Kaminski, Eggert 2008), *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen* (Retzmann u. a. 2010) und die beiden *Perspektivrahmen Sachunterricht* der Deutschen Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. (GDSU 2002; 2013)¹. Diese werden hinsichtlich ihrer Struktur, ihrer Intentionen,

¹ Der aktuelle Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2013) lag bei der Erstellung der Expertise in der Entwurfsversion (Stand: 16. 2. 2012) vor. Die im Jahre 2013 veröffentlichte Endfassung wurde im Rahmen der Drucklegung eingearbeitet.

den fachdidaktischen Zielvorgaben, den enthaltenen Kompetenzmodellen sowie den angestrebten Kompetenzen und Standards dargestellt, analysiert und bewertet. Es gilt, die Konzeptionen ihrer didaktischen Bedeutung angemessen darzustellen und ihre für die Primarstufe bedeutenden Gehalte zu identifizieren.

Im **fünften Kapitel** werden die Sachunterrichtscurricula aller Bundesländer untersucht. Die primäre Zielsetzung besteht darin zu eruieren, ob wesentliche Gegenstandsbereiche Berücksichtigung finden und welcher Stellenwert der ökonomischen Bildung in der Grundschule seitens der Bildungsadministration eines Bundeslandes zugestanden wird. Hierzu wird zunächst ein Analysesystem entwickelt und begründet, das seine Analyseeinheiten aus den im vorigen Kapitel erörterten Bildungsstandards generiert. Auf dieser Basis werden sowohl die Bundesländer einzeln analysiert als auch miteinander verglichen. Die Anhänge A, B und C dienen der Vertiefung und dem Beleg der zusammenfassenden Darstellung dieses Kapitels.

Im abschließenden **sechsten Kapitel** werden die erzielten Erkenntnisse zusammengefasst, Ansatzpunkte zu ihrer weiteren Verwendung aufgezeigt und im Hinblick auf einen für die Primarstufe verbindlichen curricularen Kern gebündelt. Da fachdidaktisch begründete Ziele, Inhalte und Verfahrensweisen nicht als alleinige Erfolgsgaranten für zeitgemäße Lehr-Lernprozesse gelten können, geraten ausblickend die Qualifikation der Lehrkräfte und die Qualität der Schulbücher in den Fokus der Betrachtung. Anders als in den Lehramtsdisziplinen der Sekundarstufen resultiert aus der Rahmung der Lehramtsbildung des Sachunterrichts eine besondere Situation, die durch Zusammenfassung der unterrichtlichen Sachfächer entsteht (Gruppen: sozialwissenschaftliche/naturwissenschaftliche Sachfächer), die in ihrer Gesamtheit nicht zu studieren sind. In der schulischen Wirklichkeit bedeutet dies, dass die fachbezogene Weiterklärung nach dem didaktischen Instrumentarium anderer Fächer erfolgen muss. Diese besondere Situation scheint zu einem Bedeutungsgewinn für die verwandten Medien – speziell der Sachunter-

richtsschulbücher – zu führen, deren jeweilige Fachinhalte und Qualität es zu untersuchen gilt. Jedoch beinhalten beide Aspekte, wegen ihrer Komplexität und ihrer Bedeutung, Fragestellungen für weitere Studien.

2. BILDUNGSTHEORETISCHE GRUNDLAGEN ÖKONOMISCHER BILDUNG IN DER PRIMAR- STUFE²

2.1 ÜBERBLICK

In diesem Kapitel werden didaktische Grundlagen mit besonderer Relevanz für den Erwerb ökonomischer Kompetenzen erörtert. Hierzu gehören neben Modellen vor allem didaktische Konzepte und domänen-spezifische Prinzipien. Diese Erörterungen weisen zunächst einen all-gemeinen Charakter auf, sind jedoch für die fundierte Konzeption von Wirtschaftsunterricht unerlässlich, da er sich vielfach auf Theorien der Allgemeindidaktik bezieht. Diese Ausführungen werden dann auf die ökonomische Bildung bezogen, wobei insbesondere ein Bezug auf die Besonderheiten des Lernens in der Primarstufe erfolgt. Grundschul-unterricht hat unter der Maßgabe multikriterialer Zielerreichung, also der Förderung von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung, den An-spruch, für alle Kinder passende Lernangebote zu bieten. Vor dem Hin-tergrund der großen Heterogenität in Grundschulklassen folgt daraus die Notwendigkeit eines adaptiven Lernangebots, um sowohl Lern- und Leistungserfolge als auch eine Förderung von Selbstkonzept und Inter-esse zu erzielen. Ein Spezifikum der Grundschule ist auch das geringe Alter der Lernenden, das im Vergleich zu denen der Sekundarstufe I mit eingeschränkten Vorkenntnissen und einer eher geringen Fähigkeit zur Abstraktion einhergeht. Letzteres ist sowohl bei der Ziel- und Inhalts-auswahl als auch bei der methodischen Gestaltung des Wirtschaftsunter-richts essentiell, da viele seiner Gegenstandsbereiche als theoretisch und abstrakt gelten. Die sich auch aus dieser Gegebenheit ableitende For-

² Zahlreiche Ausführungen dieses Kapitels wurden übernommen von Arndt (2013).

derung nach einem Bezug zum Alltagswissen bzw. zu Lebenssituationen der Lernenden ist jedoch zu ergänzen um den Auftrag der Grundschulen, Anschlussfähigkeit an die Fachdisziplinen in der Sekundarstufe zu gewährleisten und somit einen Beitrag zur Wissenschaftsorientierung zu leisten. Insofern hat der Sachunterricht eine doppelte Anschlussaufgabe. Weiterhin ist zu konstatieren, dass im Primarbereich ökonomische Themen nicht in einem eigenständigen Unterrichtsfach, sondern im Rahmen des Sachunterrichts behandelt werden. Entsprechend stellen sich die Fragen nach einer adäquaten Repräsentation ökonomischer Inhalte im Sachunterricht und nach einer gelungenen Integration in den Unterricht mit den anderen (Teil-)Domänen des Fachs.

Zum besseren Verständnis der nachfolgenden Abschnitte erfolgt zunächst eine kurze Erörterung der relevanten Begrifflichkeiten: Die Begriffe »didaktisches Modell«, »Unterrichtskonzept« und »didaktisches Prinzip« bzw. ihre jeweiligen Ausprägungen sind nicht leicht bzw. nicht trennscharf voneinander abzugrenzen. Hierzu drei Definitionen:

- Ein didaktisches Modell ist ein »auf Vollständigkeit zielendes Theoriegebäude zur Analyse und Planung didaktischen Handelns in schulischen und anderen Lehr- und Lernsituationen« (Blankertz 1969; zitiert nach Jank / Meyer 1994: 17).
- »Unterrichtskonzepte sind Gesamtorientierungen methodischen Handelns, in denen ... Unterrichtsprinzipien, allgemein- und fachdidaktische Theorieelemente und Annahmen über die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen und die Rollenerwartungen an Lehrer und Schüler integriert werden« (Meyer 1987: 208).
- »Didaktische Prinzipien sind Grundsätze der Stoffauswahl, -anordnung und -darbietung, die teils aus pädagogischen Erfahrungen gewonnen sind, teils auf lernpsychologischen Grundlagen beruhen« (Schwartz / Fricke 1987: 164).

Unterschiede ergeben sich sowohl bzgl. Reichweite und Gültigkeitsanspruch, der bei den didaktischen Modellen am weitesten reicht, als auch hinsichtlich des Konkretisierungsgrads, der bei den didaktischen Prinzipien am ausgeprägtesten ist. Die stärkste Orientierung für ihr Handeln entfalten die didaktischen Prinzipien vermutlich aufgrund ihres konkreten Charakters und der damit einhergehenden »Griffigkeit« und Handhabbarkeit.

Da diese Kriterien jedoch stetigen und nicht diskreten Charakter haben, die Übergänge also fließend sind, ist eine eindeutige und unumstrittene Zuordnung nicht durchgängig möglich und im Hinblick auf das Verständnis von Lehr-Lernprozessen auch nur bedingt relevant.

2.2 DIDAKTISCHE MODELLE

Zu den didaktischen Modellen werden in der Regel die bildungstheoretische Didaktik (bzw. kritisch-konstruktive Didaktik), die lerntheoretische Didaktik, die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik, die konstruktivistische Didaktik, die kommunikative Didaktik, die evolutionäre Didaktik und die subjektive Didaktik gezählt. An dieser Stelle seien die drei Modelle kurz skizziert, die die frühere und gegenwärtige Diskussion besonders präg(t)en:

Zu den Vertretern der *bildungstheoretischen* bzw. kritisch-konstruktiven *Didaktik* gehören neben Wolfgang Klafki u. a. Eduard Spranger und Erich Weniger. Die zentrale Frage dieses Modells ist die nach den Bildungszielen und -inhalten des Unterrichts. Dabei wird ein lediglich materialer Bildungsbegriff, der sich in der Kenntnis zahlreicher Wissensbestände erschöpft, abgelehnt. Aber auch die reine Fokussierung auf ein funktionales und methodisches Bildungsverständnis verwirft Klafki als unzureichend. Vielmehr gelte es, beide miteinander in Einklang zu bringen.

So sind Inhalte weniger als Selbstzweck zu verstehen, sondern dienen der Erschließung allgemeiner Erkenntnisse, Strukturen und Denkschemata: »Der Lernende gewinnt über das am Besonderen Erarbeitete allgemeine Einsicht in einen Zusammenhang, einen Aspekt, eine Dimension seiner naturhaften und /oder kulturell-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit, und zugleich damit gewinnt er eine ihm bisher nicht verfügbare neue Strukturierungsmöglichkeit, eine Zugangsweise, eine Lösungsstrategie, eine Handlungsperspektive« (Klafki 1985: 90). Dieses Verständnis von Bildung wird auch als *kategoriale Bildung* bezeichnet, da dem Begriff der Kategorie zentrale Bedeutung zukommt.

Der aus der Philosophie stammende Begriff der Kategorie bezeichnet Oberbegriffe, unter die sich unterschiedliche Phänomene subsumieren lassen. Anhand solcher vereinfachenden Denkschemata wird die Komplexität der Wirklichkeit reduziert und ein – wenngleich nur unvollkommenes – systematisches Verständnis der Welt ermöglicht. Als Begründer der Kategorienlehre gilt Aristoteles, der mit Hilfe von Kategorien ontologische Fragestellungen zu beantworten suchte (Horster 1995), während später Kant Kategorien als erkenntnistheoretische Instrumente verwendet (Gerhardt 1995). In den 1960er Jahren finden Kategorien durch Klafkis Konzept der kategorialen Bildung Eingang in die allgemeindidaktische Diskussion. Klafki versteht darunter »das Sichtbarwerden von ›allgemeinen‹ Inhalten, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ›Stoff‹, also auf der Seite der ›Wirklichkeit‹, ist nichts anderes als das Gewinnen von ›Kategorien‹ auf der Seite des Subjekts« (Klafki 1975: 43).

Generell kommen Kategorien nach Dauenhauer fünf Funktionen zu, neben einer Erklärungsfunktion (Erleichterung des Verstehens), einer Halterungsfunktion (Kategorien sind zeitlich länger verwertbar als z. B. einzelne politische Themen) und einer Behaltensfunktion (Lernhilfen dahingehend, dass Kategorien auf bekannte Strukturen in neuen Stoffen hinweisen) sind dies:

- *Reduktionsfunktion*: Kategorien helfen der Lehrkraft, die komplexe Thematik in ihrer Breite und Tiefe derart an die Lerngruppe anzupassen, dass das für das Verständnis Wesentliche erhalten bleibt, während auf andere Aspekte des Themas verzichtet werden kann. So kann das Wesentliche deutlicher hervortreten und Unterrichtszeit ökonomisch verwendet werden.
- *Transferfunktion*: Im kategorialen Denken gestärkte Schüler können an einem Stoffgebiet erkannte Inhalte und Strukturen mit Hilfe von Kategorien leichter auf andere Themen übertragen (Dauenhauer 2001).

Klafkis Modell der kategorialen Bildung wurde seitens mehrerer Wirtschaftsdidaktiker aufgegriffen und dient als Bezugspunkt des Konzepts der kategorialen ökonomischen Bildung (vgl. 2.3.3).

Die *lerntheoretische Didaktik* wurde insbesondere durch Paul Heimann, Gunter Otto und Wolfgang Schulz begründet. In Abgrenzung zur bildungstheoretischen Didaktik wird kein Primat der Didaktik anerkannt, sondern ein Interdependenzverhältnis von Entscheidungsfeldern (Ziele, Thema, Methodik, Medien) und Rahmenbedingungen gesehen. Im Zusammenhang der Planung ergibt sich folglich kein linearer, sondern ein zirkulärer Prozess. Im Rahmen dieses Modells wird das Vorgehen abgelehnt, zunächst die Ziele festzulegen und die Inhalte auszuwählen und erst auf dieser Basis Methoden und Medien zu konkretisieren (dieses Vorgehen entspräche dem »Primat der Didaktik« der bildungstheoretischen Didaktik). Stattdessen empfiehlt sich vielmehr, zunächst – ausgehend von den Rahmenbedingungen bzw. Bedingungsfeldern – eine Grobplanung in den vier Entscheidungsfeldern vorzunehmen (wobei durchaus bei den Zielen und Inhalten begonnen werden kann) und dann zunehmend konkreter zu werden. Beim Prozess der Konkretisierung und zunehmenden Feinplanung kann sich dann Änderungsbedarf innerhalb der einzelnen Entscheidungsfelder ergeben.

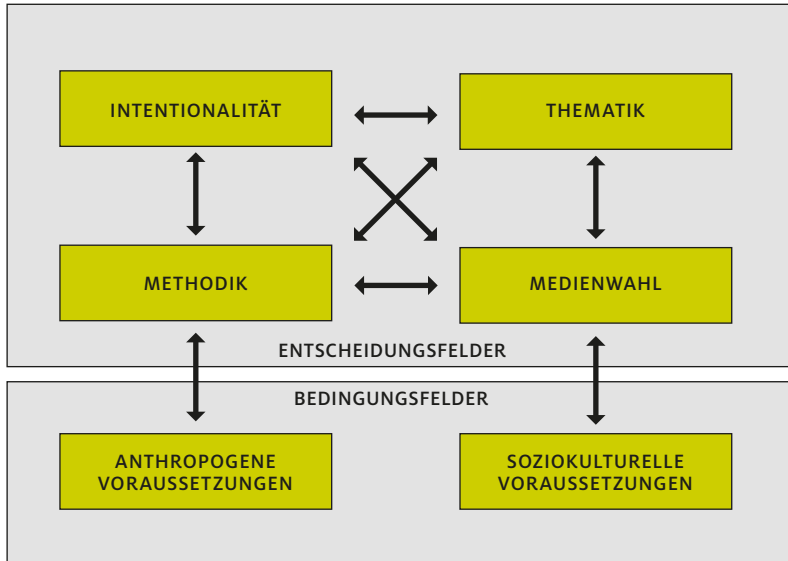


Abb. 2.1: Interdependenzen der Entscheidungs- und Bedingungsfelder der lerntheoretischen Didaktik. Orientiert an: Euler / Hahn 2004: 49

Die pädagogischen Ausprägungen des *Konstruktivismus* beziehen sich häufig auf die (nicht unumstrittene) philosophische Erkenntnistheorie des Konstruktivismus, der zufolge Menschen nicht in der Lage sind, die objektive Realität zu erkennen, da sich jedes Individuum seine Wirklichkeit selbst im eigenen Gehirn »konstruiert«. Hieraus wird für die Pädagogik als Konsequenz gezogen, dass Wissen nicht von Lehrern vermittelt (bildhaft: eingetrichtert) werden kann, sondern der Wissenserwerb des Lerners im Zentrum des pädagogischen Interesses stehen müsse. *Radikale Konstruktivisten* wie Ernst von Glasersfeld leiten daraus ab, dass sich Lernen nicht vom Lehren ableiten lasse und der Lehrer bestenfalls zum Lernen anregen könne. Während diese Position kaum positive Wirkungen auf die Unterrichtswirklichkeit entfalten konnte, hat sich der *moderate oder pragmatische Konstruktivismus* als deutlich fruchtbarer er-

wiesen. Dieser kritisiert zunächst Merkmale des »herkömmlichen« oder »traditionellen«, also präkonstruktivistischen, Unterrichts und setzt dem seine Konzeption entgegen.

Herkömmlicher Unterricht wird demnach wahrgenommen als lehrerzentriert, wobei Instruktion (also Anleiten, Darbieten und Erklären) im Vordergrund steht. Die zentrale Aufgabe des Lehrenden besteht in der Vermittlung von Wissen bzw. dem Aufbau einer epistemischen Struktur. Diese Vermittlung erfolgt häufig abstrakt und weist kaum Bezüge zu realen Situationen oder Problemen auf. Derlei erworbenes Wissen bleibt in der Regel träge, kann also kaum zur Lösung von Problemen angewendet oder auf strukturähnliche Probleme transferiert werden, weil es gewissermaßen an der Lernsituation »festklebt« und nicht von dieser gelöst bzw. abstrahiert wird. Lehrer übernehmen in diesem Kontext eine aktive und dominante Rolle. Im Gegensatz zu ihnen werden die Lernenden primär von außen bzw. von der Lehrkraft angeleitet und sind überwiegend passiv und rezeptiv, was demotivierend wirkt.

Dieser etwas überzogenen Problemanalyse eines nicht konstruktivistischen Unterrichts steht das Konzept des moderaten Konstruktivismus quasi als (vermeintliche) Lösung gegenüber: Nicht die Wissensvermittlung, sondern der Wissenserwerb stellt den zentralen Bezugspunkt dar. Hiermit verlagert sich der Schwerpunkt des Unterrichtshandelns von der Instruktion zur (individuellen) Konstruktion. Entsprechend soll der Lerner möglichst eigenständig seine kognitive Struktur ergänzen und seine Kompetenzen stärken. Damit das erworbene Wissen nicht träge ist, sondern in verschiedenen berufs- und lebenspraktischen Situationen angewendet werden kann, soll es möglichst stark in der kognitiven Struktur des Lerners vernetzt sein. Kognitionspsychologischen Erkenntnissen zufolge wird nämlich das ganze Wissensnetz aktiviert, sobald ein Punkt des Netzes angesprochen ist. Hieraus ergibt sich als Konsequenz, dass das Wissen nicht abstrakt und isoliert darzustellen ist, sondern möglichst vielfältig mit den Vorkenntnissen des Lerners verbunden werden soll und außerdem seine vielfältigen Anwendungsbezüge herauszuar-

beiten sind. In diesem Zusammenhang ist das *Prinzip des situierten Lernens* bedeutsam, demzufolge Wissen in Situationskontexte eingebunden sein soll, so dass es in Anwendungssituationen aktivierbar ist. Wird Wissen nun nicht rein abstrakt vermittelt, sondern im Zusammenhang mit einer authentischen Problemsituation erworben, kann es beim späteren Auftreten einer solchen Problemsituation wieder aktiviert werden. Allerdings »klebt« das so erworbene Wissen zunächst noch an dieser Situation bzw. diesem Kontext und kann nicht in anderen Situationen aktiviert werden. Deshalb sollte einem ersten Erwerb eine Loslösung von der ursprünglichen Situation (eine sogenannte Dekontextualisierung) folgen, indem das abstrakte Prinzip erarbeitet wird. Dieses abstrakte Prinzip als solches kann nun auch nicht ohne weiteres zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden. Deshalb ist in einem dritten Schritt darauf zu achten, dass es mit möglichst vielen unterschiedlichen Situationen verknüpft bzw. an ihnen angewendet wird. Insgesamt handelt es sich somit um eine Kombination induktiven und deduktiven Vorgehens:

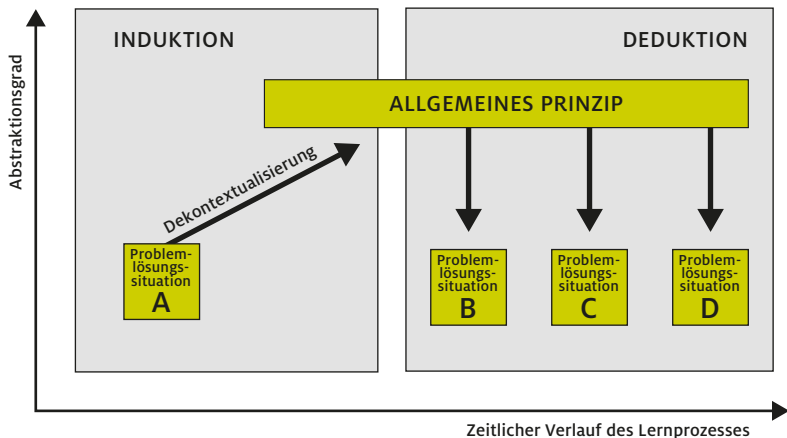


Abb. 2.2: Verhältnis von Induktion und Deduktion

Um die Verknüpfung des Wissens mit möglichst vielen und geeigneten Situationen (daher der Begriff des situierten Lernens) zu gewährleisten, sollten insbesondere folgende Prinzipien berücksichtigt werden: Authentizität der Problemstellungen, Lerneraktivierung, Verwendung multipler Kontexte und Perspektiven, kooperatives und soziales Lernen.

Die Aufgabe der Lehrenden wird darin gesehen, Lernumgebungen zur Verfügung zu stellen, die den erwähnten Prinzipien gerecht werden. Ferner sollen sie die Lernenden beraten und unterstützen, sich aber mit direkter Instruktion eher zurückhalten.

Hinsichtlich des Innovationsgehalts des pädagogischen Konstruktivismus, der seit ca. Mitte der 90er Jahre verstärkt rezipiert wird, ist relativierend anzumerken, dass viele seiner Positionen nicht wirklich neu sind und sich von bisherigen Ansätzen eher durch eine andere Terminologie unterscheiden. So wird bei Bruners Konzept des entdeckenden Lernens aus dem Jahr 1970 ebenfalls der eigenständige Wissenserwerb durch die Schüler propagiert. Ferner ergeben sich viele Nähe des Konstruktivismus zum Konzept der Handlungsorientierung der 80er und 90er Jahre (vgl. 2.3.2). Allerdings sensibilisiert dieses didaktische Modell verstärkt für die individuellen Lernvoraussetzungen und den Ansatz des Konzeptwechsels.³

Wenngleich insbesondere die skizzierten Modelle in der Wissenschaft zu ihrer Zeit jeweils intensiv und kontrovers diskutiert wurden bzw. im Fall des Konstruktivismus noch diskutiert werden, entfalten die relativ abstrakten Modelle eine überschaubare Bedeutung für die Unterrichtspraxis. Für die Frage des Erwerbs ökonomischer Bildung in der Grundschule lässt sich jedoch festhalten, dass die bildungstheoretische Didaktik eine wichtige theoretische Grundlage sowohl für die Notwendigkeit der exemplarischen Stoffauswahl als auch für das in 2.3.3 erörterte Konzept der kategorialen ökonomischen Bildung darstellt. Die

³ Für eine ausführlichere und differenziertere Darstellung des Konstruktivismus sei auf Möller (2001) verwiesen.

lerntheoretische Didaktik hingegen sensibilisiert für die Notwendigkeit, über Ziele und Inhalte hinauszudenken und weitere Faktoren bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Der (moderate) Konstruktivismus liefert eine theoretische Fundierung eines lernerzentrierten Unterrichtsverständnisses, das den Spezifika der Grundschule wie Heterogenität, der damit einhergehenden Notwendigkeit der Individualisierung, starke Berücksichtigung der Vorkenntnisse, Lebensweltbezug und Multiperspektivität bzw. fächerübergreifendes Lernen gerecht wird.

2.3 UNTERRICHTSKONZEPTE

Im Vergleich zu didaktischen Modellen haben *Unterrichtskonzepte* einen geringeren Wirkungsanspruch und eine weniger stringente und umfassende theoretische Verortung. Gleichwohl geben sie Lehrkräften durchaus erfolgreich eine grundsätzliche Orientierung, insbesondere weil sie normative Komponenten enthalten, also Aussagen darüber, wie »guter« Unterricht zu gestalten ist. Die verschiedenen Unterrichtskonzepte können je nach Situation herangezogen werden, schließen sich also nicht gegenseitig aus. Die Zahl an allgemeinen Unterrichtskonzeptionen ist recht hoch, wie folgende Auswahl verdeutlicht: Entdeckendes Lernen, sinnhaft rezeptives Lernen, Handlungsorientierung, Projektunterricht, programmierter Unterricht, offener Unterricht, erfahrungsbezogener Unterricht, genetischer Unterricht, kommunikativer Unterricht. Darüber hinaus wurden mehrere Konzepte mit fachlichem Bezug zur ökonomischen Bildung entwickelt, beispielsweise das der kategorialen ökonomischen Bildung, der institutionenökonomischen Bildung, der alltags- und lebensökonomischen Bildung, der lebenssituationsorientierten ökonomischen Bildung und der sozialwissenschaftlichen Bildung. Nachstehend werden die drei erstgenannten allgemeinen Konzepte erörtert, da sie für die Gestaltung des Unterrichts in der Primarstufe

von besonderer Bedeutung sind. Anschließend werden alle wirtschafts-
didaktischen Unterrichtskonzepte beschrieben und ihre Relevanz für
den Grundschulunterricht besprochen.

2.3.1 Entdeckendes und rezeptives Lernen

Die beiden Konzepte des entdeckenden und des rezeptiven Ler-
nens stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander:

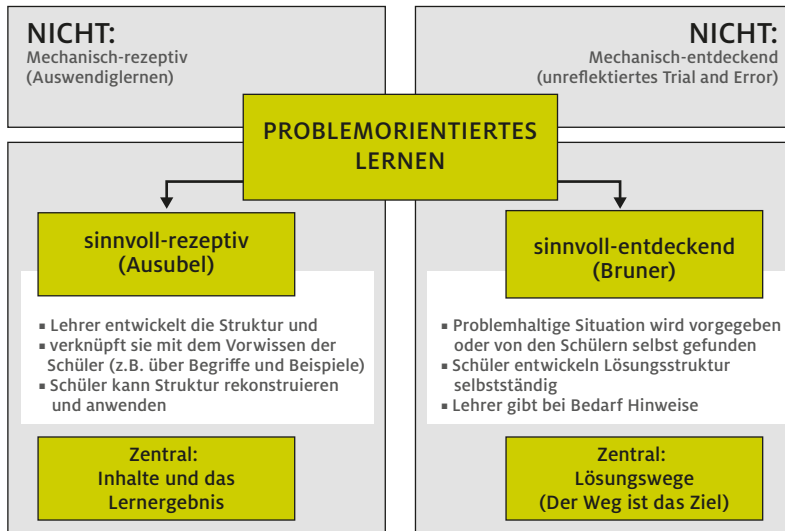


Abb. 2.3: Vergleich des rezeptiven Lernens (nach Ausubel) und des entdeckenden Lernens (nach Bruner)

Bruners Ansatz des *entdeckenden Lernens* (Bruner 1981) stellt statt des Lehrens das Lernen in das Zentrum seiner Überlegungen. Der Kerngedanke besteht darin, dass in der Schulzeit ohnehin nicht alles gelernt werden kann, was zur Bewältigung späterer Aufgaben und Probleme nötig ist. Deswegen ist der Erwerb einer epistemischen kognitiven

Struktur bzw. von Fachwissen, das bei herkömmlichem Unterricht ohnehin oft träge ist, weniger bedeutsam. Vielmehr sollten Schüler Problemlösestrategien (Fachbegriff: eine heuristische kognitive Struktur) erwerben und zwar, indem sie möglichst eigenständig Probleme lösen. Durch die selbstständige Bewältigung von Aufgaben und Problemen lernen die Schüler sowohl fachliche Inhalte als auch Problemlösestrategien. Ferner erhofft sich Bruner einen erhöhten Anteil intrinsischer Motivation.

Als Gegensatz zu Bruners Konzept lässt sich Ausubels Ansatz des *rezeptiven Lernens* betrachten (Ausubel 1974). Während bei Bruner die Inhalte eher instrumentellen Charakter haben und dazu dienen, Problemlösestrategien zu entwickeln, steht deren Vermittlung durch den Lehrer bei Ausubel im Zentrum. Dabei sollen die Schüler das Wissen nicht selbst entdecken, sondern erhalten es rezeptiv in fertiger Form. Es soll möglichst klar strukturiert vom Lehrer dargeboten werden. Für Ausubel ist bedeutsam, dass die Inhalte von den Lernenden auch tatsächlich verstanden werden und somit sinnhaft und nicht mechanisch gelernt wird. Hierzu ist insbesondere die Verknüpfung der neuen Inhalte mit der bisherigen kognitiven Struktur der Schüler notwendig. Um beim darbietenden Lehren verständnisvolles Lernen der Schüler zu ermöglichen, sollte der Lehrer ...

- advance organizer verwenden, also zu Beginn einer Lehreinheit einen groben Überblick über deren Inhalte geben. Dadurch wird eine Art »kognitives Skelett« bzw. eine Grundstruktur aufgebaut, das dann im Verlauf mit »Fleisch« gefüllt, also mit Details angereichert wird. Die lernförderliche Wirkung von advance organizern ist empirisch vielfach belegt.
- intensiv mit den relevanten Begriffen und Konzepten arbeiten, z. B. Beziehungen zwischen ihnen aufzeigen oder Ähnlichkeiten und Unterschiede herausstellen.
- die Lernergebnisse durch wiederholte Darbietung, Übungen und Anwendungsbeispiele konsolidieren.

Die beiden Konzepte von Bruner und Ausubel schließen sich nicht aus, sondern können durchaus miteinander kombiniert werden. So könnte sich das rezeptive Lernen zur strukturierten und systematischen Darstellung komplexer Sachverhalte, wie sie einigen ökonomischen Phänomenen immanent sind, oder bei Zeitknappheit anbieten. Ansonsten empfiehlt sich jedoch gerade in der Grundschule, Unterricht nach dem Konzept des entdeckenden Lernens zu strukturieren.

2.3.2 Handlungsorientierung

Ähnlich wie beim Konstruktivismus finden sich für das Konzept der *Handlungsorientierung* keine eindeutigen Definitionen, da sich zahlreiche Wissenschaftler und Autoren darauf bezogen haben. Entsprechend bleibt dieses Konzept ein wenig diffus, wenngleich es sich im Hinblick auf seine Ausprägung im Zusammenhang mit Wirtschaftsunterricht anhand seiner theoretischen Grundlagen, seiner Zielsetzung und insbesondere seiner Prinzipien umreißen lässt.

Als theoretische Grundlagen des handlungsorientierten Unterrichtskonzepts sind insbesondere die Arbeiten Piagets (vgl. Piaget 1948) und Aebli (vgl. Aebli 2006) bedeutsam. Piaget sieht im Handeln die erste Form der Erfahrungsbildung. Ihm zufolge entwickeln sich die Denkopoperationen aus Handlungen heraus. Entsprechend sieht Aebli im Handeln mehr als rein manuelle Tätigkeiten: »Handlungen sind zielgerichtete, in ihrem inneren Aufbau verstandene Vollzüge, die ein fassbares Ergebnis erzeugen« (Aebli 2006: 182). Im Zusammenhang zur Bewältigung von Problemen besteht eine Handlung aus dem Zyklus von Planung, Durchführung und Kontrolle. Handlungsorientierter Wirtschaftsunterricht strebt als Ziel auch den Erwerb von Handlungskompetenz an.

Auch die Rollen der Lehrenden und Lernenden ähneln denen des Konstruktivismus. Lehrkräfte sollen geeignete Lernumgebungen verfügbar machen, wenig dominant auftreten und häufiger als Lernberater bzw.

Moderator agieren.⁴ Die Schüler sollen hingegen aktiv handeln und Gelegenheiten bekommen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten anzuwenden, zu vertiefen und zu vernetzen.

Handlungsorientierter Unterricht konstituiert sich insbesondere durch folgende Prinzipien und Anforderungen:

- Situiertheit anhand authentischer Probleme
- Anknüpfen an die (künftigen) Lebenssituationen der Schüler
- Berücksichtigung des Vorwissens
- Lernen in multiplen Kontexten und unter multiplen Perspektiven
- Ganzheitlichkeit, sowohl bzgl. der Inhalte (z. B. Berücksichtigung technischer, ökonomischer, rechtlicher, ökologischer oder sozialer Aspekte) als auch der Lernbereiche (Verfolgen kognitiver, affektiver und psychomotorischer Lernziele)
- Lernen im sozialen Kontext
- Handlungen sind von Schülern möglichst selbstständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren
- Exemplarisches Arbeiten mit der Konzentration auf Schlüsselprobleme
- Wechsel lernorganisatorischer Formen
- Wechsel zwischen praktischem Tun und kritisch-systematisierender Reflexion

Sowohl die Kurzbeschreibung des Konzepts als auch die Auflistung seiner Prinzipien zeigen deutlich, dass Handlungsorientierung den Spezifika des Primarstufenunterrichts und den Lernbedürfnissen jüngerer Kinder in besonderer Weise entgegenkommt, was auch für den Erwerb ökonomischer Kenntnisse gilt.

4 Diese Forderung wird durch das Bonmot verdeutlicht: Der Lehrer solle nicht »sage on the stage« sein, sondern »guide on the side«.

2.3.3 Kategoriale ökonomische Bildung

Bezugnehmend auf Klafkis Überlegungen zur kategorialen Bildung (vgl. 2.2) haben mehrere Wirtschaftsdidaktiker Kategoriensysteme entwickelt. Hierbei ist die Auswahl und Begründung relevanter Kategorien eine Herausforderung, da sie gewissermaßen den Kern dessen definieren, was die jeweiligen Autoren unter ökonomischer Bildung verstehen. Schließlich hängt von den Kategorien ab, welche Inhalte im Unterricht auszuwählen sind, da diese wiederum geeignet sein sollen, sich mit den Kategorien vertraut zu machen. Mit Hilfe der Kategorien sollen die Lernenden zunehmend in die Lage versetzt werden, ökonomische Sachverhalte eigenständig kognitiv zu durchdringen. Dass bei der Auswahl bedeutsamer Kategorien unterschiedliche Vorstellungen bestehen, verdeutlicht Abbildung 2.4:

Wirtschaftliches Handeln ist charakterisiert durch den Begriff / die Kategorie ...	Dauenhauer 1999 / 2000	May 2001	Kruber 2008
Arbeitsteilung	+	+	+
Bedürfnis	(+)	+	-
Entscheidung	-	+	+
Externalitäten	-	-	+
Interdependenz	+	+	+
Knappheit	+	+	+
Koordinierung(sbedarf)	-	+	+
Kreislauf	+	+	+
Nutzen / Gewinn	+	+	+
Rationalität	+	-	-
Risiko	+	+	+
Ungleichheit	-	-	+
Wirtschaftsordnung	(+)	-	(+)
(Ziel)Konflikt	+	+	+

Abb. 2.4: Kategoriensysteme im Vergleich (Hedtke 2011: 19)

Besondere Verbreitung haben Krubers Vorstellungen zur kategorialen Wirtschaftsdidaktik erfahren (Kruher 2000). Zunächst identifiziert Kruber 13 Stoffkategorien, die das als relevant wahrgenommene Wissensgebiet nach fachwissenschaftlichen Aspekten strukturieren. Diese sind im Einzelnen:

- »Die Verwendungskonkurrenz von Ressourcen äußert sich in Knappheit von Mitteln im Verhältnis zu den Zielen (Bedürfnissen) der Menschen.
- Dies erfordert Nutzen-Kosten-Überlegungen und Entscheidungen gemäß dem ökonomischen Prinzip unter Risikobedingungen.
- Wirtschaften vollzieht sich arbeitsteilig in spezialisierten Berufen, Betrieben.
- Wirtschaftsprozesse bedürfen der Koordination, die in der Marktwirtschaft überwiegend über Märkte im Wettbewerb erfolgt.
- Wirtschaften vollzieht sich, vermittelt durch Geld, in Wirtschaftskreisläufen zwischen Haushalten, Unternehmen, Staat und Ausland.
- Wirtschaften ist mit Interdependenzen und oft mit Zielkonflikten verbunden.
- Wirtschaftsprozesse vollziehen sich nicht gleichgewichtig (Strukturwandel, Gefahr von Instabilitäten wie z. B. Inflation, Arbeitslosigkeit).
- Wirtschaften ist mit materiellen und sozialen Ungleichheiten und ökologischen Problemen verbunden.
- Dies erfordert Eingriffe des Staates in den Wirtschaftsablauf oder die Wirtschaftsordnung (Wirtschafts-, Sozial-, Umweltpolitik).
- Wirtschaftliche Veränderungen und wirtschaftspolitische Eingriffe berühren die Interessen Einzelner oder von sozialen Gruppen unterschiedlich (Interessenkonflikte).
- Wirtschaftspolitische Entscheidungen berühren Werte wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Sicherheit und sind daher Gegenstand politischer Auseinandersetzungen.

- Wirtschaften erfolgt in einer Rahmenordnung aus rechtlichen, sozialen und anderen Institutionen (Wirtschaftsordnung, Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft).
- Wirtschaftsordnung und -verfassung werden im demokratischen Staat gestaltet und legitimiert (→ politische Willensbildung ist spezifischer Gegenstand des Politikunterrichts)« (Kruber 2000: 293 f.).

Diese (oder andere) Stoffkategorien sind per se jedoch noch nicht bildungsrelevant. Damit Kategorien ihre Funktion im Sinne Klafkis kategorialer Bildung erfüllen können, sind sie noch in Bildungskategorien zu transformieren. Hierfür können nach Kruber fachdidaktische und allgemeindidaktische Leitfragen verwendet werden. Die nachstehenden fachdidaktischen Leitfragen sollen gewährleisten, dass die ausgewählten Inhalte zur ökonomischen Bildung der Lernenden beitragen:

- »Hat der Stoff eine über den Tag hinaus reichende Bedeutsamkeit für die Lernenden? Das heißt: Kann daran etwas für die zukünftige Lebenssituation der Heranwachsenden als Konsumenten, Erwerbstätige oder Wirtschaftsbürger Bedeutsames gelernt werden (objektive Betroffenheit und Transferaspekt)?
- Eignet sich der Stoff zur Offenlegung von wirtschaftlichen Zusammenhängen? Das heißt: Wird die Notwendigkeit, sich angesichts von Ziel-Mittel-Knappheiten entscheiden, planen und organisieren zu müssen, deutlich? Sind zur Bearbeitung des Stoffes Nutzen-Kosten-Überlegungen erforderlich? Werden Risiken und mögliche Zielkonflikte wirtschaftlicher Entscheidungen deutlich? Lassen sich Wirkungszusammenhänge auf einzelwirtschaftlicher oder gesamtwirtschaftlicher Ebene aufzeigen? Können Ursachen gesamtwirtschaftlicher Instabilitäten erarbeitet werden?
- Eignet sich der Stoff zur Offenlegung von Grundsätzen der Wirtschaftsordnung? Das heißt: Werden Funktionsweise und -bedingungen von Marktmechanismus und Wettbewerb erkennbar? Werden

Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Wirtschaftspolitik in der Sozialen Marktwirtschaft und in der sich zunehmend internationalisierenden Wirtschaft angesprochen?

- Eignet sich der Stoff, die engen Verbindungen von Wirtschaft und Politik zu erkennen? Das heißt: Werden Interessen, Konflikte, Macht und die Notwendigkeit einer in der Rechtsordnung verankerten Wirtschaftsverfassung angesprochen?
- Eignet sich der Stoff, ethische Grundfragen des Wirtschaftens zu bearbeiten? Das heißt: Werden Werte wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit, soziale Sicherheit, Erhaltung der Natur angesprochen?« (Kruber 2000: 294 f.)

Die allgemeindidaktischen Fragestellungen dienen sowohl der Motivation als auch der Berücksichtigung der Lebenssituation der Lernenden, was angesichts der fachwissenschaftlichen Genese der Stoffkategorien von besonderer Bedeutung ist. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass die Inhalte und Kategorien nur von geringer Bedeutung für die Lernenden und damit kaum legitimiert wären.

- »Handelt es sich um ein aktuelles Problem?
- Hat der Stoff Bezüge zur gegenwärtigen bzw. zukünftigen Lebenssituation der Lernenden (subjektive Betroffenheit)?
- Eignet sich der Stoff zum Entscheidungstraining, d. h. handelt es sich um ein offenes Problem, das verschiedene Lösungsmöglichkeiten zulässt?
- Eignet sich der Stoff zum Erlernen von Verhaltensweisen in der Situation?« (Kruber 2000: 295)

Wenngleich sich die Identifikation für die ökonomische Bildung relevanter Kategorien nicht objektiv bewältigen lässt, so bündeln sie zunächst den Kern dessen, was nach Ansicht des jeweiligen Verfassers besonders wichtig ist. Für die in den nachfolgenden Kapiteln beschriebene Analyse

von Lehrplänen und Bildungsstandards ist das Konzept der kategorialen ökonomischen Bildung auch angesichts der Kompaktheit der Kategorien hilfreich.

2.3.4 Institutionenökonomische Bildung

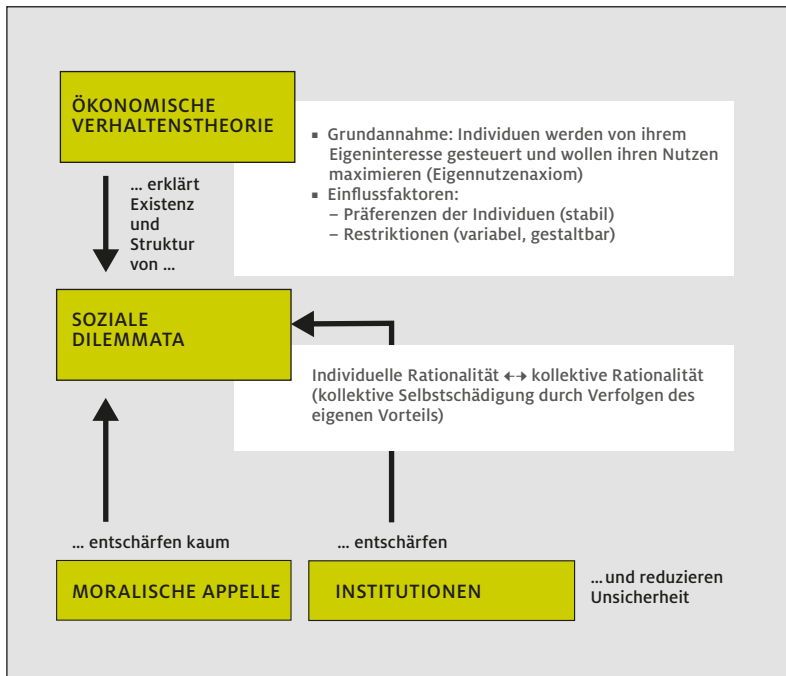


Abb. 2.5: Institutionenökonomische Bildung im Überblick

Der Ausgangspunkt der institutionenökonomischen Bildung ist die Annahme, dass die wichtigsten Herausforderungen und sozialen Dilemmata (z. B. Umweltprobleme, demographischer Wandel, Staatsverschuldung, Arbeitslosigkeit) arbeitsteilig wirtschaftender Gesellschaften auf

Rahmenbedingungen zurückzuführen sind, die zu Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsproblemen führen (Karpe 2008). Entsprechend stellt sich die Frage, wie sich Verhalten von Individuen und Organisationen (z. B. Unternehmen) erklären und beeinflussen lässt. Hierfür werden drei theoretische Bereiche als bedeutsam erachtet: der rational-choice-Ansatz bzw. die ökonomische Verhaltenstheorie, die Interaktionstheorie und die Institutionentheorie.

Der rational-choice-Ansatz bzw. die Theorie der rationalen Entscheidung, auf die sich die *ökonomische Verhaltenstheorie* bezieht, erklärt das Verhalten von Individuen aufgrund dreier Annahmen:

- Handeln wird durch Präferenzen wie Bedürfnisse, Wünsche oder Ziele bestimmt.
- Handeln wird durch Handlungsbeschränkungen bzw. Restriktionen wie Preise, Einkommen, Steuern, Zeitbedarf, Gesetze und Normen bestimmt.
- Akteure versuchen, sich nutzenmaximierend zu verhalten, wobei sie ihre Ziele bzw. Präferenzen unter Berücksichtigung der Restriktionen in höchstmöglichem Ausmaß zu realisieren versuchen (vgl. z. B. Coleman 1990).

Im Rahmen der *ökonomischen Verhaltenstheorie* werden die Präferenzen als stabil und die Restriktionen als variabel angesehen, wobei erstere Annahme die Wirklichkeit kaum adäquat abbildet, aber ihre Komplexität zu Analysezielen reduziert. Während die ökonomische Verhaltenstheorie das Verhalten einzelner Akteure erklärt, beschreibt die *Interaktionstheorie*, welche Entwicklungen sich ergeben, wenn mehrere Beteiligte betroffen sind. Dies ist für arbeitsteilige Gesellschaften von besonderer Bedeutung, da in der Zusammenarbeit erhebliche Effizienzvorteile und Synergieeffekte realisierbar sind. Die zentrale Frage besteht darin, wie eine Zusammenarbeit der Akteure zum gegenseitigen Vorteil möglich ist (Kaminski 2003). Da die Interaktionspartner jedoch nicht als Altruisten

gedacht werden, sondern gemäß der ökonomischen Verhaltenstheorie ihren eigenen Nutzen zu maximieren suchen, besteht insbesondere bei Macht- oder Informationsasymmetrien (z. B. bei Prinzipal-Agent-Problemen) und bei Dilemmasituationen (vgl. weiter unten in diesem Abschnitt) die Gefahr, dass diese Zusammenarbeit misslingt. Die Institutionentheorie und hier insbesondere die Neuere Institutionenökonomik gibt den gedanklichen Rahmen für die Frage, inwiefern Institutionen die Kooperation egoistischer Akteure derart zu beeinflussen vermögen, dass sich für die Beteiligten trotz Verfolgung ihres Eigennutzes Kooperationsvorteile ergeben.

Institutionen können »als ein System miteinander verknüpfter, formgebundener (formaler) und formungebundener (informeller) Regeln (Normen) einschließlich der Vorkehrungen zu deren Durchsetzung« (Richter/Furubotn 2003: 7) oder einfacher als »Spielregeln einer Gesellschaft« verstanden werden. Formgebundene Institutionen wären beispielsweise Gesetze und Verträge, während Sitten, vage Tabus oder Umgangsformen informelle Institutionen darstellen. Indem Institutionen das menschliche Handeln leiten und dessen Freiheit bzw. Willkür beschränken, bilden sie einen Rahmen für Interaktionsprozesse. Somit wird das Verhalten von Interaktionspartnern verlässlich antizipierbar, was gerade bei anonymen Interaktionen unerlässlich ist.⁵

Der Kern der institutionenökonomischen Bildung lässt sich also so zusammenfassen, dass Institutionen vor dem Hintergrund eigennützi- gen individuellen Handelns einen zentralen Faktor zur Gestaltung von erfolgreichen Interaktions- und Kooperationsprozessen darstellen. Da sich zahlreiche bedeutsame Phänomene, Prozesse und Strukturen mit diesem Denkansatz analysieren lassen, vermag eine so ausgestaltete ökonomische Bildung zur Analysefähigkeit und Urteilskompetenz bei-

⁵ Relativierend sei angemerkt, dass die Ausgestaltung von Institutionen zur Regelung menschlichen Verhaltens in komplexen Systemen eine große Herausforderung darstellt. U. a. aufgrund zahlreicher Vernetzungen, Rückkopplungsschleifen und Zeitverzögerungen verändern sich die Systeme häufig anders, als dies beabsichtigt ist (vgl. z. B. Arndt 2006; Sterman 2000).

zutragen. Dies gilt auch und insbesondere für Kinder im Grundschulalter, die mit Hilfe dieses Denkansatzes etliche Probleme und Situationen, mit denen sie konfrontiert sind, kognitiv durchdringen können. Gleichwohl ist darauf zu achten, die Lernenden für die Grenzen dieses Denkmodells zu sensibilisieren, so dass sie nicht glauben, Phänomene damit vollständig erfassen zu können. Die eingeschränkte Aussagekraft liegt in den Prämissen der ökonomischen Handlungstheorie begründet, die sowohl eigennutzenmaximierendes rationales Verhalten als auch Unveränderlichkeit der Präferenzen unterstellten, was die Komplexität der Wirklichkeit nicht korrekt abbildet. Die Notwendigkeit zur Komplexitätsreduzierung, um als relevant erachtete Sachverhalte genauer analysieren zu können, spricht jedoch nicht per se gegen dieses Konzept ökonomischer Bildung. Vielmehr gilt es, während oder nach der Analyse mit Hilfe dieses Denkschemas einen Vergleich der gewonnenen Erkenntnisse mit der Wirklichkeit vorzunehmen.

Das Konzept der institutionenökonomischen Bildung ist – auch in Kombination mit der kategorialen ökonomischen Bildung – weit verbreitet und findet sich indirekt auch in einigen der im Folgekapitel analysierten Bildungsstandards:

Theoretische Grundlage der institutionenökonomischen Bildung	Verwandte Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards der DeGÖB	Verwandte Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards von Retzmann u. a.
Ökonomische Verhaltenstheorie	Entscheidungen ökonomisch begründen	Entscheidung und Rationalität
Interaktionstheorie	Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen	Beziehung und Interaktion
Institutionentheorie	Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten	Ordnung und System

Abb. 2.6: Institutionenökonomische Bildung in den Bildungsstandards

2.3.5 Alltags- und lebensökonomische Bildung

Aufgrund einer kritischen Wahrnehmung der »verbreiteten Art« ökonomischer Bildung entwickelte Piorkowsky (2011) das Konzept der alltags- und lebensökonomischen Bildung. Bei seiner Kritik bezieht sich Piorkowsky insbesondere auf fachdidaktische Ansätze, die die Wirtschaftsordnung und Kreislaufprozesse in den Fokus der Analyse nehmen und sich dabei primär am Ordoliberalismus orientieren, während sie Alternativen wie Hayeks Arbeiten oder keynesianische Ansätze ausblenden. Einen solchen Wirtschaftsunterricht sieht Piorkowsky kritisch, da mit der Fokussierung auf die Wirtschaftsordnung Wirtschaft primär als gesellschaftliches Subsystem mit Fokus auf Markt- und Wettbewerbsorientierung erscheine und viele ökonomisch relevanten Probleme in den meisten Gesellschaftsbereichen unbeachtet blieben. Am häufig im Unterricht verwendeten Modell des Wirtschaftskreislaufs bemängelt Piorkowsky u. a., dass es die Entstehung und Entwicklung von Unternehmen genauso ignoriert wie nicht-monetäre Prozesse z. B. in Form ehrenamtlicher Arbeit oder Hausarbeit.

Auf Basis eines umfassenden Wirtschaftsverständnisses, das nicht auf monetäre marktbezogene Aktivitäten beschränkt ist und Erkenntnisse u. a. der neo-neoklassischen Haushalts- und Familienökonomik, der neuen Institutionenökonomik, der evolutorischen Ökonomik, der Verhaltensökonomik, der Umweltökonomik und der ökologischen Ökonomik berücksichtigt, entwickelt Piorkowsky seine Vorstellungen einer alltags- und lebensökonomischen Bildung. Dabei kommt Haushalten eine zentrale Rolle zu. Dies begründet er zunächst mit deren herausragender Bedeutung im Wirtschaftsprozess. Indem Piorkowsky Haushalte als Organisationen für die unmittelbare Bedarfsdeckung und Bedürfnisbefriedigung definiert, sieht er sie nicht lediglich als Anbieter von Arbeitskraft und Nachfrager von Konsumgütern. Vielmehr sind sie auch Produzenten, da sie auf Basis beschaffter Vorgüter unmittelbar konsumierbare Güter herstellen (z. B. Kauf von Nahrungsmitteln, um daraus

eine Mahlzeit zuzubereiten). Ferner kommt Haushalten eine entscheidende Rolle bei der Unternehmensgründung zu, da diese i.d.R. zunächst als Kleinbetrieb im häuslichen Umfeld entstehen. Weiterhin findet sich eine didaktische Begründung für die hervorgehobene Rolle der Haushalte im Konzept der alltags- und lebensökonomischen Bildung: So sind Haushalte die Institution, innerhalb derer die ersten ökonomischen Erfahrungen gesammelt werden. Außerdem stellt die Gründung von Haushalten eine wichtige und schwierige persönliche Entwicklungsaufgabe dar.

Piorkowsky konkretisiert sein Konzept in einem aus elf Modulen bestehenden Kurs, bei dessen Gestaltung das Ziel die »Vermittlung von Orientierungswissen zum Erwerb von Kompetenzen für die individuelle Lebensgestaltung unter den Aspekten der Knappheit der Mittel, der Unsicherheit über die Zukunft, der Vielzahl von Wahlmöglichkeiten und der Wechselwirkungen individueller Aktivitäten mit der sozioökonomisch-ökologischen Umwelt« (Piorkowsky 2011: 180) handlungsleitend war. Außerdem sollten die Schüler mit ihrer Lebenswelt den Ausgangspunkt des Lernens darstellen, und die Inhalte müssten sich grundsätzlich auf alle wirtschaftlich bedeutsamen Bereiche beziehen.

Auch wenn Piorkowsky »die herkömmliche« ökonomische Bildung kritisch sieht, sind seine Überlegungen zumindest in wesentlichen Teilen durchaus kompatibel mit den Konzepten der kategorialen und der institutionenökonomischen Bildung. Für die ökonomische Bildung in der Primarstufe liegt der besondere Wert dieses Konzepts in seiner Fokussierung auf Haushalte als Ausgangspunkt des Wirtschaftens. Damit kommt es den lebensweltlichen Erfahrungen und Vorkenntnissen der Schüler gut entgegen und weist eine geringere Gefahr eines abstrakten und begriffszentrierten Unterrichts auf, als dies bei missverständlicher Anwendung der kategorialen und institutionenökonomischen Bildung der Fall sein könnte.

2.3.6 Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung

Die Konzepte der kategorialen, institutionenökonomischen und der alltags- und lebensökonomischen Bildung beziehen ihren inhaltlichen Kern zunächst aus den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, wobei bei der konkreten Umsetzung im Unterricht die Relevanz für das Leben beispielsweise durch Leitfragen gewährleistet wird.

Die von Steinmann (1997) konzipierte lebenssituationsorientierte Bildung fragt hingegen zuerst nach typischen ökonomisch geprägten Lebenssituationen, wobei der Autor u. a. Berufswahl, Kauf von Konsumgütern oder Zahlung von Steuern aufführt.

In einem zweiten Schritt werden Qualifikationen identifiziert, die zur erfolgreichen Bewältigung dieser Situationen notwendig sind. Diese Qualifikationen setzen sowohl auf der Ebene des Individuums (z. B. Güterkauf) an als auch auf der Ebene von Gruppen (z. B. Mitarbeit in Vereinen) und des Staates (z. B. Beurteilung von Parteiprogrammen und der Wirtschaftspolitik, Fähigkeit und Bereitschaft zur politischen Partizipation). Hierbei betont Steinmann, dass die Qualifikationen nicht auf die Fähigkeit beschränkt bleiben sollten, mit gegebenen Situationen umgehen zu können. Vielmehr ist Mündigkeit derart anzustreben, dass die Individuen die ökonomisch geprägten Lebenssituationen kritisch hinterfragen und verändern bzw. weiterentwickeln können. Dabei sollen sie sich laut Steinmann nicht nur auf ihre individuelle Entfaltung beschränken, sondern auch Werte wie Solidarität berücksichtigen.

Abschließend werden Lerninhalte festgelegt, die erwarten lassen, dass durch ihre unterrichtliche Behandlung die gewünschten Qualifikationen erworben werden können.

Im Vergleich zu anderen Konzepten sind bei der lebenssituationsorientierten ökonomischen Bildung methodische Überlegungen explizit berücksichtigt. Um Lebenssituationen nicht nur theoretisch analysieren, sondern auch praktisch bewältigen zu können, bedarf es der Förderung sowohl der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit als auch der

Selbsttätigkeit, was den Einsatz handlungsorientierter Methoden nahelegt. Darüber hinaus empfehlen sich Methoden der Realbegegnung (z. B. Praktika, Erkundungen) und, wo diese nicht sinnvoll anzuwenden sind, auch simulative Methoden wie Rollen- und Planspiele. Aufgrund seiner Berücksichtigung handlungsorientierter Methoden wie auch der expliziten Bezugnahme auf Lebenssituationen der Schüler ist das Konzept der lebenssituationsorientierten ökonomischen Bildung für die Primarstufe attraktiv. Allerdings ist hierbei darauf zu achten, die an einzelnen Situationen oder Fällen gewonnenen Erkenntnisse derart aufzuarbeiten, dass sie systematisiert, verallgemeinert und transferierbar werden.

2.3.7 Sozialwissenschaftliche Bildung

Ein weiteres Konzept, das sich zumindest indirekt der ökonomischen Bildung zuordnen lässt, ist das der sozialwissenschaftlichen Bildung, wie es insbesondere von Hedtke (2006, 2011) vertreten wird. Seiner Ansicht nach sind einzelne Fächer wie Wirtschaft, Politik oder Soziologie in einem Unterrichtsfach Sozialwissenschaft zu integrieren. Er glaubt, dass vor allem eine multidisziplinäre Perspektive, die mehrere Erklärungsansätze (z. B. ökonomische Handlungstheorie, Institutionalismus, Individualismus, sozialer Konstruktivismus) systematisch integriert, zu einem umfassenden Verständnis und Mündigkeit führt. Hierbei gilt es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und dadurch Sachverhalte und Probleme ganzheitlich zu erfassen und vertiefte Handlungskompetenz zu erwerben. Als weiteren Vorteil sieht Hedtke die Verminderung von Redundanzen, da ähnliche Sachverhalte nicht wiederholt in verschiedenen Unterrichtsfächern thematisiert werden.

Dieses Konzept erscheint zunächst schlüssig und attraktiv, gleichwohl gehen einige Nachteile und Herausforderungen damit einher. So ist die Fachsystematik, die ein vertieftes Verständnis von Zusammenhängen erleichtert, bei multidisziplinären Ansätzen schwieriger zu er-

kennen. Hier besteht die Gefahr, dass viele Inhalte, Erklärungsansätze und Methoden für die Lernenden diffus bleiben und sie die benötigten Kompetenzen nicht erwerben. Ein ähnliches Problem besteht auch für die Lehrkräfte, da sie sich im Rahmen eines Lehramtsstudiums, das mindestens noch ein weiteres Fach, Erziehungswissenschaften und die jeweiligen Fachdidaktiken beinhaltet, nicht mit nur einer Disziplin (wie den Wirtschaftswissenschaften) auseinandersetzen müssten, sondern mit einem ganzen Konglomerat an Wissenschaften (u. a. Soziologie, Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Recht, Psychologie). Um dem Konzept der sozialwissenschaftlichen Bildung zu größerer Verbreitung zu verhelfen, wären auf diese Probleme möglichst überzeugende und konkrete Antworten z. B. in Form der Veröffentlichung von differenzierten Studienordnungen, Curricula bzw. Bildungsstandards und Schulbüchern förderlich. Wenngleich das Konzept der sozialwissenschaftlichen Bildung aufgrund der aufgeführten Defizite von Wirtschaftsdidaktikern eher kritisch gesehen wird, vermag es der ökonomischen Bildung gerade in der Primarstufe aufgrund seines multiperspektivischen Ansatzes durchaus Impulse zu geben. Schließlich stellt sich die Frage nach einem eigenständigen Fach Wirtschaft in der Primarstufe nicht, weswegen Konzepte zur Integration verschiedener Disziplinen in einem Unterrichtsfach vonnöten sind. Allerdings ist die sozialwissenschaftliche Perspektive innerhalb des Sachunterrichts nur eine von mehreren Perspektiven, so dass die Herausforderung bestehen bleibt, ökonomische Inhalte, Methoden und Denkweisen angemessen im Unterricht zu behandeln.

2.4 DIDAKTISCHE PRINZIPIEN

Unterrichtsprinzipien oder *didaktische Prinzipien* beinhalten, so wie Unterrichtskonzepte, eine normative Komponente. Sie geben eine nicht immer wissenschaftlich fundierte konkrete Orientierung zur Ausrichtung praktischen Handelns. Diese Richtlinien pädagogisch-didaktischer Entscheidungen entfalten sowohl für Planung, Durchführung, Reflexion und Begründung von Unterrichtshandeln als auch für die Stoffauswahl, die Stoffanordnung und die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen große Relevanz für die Arbeit von Lehrkräften.

Nachstehend werden einige Prinzipien erörtert, die für den Wirtschaftsunterricht von besonderer Bedeutung sind.

Im Hinblick auf die *Auswahl von Lerninhalten* sind folgende Prinzipien wichtig:

- Soll Unterricht nicht völlig oberflächlich bleiben oder lediglich durch den zeiteffizienten Lehrvortrag gestaltet werden, muss angesichts knapper Zeit und einer prinzipiell sehr großen Fülle an behandelbaren Themen eine thematische Auswahl getroffen werden. Das Prinzip der *Exemplarität* besagt, dass das Thema nicht nur für sich selbst steht, sondern sich daran allgemeinere Erkenntnisse erarbeiten lassen, die ebenfalls für andere Sachverhalte relevant sind. Die Anwendung dieses Prinzips ist insbesondere im Sachunterricht bedeutsam, da angesichts der Vielfalt der Fragestellungen und Bezugsdisziplinen eine geeignete Stoffauswahl vorgenommen werden muss, um den Schülern den Erwerb der zentralen Kompetenzen zu ermöglichen.
- Fast trivial erscheint das Prinzip der *Passung von Stoffmenge zu Lehr-/Lernkapazität*. Gleichwohl ist insbesondere bei unerfahreneren Lehrkräften häufig die Tendenz zu beobachten, Unterricht inhaltlich zu überfrachten, wodurch dessen Qualität erheblich leidet. Gerade in einem Fach wie Sachunterricht mit zahlreichen Bezugsdisziplinen und Perspektiven besteht die Gefahr der Überfrachtung des Unterrichts.

- Ebenfalls gut nachvollziehbar dürfte das Prinzip der *Aktualität* der bearbeiteten Inhalte sein. Aktuelle Inhalte motivieren nicht nur stärker, sondern weisen in der Regel auch einen größeren Lebensbezug auf und erscheinen als relevanter. Ferner sind aktuelle Inhalte nicht veraltet und somit nicht falsch. Die Gefahr der Vermittlung veralteter Inhalte besteht gerade im Wirtschaftsunterricht, da sich viele seiner Sachverhalte schnell ändern. Wird beispielsweise mit älteren Rechtsfällen gearbeitet, sind diese (bzw. die verwendete Terminologie oder die angegebenen Lösungen) aufgrund von Gesetzesänderungen oft nicht mehr aktuell und korrekt.
- Das Prinzip der *Verwendbarkeit* besagt, dass die Inhalte eine gewisse Relevanz aufweisen sollten, beispielsweise im Hinblick auf die Gestaltung des Lebens der Schüler, zur Durchführung bestimmter Tätigkeiten oder allgemein für ein verbessertes Verständnis der ökonomischen Aspekte der Welt.
- In engem Zusammenhang zu den beiden vorigen Prinzipien steht das der *Lebens- oder Praxisnähe* der ausgewählten Inhalte. Somit können die Schüler die Inhalte leichter in ihre kognitive Struktur einbetten, da sich vielfältige Anknüpfungspunkte zu ihren bisherigen Kenntnissen und Erfahrungen ergeben. Ferner lässt sich die subjektive Bedeutsamkeit besser erkennen, womit auch eine höhere Motivation einhergehen kann. Zwar weisen nicht alle bedeutsamen Inhalte des Wirtschaftsunterrichts eine unmittelbare Lebens- oder Praxisnähe auf, aber die Inhalte für die Primarstufe sollten möglichst so ausgewählt werden, dass sie diesem Prinzip genügen. Gegenstandsbereiche mit geringerem Lebensweltbezug sind i.d.R. von älteren Schülern besser bewältigbar.

Hinsichtlich der *Gestaltung von Lehr-Lernprozessen*⁶ entfalten insbesondere diese Prinzipien größere Bedeutung:

⁶ Diese Prinzipien werden oft als Prinzipien der Stoffdarbietung bezeichnet. Da dieser Begriff jedoch eine starke Lehrerzentrierung impliziert, wird hiervon abgewichen.

- Das Prinzip der *Problemorientierung* ist zentral für viele Lehr-Lerneinheiten des Wirtschaftsunterrichts. Der Kerngedanke besteht darin, Probleme zum Ausgangspunkt des Lernprozesses zu machen. Für diese Probleme gilt es, geeignete Lösungen zu entwickeln und diese anzuwenden. Sind die den Lernprozess initiiierenden Problemstellungen angemessen herausfordernd und weisen sie einen hinreichenden Praxis- oder Lebensbezug auf, geht mit diesem didaktischen Prinzip eine hohe Lernmotivation einher. Ferner ist die Gefahr des Erwerbs lediglich trägen Wissens geringer, da der Wissenserwerb in einen relevanten Kontext (in diesem Fall ein Problem) eingebettet ist. Gleichwohl ist auf eine Verallgemeinerung der Problemlösung und deren Anwendbarkeit auf andere Probleme zu achten. Diese Aspekte sind vertieft beim Konstruktivismus (vgl. 2.2) dargestellt.
- Die Förderung der (Lern-) *Motivation* ist ein wesentlicher Aspekt bei Lehr-Lernprozessen, da diese eine notwendige Voraussetzung des Lernens darstellt. Motivation lässt sich beispielsweise erhöhen durch Herausforderungen mit für die Lernenden mittlerem Schwierigkeitsgrad, durch das Wecken der Neugierde oder durch das Aufzeigen der Relevanz des Themas. Ferner können Schüler auch durch Faktoren zum Lernen motiviert werden, die in keinem direkten Zusammenhang zum Lerngegenstand stehen, z. B. Lob oder Zensuren (Fachbegriff: extrinsische Motivation).
- Die Minimalinterpretation des Prinzips der *Wissenschaftsorientierung* geht dahin, dass keine Inhalte vermittelt werden dürfen, die wissenschaftlich nicht haltbar bzw. falsch sind. In diesem Zusammenhang ist insbesondere bei der didaktischen Reduktion darauf zu achten, dass beim Prozess der Vereinfachung keine Verfälschung entsteht. Dies setzt eine hinreichende Fachkompetenz der Lehrkraft voraus, was bei ökonomischen Inhalten im Sachunterricht angesichts des meist sehr geringen Anteils im Studium skeptisch zu sehen ist.

Im Falle unterschiedlicher wissenschaftlicher Positionen wird im Rahmen wissenschaftsorientierten Unterrichts diese Spannweite the-

matisiert, statt sie zu ignorieren und lediglich eine Position zu erwähnen. Am Beispiel des Themas Wirtschaftspolitik hieße das, nicht nur die angebots- oder die nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik zu behandeln, sondern beide zu thematisieren und ggf. miteinander zu vergleichen. Hier ergeben sich Berührungspunkte zu dem in der Politikdidaktik geforderten Kontroversitätsprinzip, was sich im Rahmen eines Integrationsfachs wie Sachunterricht gut umsetzen lässt.

Zur Wissenschaftsorientierung gehört ferner, die Schüler mit wissenschaftlichen Methoden des Fachs vertraut zu machen. Hierzu gehören im Fach Wirtschaft u. a. die Recherche und Bewertung von Informationen, die Interpretation von Diagrammen, Konzeption, Durchführung und Auswertung von Umfragen oder die Arbeit mit Modellen. All dies kann bis zu einem gewissen Grad bereits von Grundschulern geleistet werden.

- Mit dem Prinzip der *Veranschaulichung* wird beabsichtigt, durch adäquate Aufbereitung bzw. Darstellung eines Sachverhalts die Lernenden dahingehend zu unterstützen, sich den Sachverhalt besser vorzustellen und ihn dadurch leichter verstehen zu können. Lernbereiche können beispielsweise veranschaulicht werden durch den unmittelbaren Kontakt mit dem Gegenstand (Stichwort Realbegegnung, z. B. Besuch eines Unternehmens vor Ort), durch Modelle (physische Modelle oder abstrakte Modelle wie der Wirtschaftskreislauf), durch Medien (Bilder, Diagramme, Videos, Audioaufnahmen, gut strukturierte Tafelbilder) oder durch Sprache (z. B. Angabe konkreter Beispiele, Vergleich mit Gegenbeispielen, Verwendung von Metaphern). Ein hoher Grad an Veranschaulichung ist bei abstrakten Sachverhalten, die im Wirtschaftsunterricht vergleichsweise häufig sind, gerade für jüngere Lernende hilfreich.
- Im Gegensatz zu zufälligem Nebeneinander von Inhalten zielt ganzheitlicher Unterricht auf die Vernetzung und Integration von Inhalten ab. Dies beinhaltet eine bewusste Überschreitung von Disziplingrenzen und die Berücksichtigung technischer, rechtlicher, ökologischer,

historischer, geographischer und sozialer Aspekte bei der Behandlung wirtschaftlicher Themen. Auf diesen Aspekt der *Ganzheitlichkeit* ist gerade in einem Mehrdisziplinenfach wie dem Sachunterricht besonders zu achten, um die Chancen der Integration zu nutzen.

Neben dieser inhaltlichen Dimension geht mit dem Prinzip der *Ganzheitlichkeit* auch die der Lernbereiche einher. So sollen nicht nur kognitive, sondern auch affektive und psychomotorische Lernbereiche Gegenstand des Unterrichts sein, was sich besonders für Grundschüler empfiehlt.

Eine weitere Dimension der *Ganzheitlichkeit* besteht hinsichtlich der Sinnesmodalität (insbesondere visuell, auditiv und haptisch). Durch Ansprache unterschiedlicher Modi werden sowohl die verschiedenen Lerntypen adäquater angesprochen als auch die Verankerung im Gedächtnis gefördert.

- Das Prinzip der *Schülerorientierung* richtet den Blick bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen stärker auf die Schüler. So sind sie in ihrer Individualität und ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und hinreichend ernst zu nehmen. Entsprechend sind ihre Interessen, Erfahrungen, Lebenswirklichkeit, Lernpräferenzen und Vorkenntnisse zu berücksichtigen. Neben der damit einhergehenden Forderung nach Individualisierung kann auf die Unterschiedlichkeit der Schüler einer Klasse mit *Differenzierung* reagiert werden. Hierbei werden homogenere Subgruppen gebildet, die dann passgenauere Angebote und Aufgaben erhalten können. So kann sich der Lernprozess bei den differenzierten Gruppen z. B. sowohl hinsichtlich Anzahl, Schwierigkeitsgrad und verfügbarer Zeit bei Aufgaben als auch in den Aktionsformen, Sozialformen, Medien oder der Betreuungsintensität durch die Lehrkraft unterscheiden. Diesen Prinzipien ist in der Grundschule angesichts der dortigen Heterogenität hoher Stellenwert beizumessen.
- Insbesondere für die Unterrichtskonzepte der Handlungsorientierung und des entdeckenden Lernens sind *Aktivierung der Schüler*, *Selbsttätigkeit* und *Selbstständigkeit* wesentliche Prinzipien. Hierbei wird davon

ausgegangen, dass sich positive Wirkungen sowohl auf die Motivation als auch auf die Qualität der Lernergebnisse erzielen lassen. Die Kontroverse zwischen Bruner und Ausubel bzw. zwischen entdeckendem und rezeptivem Lernen (vgl. 2.3.1) zeigt jedoch, dass diese Prinzipien nicht gänzlich unumstritten sind.

- Dem Prinzip des *Methodenwechsels* bzw. des Wechsels lernorganisatorischer Formen gemäß sollte Unterricht variieren, insbesondere bzgl. der Sozialformen, der Aktionsformen, der Medien, der Unterrichtsverfahren und der methodischen Großformen. Gerade für den Wirtschaftsunterricht sind zahlreiche bewährte handlungsorientierte Methoden verfügbar, die sich im Sachunterricht einsetzen lassen, beispielsweise Rollenspiele, Planspiele, Fallstudien, Projekte, Schülerfirmen oder Erkundungen.⁷ Das Prinzip des Methodenwechsels sensibilisiert Lehrkräfte zunächst für den Sachverhalt, dass die objektiv beste Methode, die universell einsetzbar ist, nicht existiert. Stattdessen haben unterschiedliche Methoden spezifische Vor- und Nachteile im Hinblick auf die angestrebten Ziele, die zu vermittelnden Inhalte und die benötigten Rahmenbedingungen bzw. Voraussetzungen. Aus dem Umstand, dass diese Aspekte sich ändern, folgt die Notwendigkeit des Wechsels der Methode. Weiterhin werden durch Methodenwechsel unterschiedliche Lerntypen besser angesprochen, Langeweile vorgebeugt und die Lernmotivation erhöht. Relativierend ist lediglich anzumerken, dass sich die Schüler auf jeden Wechsel einlassen müssen, was mit einem gewissen kognitiven und emotionalen Aufwand einhergeht. Insofern sollte das Prinzip moderat angewendet werden und nicht maximierend derart, dass in einer Unterrichtsstunde möglichst viele Medien oder Sozialformen zum Einsatz kommen.
- Dem Prinzip der *Erfolgssicherung* liegt die Erkenntnis zugrunde, dass neu erworbenes Wissen wiederholt und gefestigt werden muss, um es hinreichend dauerhaft im Langzeitgedächtnis zu verankern und

⁷ Details zu diesen Methoden finden sich in Arndt 2013.

schnellem Vergessen vorzubeugen. Dies kann beispielsweise gefördert werden mit Hilfe von Wiederholungsaufgaben, Lehrerfragen, Diskussionen oder durch Transfer auf strukturähnliche Bereiche.

2.5 ZUSAMMENFASSUNG

Abschließend seien einige der in den obigen Abschnitten vorgestellten Inhalte prägnant den Spezifika der ökonomischen Bildung in der Primarstufe zugeordnet.

Die große Heterogenität der Schülerschaft erfordert ein hohes Maß an Öffnung, Individualisierung und Differenzierung. Ihr kann mit Unterricht, der sich am Modell des moderaten Konstruktivismus und mit Einschränkungen auch am Konzept des entdeckenden Lernens orientiert, vergleichsweise gut begegnet werden. Gleichwohl bedarf es auch gezielter Instruktionsphasen, da nicht alle Schüler sich die Inhalte eigenständig erarbeiten können. Dies gilt gerade auch für abstrakte Gegenstandsbereiche, die den Wirtschaftsunterricht vergleichsweise häufig prägen. Grundsätzlich empfiehlt sich in diesem Zusammenhang der Ansatz des Scaffolding, bei dem die Schüler zunächst im Lernprozess unterstützt werden (durch Gerüste wie Anleitungen oder andere Hilfestellungen), die dann mit zunehmendem Lernfortschritt abgebaut werden.

Der in der Grundschule generell geringen Abstraktionsfähigkeit der Lernenden ist insbesondere mit Maßnahmen zur Erhöhung der Anschaulichkeit zu begegnen. Bei jüngeren Lernenden ist ein möglichst hoher Grad an intrinsischer Motivation anzustreben, was sich durch Umsetzung der didaktischen Prinzipien der Selbstständigkeit, der Selbsttätigkeit, der Aktivierung und des Methodenwechsels genauso erreichen lässt wie durch handlungsorientierten und konstruktivistischen Unterricht. Motivationsförderlich ist ebenfalls ein starker Lebensweltbezug, wie er den Konzepten der lebenssituationsorientierten öko-

nomischen Bildung und der alltags- und lebensökonomischen Bildung immanent ist.

Eine große didaktische Herausforderung für die ökonomische Bildung in der Primarstufe ist darin zu sehen, dass die wirtschaftliche Perspektive nur eine von vielen im Sachunterricht darstellt. Die Chancen dieses Faktums sind zunächst in der guten Umsetzung der Ganzheitlichkeit zu sehen. Konzepte wie das der sozioökonomischen Bildung vermögen Impulse zur Gestaltung entsprechenden Unterrichts zu liefern. Um ökonomische Inhalte jedoch nicht nur oberflächlich zu behandeln, ist eine Fokussierung auf exemplarische Gegenstandsbereiche unerlässlich. Weiterhin ist in diesem Zusammenhang der Grundsatz der doppelten Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts zu sehen, demzufolge nicht nur die Vorerfahrungen der Kinder, sondern auch die Anforderungen der Fächer der Sekundarstufe zu berücksichtigen sind. Dies kann sowohl durch Berücksichtigung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung als auch mit Hilfe der fachlich klar strukturierten Konzepte der kategorialen ökonomischen Bildung und der institutionenökonomischen Bildung gelingen.

3. ÖKONOMISCHE BILDUNG IM RAHMEN DES SACHUNTERRICHTS

3.1 BILDUNGSaufTRAG UND KATEGORIEN DES SACHUNTERRICHTS

Wenn man davon absieht, dass der rechnerische Umgang mit Geld im Mathematikunterricht der Grundschule nicht fehlen darf und im Fach Deutsch der Lesestoff auch ökonomische Inhalte umfasst, muss der Sachunterricht als der Hauptort der Vermittlung ökonomischer Gegenstandsbereiche angesehen werden. Das Wörterbuch für Pädagogik (Böhm 2005: 555) definiert den Sachunterricht⁸ als einen wissenschaftlich strukturierten Unterricht, »dessen vorrangiges Ziel darin besteht, den Kindern bei der Erschließung ihrer Lebenswelt orientierende Hilfe zu geben«. Er befasst sich mit der Ordnung und Strukturierung der Bezüge des Grundschulkindes zu seiner Sachwelt (Sachkompetenz), zu seiner Mitwelt (Sozialkompetenz) und zu sich selbst (Selbstkompetenz).⁹ Da Kinder auch jenseits der Schule lernen, indem sie sich mit Phänomenen und Herausforderungen der Lebenswelt befassen, werden außerschulische Lebenswelt und innerschulische Lerngegenstände aufeinander abgestimmt.

Der *Bildungsauftrag des Sachunterrichts* bezieht sich auf den Erwerb grundlegender Bildung. Er setzt insbesondere dann ein, wenn kindliche Verstehenskonzepte nicht mit wissenschaftlichen Erklärungskonzepten übereinstimmen bzw. nicht anschlussfähig sind (Föllig-Albers

8 Auch Heimat- und Sachunterricht, Heimat- und Sachkunde genannt. Mit der Ausnahme von Förderschulen bleibt er im deutschen Schulsystem auf die Grundschule begrenzt.

9 Bemerkenswert ist, dass der Autor (Böhm 2005: 555) noch im Jahr der Herausgabe der 16. Auflage (2005) eines angesehenen Pädagogischen Wörterbuchs als beteiligte Disziplinen (nur) Erdkunde, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte und Verkehrserziehung benennt und dabei nicht nur die Ökonomische Bildung ignoriert.

2007: 39 f.). Angesichts der Fülle der beteiligten Disziplinen – der Sachunterricht thematisiert »über die vier Jahre Grundschule hinweg geographische, historische, volkskundliche, wirtschaftskundliche, sozialkundliche, technische und naturkundliche Sach- und Problemverhalte« (May/Wiepke 2012: 531) – sind die curricularen, didaktischen und administrativen Herausforderungen vielfältig. Das Fach bzw. der Unterrichtsbereich soll die Grundlagen für die weiterführenden natur- und sozialwissenschaftlichen Lernbereiche und Fächer legen und Kinder darin unterstützen, »sich in ihrer Umwelt zu orientieren und in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zunehmend kompetent« und verantwortungsvoll zu handeln und zur Gestaltung der Lebenswelt beizutragen (Kahlert 2007 a: 108).

Der Sachunterricht und seine Didaktik verdanken ihre Entstehung und Legitimation weniger der Bearbeitung wissenschaftlicher Theorie- und Methodenprobleme als »vielmehr der gesellschaftlichen Aufgabe, Wissen, Handlungsnormen und Kompetenzen an die nächste Generation unter Bedingungen institutionalisierten Lernens zu vermitteln« (Götz u. a. 2007: 11). Die schulische Etablierung ist mit einem problemhaltigen Begründungs-, Klärungs-, Entscheidungs- und Forschungsbedarf verbunden, der Legitimationsfragen an das Unterrichtsfach und seine Zielsetzungen stellt. Diese umfassen Kriterien der Auswahl und der inneren Organisation seiner Inhalte, der Wirksamkeit seines methodischen Arrangements, der Erreichbarkeit seiner Wirkungseffekte und die Zielerreichung der geforderten Kompetenzen. Beim Umreißen des Gegenstandsbereichs der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin (ebd. 11 f.) wirkt erschwerend, dass die Didaktik des Sachunterrichts nicht nur eine Fachwissenschaft als Referenzdisziplin besitzt, sondern mehrere.

Trotz der Vielfältigkeit des herrschenden Bildungsverständnisses¹⁰

¹⁰ Grundsätzlich wird Bildung als Qualitätsmerkmal der Beziehung einer Person zur Welt verstanden, nicht als Haben oder Besitzen von Wissen, sondern als der verständige und verantwortungsvolle Umgang mit eigenem und fremdem Wissen (Götz u. a. 2007: 13).

und seiner implizierten Dynamik erscheint es nicht nur aus der wissenschaftlichen Perspektive erforderlich, sachunterrichtsbezogene Bildungsvorstellungen zu entwickeln und zu diskutieren. Dabei gilt es zu klären, welches Wissen und Können jeder Lernende – losgelöst von seinem familiären Kontext – haben soll, um sich in einer sich ständig wandelnden Welt zurechtzufinden und sich dabei weiterzuentwickeln. Darüber hinaus soll er – im vorgegebenen Rahmen – auf die Gestaltung der Lebensbedingungen Einfluss nehmen, indem er Bereitschaften und Befähigungen für notwendige Weiterentwicklungen entwirft und für deren Realisierung eintritt (Peukert 2000: 509). Diese oft verwendete Definition eines sachunterrichtlichen Bildungsverständnisses (nach Kößler 1997: 113)¹¹ hebt die sozialwissenschaftliche Komponente hervor und bedarf einer kompetenztheoretischen Erweiterung, die in den *Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts* (GDSU 2002; 2013) und in einschlägigen Veröffentlichungen (z. B. Kahlert 2007 a: 108)¹² geleistet wird. Danach soll der Sachunterricht Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen,

- a. zu verstehen, was sich in der Lebenswelt Bedeutsames »für sich selbst und das Zusammenleben mit anderen« ereignet (»über Bestehendes aufklären«);
- b. lebensweltliche Herausforderungen so zu bewältigen, dass sich Selbstständigkeit und Persönlichkeit weiterentwickeln können (»für Neues öffnen«);

11 Kößler versteht sachunterrichtliche Bildung als »Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch Vermittlung und Aneignung von Wissen ..., dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen« (Kößler 1997: 113, zitiert nach Kahlert 2005: 27).

12 Die von Kahlert (2007: 108) kompetenztheoretisch erweiterte Definition lautet: Der Sachunterricht soll »Grundlagen für die natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer weiterführen der Schulen legen und Kinder dabei unterstützen, sich in ihrer Umwelt zu orientieren und in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zunehmend kompetent zu handeln, verantwortlich in der Wahl von Zielen und Mitteln«.

- c. produktiv gestaltend auf die Umwelt einzuwirken, »um eigene Ideen und Vorstellungen mit angemessener Verantwortung umzusetzen (zum Handeln ermutigen«);
- d. »Fragen und Probleme systematisch zu bearbeiten und dabei Informationen angemessen zu prüfen, zu beschaffen, zu ordnen und für Problemlösungen zu nutzen (sinnvolle Zugänge aufbauen«) (Kahlert 2005: 29).

Gemäß des Vorangestellten muss der Sachunterricht als Vermittler zwischen Kind und Sache verstanden werden, der den Kindern einen Erfahrungsraum zum Erschließen der Welt aus unterschiedlichen Perspektiven bietet (Wulfmeyer/Hauenschild 2008: 8f.). Bildungsbiographisch schließt er die Lücke zwischen den zufällig und unsystematisch gemachten lebensweltlichen Sacherfahrungen und den unter institutionellen schulischen Bedingungen erworbenen Kompetenzerfahrungen. Hier genügt es nicht mehr, sich in den sozialen Schichten und den Regionen zurechtzufinden, in die das Kind hineingeboren wurde, vielmehr besteht in modernen demokratischen Gesellschaften der Anspruch, »Kindern Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten, die ihre Persönlichkeit nicht nach Zufällen von Geburt und Stand, sondern nach Maßgabe von Anlagen, Fähigkeiten und Interessen fördern«. Deshalb wird öffentlichen Schulen die Aufgabe zugestanden, allen Kindern – unabhängig von den lebensweltlichen Besonderheiten – angemessene Lernchancen zu bieten (Götz u. a. 2007: 17 f.).

Für die Didaktik des Sachunterrichts ergibt sich das Problem, dass »das potentiell sinnvolle Wissen und Können, das Kinder im Umgang mit ihrer Umwelt haben und erwerben können«, die schulischen Möglichkeiten weit überragt. Deshalb müssen begründete Entscheidungen getroffen werden, die die ausufernde Stofffülle begrenzen und auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen. Dabei können Sachunterrichtsthemen nicht einfach aus den Anforderungen der weiterführenden Fächer deduziert werden, die miteinander konkurrieren und allesamt mit Nachdruck

belegen, wie bedeutsam das jeweilige Thema aus ihrer Perspektive ist. Hinsichtlich der Entscheidung für einen Themenbereich sind deshalb die Orientierung an der Schulstufe und deren Lernenden sowie der direkte Bezug zum Inhalt des Faches bedeutsam. Letzteres unterscheidet die fachdidaktische Fragestellung von der grundschulpädagogischen. In Auseinandersetzung mit diesen hier verkürzt umrissenen Auswahl- und Entscheidungsprozessen hat die Didaktik des Sachunterrichts ihr Forschungsprofil entwickelt. Sie erforscht, wie sie im Grundschulunterricht Kinder unterstützen kann,

- »sich *zuverlässiges Wissen* über die soziale, natürlich und technisch gestaltete Umwelt anzueignen,
- sich mit Hilfe dieses Wissens in der modernen Gesellschaft *zunehmend selbständig und verantwortlich zu orientieren*,
- in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen *kompetent zu urteilen und zu handeln* – verständig in der Sache und verantwortungsvoll in der Wahl von Zielen und Mitteln« (Götz u. a. 2007: 20 f.).

Zur Ordnung der Vielfalt bedient sich die Didaktik des Sachunterrichts eigener didaktischer Kategorien, die die Besonderheiten von Schulstufe und Fach zum Ausdruck bringen (dazu Kap. 3.3.3).

- Die didaktische *Kategorie Lebenswelt* hat im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Wende der Erziehungswissenschaft das Bezugsfeld Heimat weitgehend ersetzt und Einzug in die administrativen Zielvorgaben der Bundesländer gehalten. Diese Kategorie fokussiert Wissenschaft auf die zugrunde liegenden Erfahrungs- und Erlebnisbereiche und öffnet den Blick für menschliche Lebensvollzüge, was Heidegger einst als das »In-der-Welt-sein« beschrieben hatte (Kahlert 2005: 23) und auch als zentrales Moment der phänomenologischen Erkenntnisbildung hervorgehoben wird. »Das Lebensweltkonzept zeichnet so den Versuch aus, Grundlagen und Voraussetzungen zu bestimmen, indem diese auf

Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge menschlicher Existenz bzw. auf sich in Alltagsroutinen, Ritualen und Alltagspraxen verdichteten Sinn- geschichten zurückgeführt werden«. Als didaktische Perspektive der Auswahl von Unterrichtsinhalten bildet die Lebenswelt das Bezugsfeld für einen kind- und schülergerechten Unterricht, der an Erfahrungen, Interessen und Erlebnissen anknüpft (Nießeler 2007 a: 31). Die dabei oft verwandte Bezeichnung des Erschließens (der Lebenswelt, der kindlichen Nahwelt, neuer Horizonte usw.), was sich alltagssprachlich auf die Nutzbarmachung von etwas bisher Verschlossenem bezieht, kann im sachunterrichtlichen Kontext als Hinführung zum beginnenden Verstehen, als Schaffung einer tragfähigen Grundlage für verantwortungsvolles Handeln, als besseres Durchschauen, Verstehen und Meistern von Lebenssituationen verstanden werden (Kahlert 2005: 18 f., 23 f.).

- Die didaktische *Kategorie Kind* konzentriert die schultheoretische Auseinandersetzung auf die Rolle und die Identität des Kindes, das durch die Institution Schule und die Schulpflicht zum Schüler wird. Mit der Rollenübernahme geht die Verpflichtung zu lernen einher, die auf die Herausforderungen des Lebens vorbereiten soll. Durch die Einrichtung Schule erhielt das Lernen eine neue Qualität. Gegenstand sollte nicht das sein, was im Leben durch Anschauung und Mittun gelernt werden konnte, sondern ein Lernen für die Zukunft, das mit Methoden, die nicht im Alltag ihre Anwendung finden, erschlossen wird. Der sich hieraus ergebende Anspruch, gerade mit jüngeren Kindern eine spezifische Praxis zu entwickeln, wurde im breiten Umfang erst in der Reformpädagogik im beginnenden 20. Jahrhundert realisiert. Die Maxime »vom Kinde aus« bündelte eine Vielzahl pädagogischer Ansätze, Schule und Unterricht kindgerecht umzuformen. Die Ganzheitlichkeit löste die Fächerung ab (Gesamtunterricht), Kinder galten als »von Natur aus gut«, so dass sie sich bei Pflege von Anlage und Kräften zu guten Menschen entwickeln. Ein Einfluss der Umwelt wurde weitgehend ausgeklammert. Grundschulzeit und Kindheit wurden gemäß des reformpädagogischen Ansatzes als Schonraum gewertet, in dem es galt, Kin-

der nicht durch ungeeignete didaktische Maßnahmen zu überfordern und zu entmutigen. In den reformfreudigen 1960/70er Jahren wurde mit Blick auf die Kompensation von Lerndefiziten von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern eine Ausrichtung an den Methoden der Wissenschaft (Deutscher Bildungsrat 1970: 43)¹³ gefordert, wodurch die Orientierung am Kinde durch die Wissenschaftsorientierung ergänzt wurde (Föllig-Albers 2007: 36 ff.).¹⁴ Aus einer Phase heftiger Kritik an der Verfasstheit des Sachunterrichts erwuchs in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre eine neue Kindorientierung, die ganzheitliches Lernen, das Lernen mit allen Sinnen und das handlungsorientierte Lernen umfasste. Heute sollen Kinder Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, diese auf die im Alltag enthaltenen Herausforderungen zu übertragen, so dass das in der Schule Gelernte nicht nur träges Wissen bleibt, sondern anschlussfähig zu nutzen ist (ebd. 39).

-
- 13 In den Empfehlungen der Bildungskommission wurde gefragt, ob die Grundschule »mit den bisherigen pädagogischen Ideen, Zielen und Methoden noch imstande« sei, die Grundlagen für gesteigerte, kompliziertere und abstraktere Lernansprüche zu vermitteln, »wie sie später vom Schüler und Erwachsenen gefordert« würden (Deutscher Bildungsrat 1972: 41). Die Neueinschätzung der Lernfähigkeit von Kindern erfordere in Kindergarten und Grundschule gezielte Anregungsprogramme, die von den neuen Einsichten getragen würden, dass
- angeborene Anlagen durch direkte und indirekte Anregungen in Fähigkeiten und Fertigkeiten umgesetzt würden;
 - das Lernen und nicht die Reifung der Hauptträger der Entwicklung sei und das genetische Begabungspotential sich nicht in jedem Fall selbst zur Entfaltung bringe, sondern eines »verwickelten Ineinandergreifens von Reifen und Lernen« bedürfe;
 - frühe Lernerfahrungen in einer »produktiv stimulierenden Umwelt« besondere Anregungskraft und Wirksamkeit für die Entwicklung hervorriefen;
 - die drei Grundsätze in Verbindung mit Primärerfahrungen in Familie, Nachbarschaft, Verwandtschaft und Schule solche Anregungen hervorbrächten, dass sie auch auf eine individuell unterschiedliche Ansprechbarkeit und Sensibilität der Kinder zu treffen vermögen und damit »die angeborenen Anlagen jedes Kindes so gut wie möglich entfaltet«;
 - bereits in der Kindheit Fähigkeiten erlernbar seien, die späteres Lernen um ein Vielfaches effektiver machten (kumulative Wirkung der ersten Lernanregungen) ... (ebd. 41–43).
- 14 Was denn kindgemäß sei und wie der Anspruch am besten schulisch umzusetzen ist, hänge immer von dem zugrunde gelegten Konzept des Kindseins ab. Von daher sei Kindsein alleine keine hinreichende Kategorie für die Begründung von Unterricht und Lernen (Föllig-Albers 2007: 40).

- Die didaktische *Kategorie Sache* bezieht sich nicht nur auf die Inhalte und Arbeitsweisen, sondern umfasst auch grundlegende Bildungsaspekte. Gemäß einer oft zitierten Quelle (Roter 1961: 105, zitiert nach Köhnlein 2007 b: 42) sei es die Aufgabe des Sachunterrichts, »Erfahrungen und Erlebnisse zu vermitteln und die Kinder zu einer ersten Klärung der Ordnung dieser Erfahrungen zu führen, sie dabei in den Ausdrucksmöglichkeiten zu fördern und sachgemäße Darstellungsweisen anzubahnen«. Dabei besitzt die Bezeichnung »Sache« in der deutschen Bildungsgeschichte eine umfangreiche Bedeutung.¹⁵ Sie bezieht sich nicht nur auf soziale, technische, naturbezogene und alltagsweltliche Belange – auf alles, was in Zeit und Raum erfahrbar ist –, sondern umfasst die Realien und die Humaniora (dazu Böhm 2005: 297, 521 f.). Ein Netz von Interdependenzen bewirkt einen Sachzusammenhang, der einen Sachverhalt charakterisiert und durch eine Sachlage sprachlich gefasst und beschrieben werden kann. Durch das Verhältnis von Sache und Sprache gerät die Didaktik in den Fokus des Geschehens, die nach Maßgabe der Ziele geeignete Sachverhalte zu Gegenständen der unterrichtlichen Auseinandersetzung erhebt (Köhnlein 2007 b: 42 f.).

Der Gegenstandsbereich des Sachunterrichts gewinnt mit dem Bezug auf »Sachen« eine große Vielfalt, die sich über sein lebensweltliches Fundament über die Domänen des gesellschaftlichen, historischen, geographischen, ökonomischen, physikalischen und chemischen, technischen, biologischen und ökologischen Weltbezugs konstituiert. Eine didaktische Fassbarkeit der Breite wird z. B. durch didaktische Konstrukte wie *gegenseitig durchdringende Dimensionen*, *fachliche Perspektiven* oder *bil-*

15 Köhnlein (ebd. 42) bezeichnet sie als einen zunächst nicht näher zu beschreibenden »Gegenstand, ein Ding; eine Erscheinung; ein Vorgang, Vorfall, Umstand, eine Bewandtnis; ein Ergebnis, eine Begebenheit, eine Tatsache, eine Wirklichkeit, eine Wahrnehmung, eine Wahrheit; eine Situation, eine Episode, ein Ziel, eine Aufgabe, ein Anliegen«. Da sie auf Gegenstände unseres Denkens und Sprechens verweise, umfasse sie auch das Gedachte und auch zwischenmenschliche Angelegenheiten.

dungsrelevante Fachperspektiven angestrebt, die zu fachdidaktischen Netzen verknüpft werden. Damit liegt die Einheit des Sachunterrichts in seiner didaktischen Struktur: Curricular in der gegenseitigen Durchdringung der genannten Dimensionen und Perspektiven und unterrichtlich in der Art und Weise der Behandlung der Sachen im Sinn des Bezugs von Inhalten, Lernumgebungen und Aneignungsformen. Lernerfahrungen verbinden Kind und Sache, sachunterrichtliche Bildung erfolgt über die klärende Auseinandersetzung mit Sachen, die über exemplarische Gegenstandsbereiche erworben werden. Dabei können die Zugänge aktuell, historisch, pragmatisch oder empirisch sein.¹⁶ Die KMK nannte (1980) als Auswahlkriterien die Zugänglichkeit, Bedeutsamkeit und Ergiebigkeit, anhand derer potentielle Unterrichtsinhalte auf ihre sachunterrichtliche Relevanz und Tauglichkeit hin zu überprüfen seien. Inhaltliche Grenzen werden dort erreicht, wo »der inhaltliche Bezug auf die bezeichneten Domänen nicht mehr sinnvoll erscheint« (Köhnlein 2007 b: 44).

Neben den didaktischen Prämissen und Erkenntnissen sind die Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts in föderalen Richtlinien (Lehr-, Bildungspläne) verfasst, die »in einem begründbaren Wechselverhältnis zu allgemeinen, von der Verantwortung der Gesellschaft für die nachwachsende Generation getragenen Entscheidungen über Bildung und Erziehung stehen müssen« (Köhnlein 2007 a: 89). Im so verstandenen Bildungsbegriff komme die wechselseitige Verpflichtung von Schule und Unterricht (einerseits dem Individuum, andererseits der Gesellschaft gegenüber) zum Ausdruck, wobei das Kind durch Lernen die dingliche und geistige Wirklichkeit erschließt und zugleich selbst erschlossen wird (Klafki 1965: 43). Durch das Leitmotiv Bildung erhält der Prozess einen über Erwerb von Wissen, Können und Leistungsfähigkeit hinausragen-

16 Das Handbuch: Didaktik des Sachunterrichts (Kahlert, Joachim u. a. 2007) widmet dem Themenbereich mehrere Beiträge, auf die nur verwiesen werden kann (dazu Kap. 1.2 Methoden der Erkenntnisgewinnung, Einzelbeiträge: Götz, Margarete: Historische Zugänge, S. 47 – 52; Hartinger, Andreas: Empirische Zugänge, S. 53 – 57; Kahlert, Joachim: Pragmatik S. 58 – 63).

den Sinn, der sich auf die sich entwickelnde Persönlichkeit und deren Befähigung zum verantwortlichen Handeln bezieht (Köhnlein 2007b: 90).

Die kategoriale Durchdringung der Wirklichkeit erfolgt über Interpretationsmuster, Denkmodelle und Begriffe, die als »Mittel der Erschließung von neuen Einsichten und als Träger von Erkenntnissen individuell konstruiert« werden, jedoch immer »im Austausch mit anderen Menschen und im Zugriff auf die sozialen und physischen Gegebenheiten«. Auf diese Weise werden Konzepte – im Sinne von Inhalten und Vorstellungen von Kindern – nachhaltig erworben. Dabei legen angewandte Arbeitstechniken und Verfahren der Problemlösung die Grundlage für ein sich entwickelndes Methodenbewusstsein der Lernenden. Sie sind im Unterricht zu erarbeiten und vertieft zu üben, damit sie als Handlungspläne habitualisiert und flexibel gehandhabt werden können (Köhnlein 2007b: 95 f.).¹⁷

3.2 DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS: ZWISCHEN INSTRUKTION, KONSTRUKTION UND KOMPETENZORIENTIERUNG

Die im Sachunterricht angestrebte kategoriale Durchdringung der Wirklichkeit, die über Interpretationsmuster, Denkmodelle und Begriffe erfolgen sowie als Mittel der Erschließung von neuen Einsichten und als Träger von Erkenntnissen individuell konstruiert werden soll, lenkt den Blick auf seine konstruktivistische Dimension (dazu auch Kap. 2.2).¹⁸

¹⁷ Weitere Zielkomponenten werden in den eigenständigen Handbuchbeiträgen (Kahlert u. a. 2007: 100 – 127) erschlossen: Giest, Hartmut: Methodisches Erschließen (S. 100 – 103); Nießeler, Andreas: Reflektiertes Verstehen (S. 104 – 107); Kahlert, Joachim: Kompetentes Handeln (S. 108 – 112); Müller, Hans-J.: Sachgerechtes Urteilen (S. 113 – 117); Hartinger, Andreas: Interesse entwickeln (S. 118 – 122); Spreckelsen, Kay: Anschlussfähiges Wissen und Können grundlegen (S. 123 – 127).

¹⁸ Der lernpsychologische Konstruktivismus versucht, kognitive Konstruktionsprozesse zu verstehen, um sie für Lernprozesse und die Gestaltung von Lernumgebungen nutzbar zu

Nach den Erkenntnissen der Hirnforschung basiert die Grundausstattung für Lernen auf biotischen Vorgängen (Funktionen und Programmen). Jedoch existierten für die Aneignung von höheren Kulturformen keine angeborenen Muster und Programme, woraus sich die Notwendigkeit von geordneten Aneignungsprozessen begründet. Hier tritt der Unterricht in Erscheinung mit seinen Intentionen, Zielen und gesellschaftspolitischen Implikationen, seinen Lehr-Lerninteraktionen und den Prinzipien der Instruktion und Konstruktion. Diese bilden zwei widersprüchliche Pole (dialektische Gegensätze) in einer spannungsvollen Einheit. Dabei geht es einerseits um ein *kreatives Lernen*, im Rahmen offener Ansätze (selbstständig, entdeckend usw.), das zielführend-erläuternde Anleitungen und prozessorientierte Lernhilfen nicht ausschließt, andererseits um *geschlossene Unterrichtsformen*, die bis hin zum lehrerzentrierten Frontalunterricht und dem Pauk- und Drillunterricht, im Rahmen der Instruktionspsychologie (dazu Giest 2012: 15 f.) reichen.

Giest (ebd. 16) begründet die Dialektik zwischen Lernen und Lehren damit, dass mit dem Lernenden und dem Lehrenden im Unterrichtsgeschehen zwei unterschiedliche Subjekte agierten, wobei (antinomisch, dichotomisch) nur jeweils eins einer genaueren Betrachtung unterzogen werden kann. Das andere gerät dabei in die Objektposition. Lernende als Objekte des Lehrerhandelns sind von Konstruktionen ausgeschlossen, was instruktives Lernen als lernhindernd kennzeichnet. Der Lernende wird aus der Lehrersicht zum passiven Objekt, von jeglicher Konstruktion und Ko-Konstruktion¹⁹ ausgeschlossen.

machen. Hinsichtlich seiner begrifflichen Verwendung erkennt Kornelia Möller anfängliche Unsicherheiten und Phasen der Überwindung, die auch eine Versachlichung in den Diskursen widerspiegeln: a) Die fehlende Unterscheidung zwischen erkenntnistheoretischen und lerntheoretischen Positionen; b) die Abgrenzung vom erkenntnistheoretisch fundierten radikalen Konstruktivismus und c) die Hinwendung zum pragmatischen, moderaten Konstruktivismus, im Rahmen der lerntheoretischen Perspektive (Möller 2012: 37 f.).

19 Die Ko-Konstruktion bildet die Voraussetzung für ein Gesamtsubjekt, das auf einer Schnittmenge gemeinsamer Bedürfnisse, Motive, Ziele und Gegenstände beruht. Als Optimum wird die Situation beschrieben, in der der Lernende das lernen möchte, was der Lehrende lehren möchte und umgekehrt (ebd. 22).

In den Diskursen zwischen den Vertretern unterschiedlicher didaktischer Schulen wird sich oft dualistischer Gegensatzkonzepte bedient – Schülerorientierung vs. Wissenschaftsorientierung, Erfahrungsorientierung vs. Verbindlichkeit objektiver Anforderungen, offener Unterricht vs. Lehrerstrukturierung –, als dass eine Einheit der Gegensätze angestrebt wird. Zur Überwindung der antinomischen Position schlägt Giest (2012: 16 f.) eine Konstituierung einer Einheit der Gegensätze (Lernen vs. Lehren; Konstruktion vs. Instruktion; Selbsttätigkeit vs. Führung) vor, die den implizierten Widerspruch produktiv nutzt und dem Unterricht eine Bewegungsform verleiht, in der sich beide widersprüchlichen Formen entfalten können. Dazu haben Lernende und Lehrende als Subjekte zu handeln, was Formen echter Kooperation gewährleistet, die gleichzeitige und wechselseitig aufeinander bezogene Aktivitäten ermöglicht. Somit kennzeichnen sich die paarweise zusammenhängenden Begriffe Instruktion und Konstruktion nicht als Bestandteile einer Dichotomie, sondern als komplementäre Tätigkeiten in Lernprozessen (Reinmann 2011: 3), die Lehrende flexibel und situativ verwenden und deshalb in der Lehramtsbildung Berücksichtigung finden sollten (Bietenhard 2007: 176).

Anzumerken bleibt, dass schon früh empirische Befunde Zweifel an der Wirksamkeit des konstruktivistischen Unterrichts in der Weise aufkommen ließen, dass »Lernsituationen mit hoher Komplexität und Selbststeuerung der Lernenden«, gepaart mit deren weitgehend passiven Haltung, »häufig zu Überforderungen und schlechten Lernleistungen führten« (Möller 2012: 39 f.). Als Lösung hielt alsbald die Formel »Konstruktion und Instruktion« Einzug in die pädagogischen Diskurse. Grundsätzlich geht es dabei um die Frage, wie die Konstruktionen der Kinder durch geeignete instruktionale Maßnahmen unterstützt werden können. Je nach Vorerfahrungen der Lernenden und den Zielsetzungen des Unterrichts wurden mehr oder weniger lernergesteuerte Unterrichtsformen empfohlen und Mischformen propagiert, die nicht mehr zwei Unterrichtsformen gegenüberstellten, sondern über die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen synergetisch miteinander verknüpft

waren. Auch ein hinführender instruktiver Unterricht, zur Vermittlung von Basiswissen für eine Unterrichtsreihe und einer anschließenden konstruktiven Weiterführung, wurde empfohlen (ebd. 40).

Die einzunehmende Lehrerrolle wird als *unterstützend*, aber *nicht vorwegnehmend* beschrieben. Das Verfahren wird in jüngster Zeit im Rahmen des sozial-konstruktivistischen Ansatzes unter dem Stichwort »*scaffolding*« (Gerüst) international verstärkt diskutiert. Dabei wird der Lernprozess durch die Bereitstellung von Orientierungshilfen (Anleitungen, Denkanstöße, weitere Hilfestellungen) unterstützt, die mit zunehmender Eigenständigkeit und Verfestigung zurückgenommen werden (das »Gerüst« wird entfernt). Scaffolding im Sachunterricht der Primarstufe umfasst Elemente wie z. B. das Hervorheben und Problematisieren von Aussagen, das Fokussieren auf bestimmte Fragen, die Konzentration auf den »roten Faden«, das Strukturieren der Ergebnisse, das Einfordern von Begründungen und das Provozieren von Widerspruch. Auf diese Weise werden Kinder in eine aktive Rolle eingeübt, ohne dass sie sich selbst überlassen sind (Möller 2007: 263).

Nachstehende Abbildung 3.1 modelliert das Zusammenwirken von Instruktion und Konstruktion im Rahmen eines moderaten Konstruktivismus und hebt die Bedeutung der Lernumgebung hervor.

Im Rahmen einer Hinführung zum moderaten konstruktivistischen Lernen gehen Rachel u. a. (2012: 95 f.) der Frage nach, wie wenig Instruktion zu wenig sei und auf welche Weise Lernende bei Formen des entdeckenden/forschenden Lernens unterstützt werden könnten. Die referierten empirischen Befunde verdeutlichen, dass die Lernform ohne ergänzende instruktionale Maßnahmen nur unzureichend gefördert wird. So konnten für das nicht unterstützende »*discovery learning*« keine positiven Effekte auf den entdeckenden/forschenden Wissenserwerb ermittelt werden. Angesichts interindividueller Unterschiede im Rahmen der Befähigungen zum wissenschaftlichen Denken und Handeln (Aufstellen von Hypothesen, Designen von Experimenten, Ziehen von Schlussfolgerungen usw.) sind auf die einzelnen Schritte bezogene

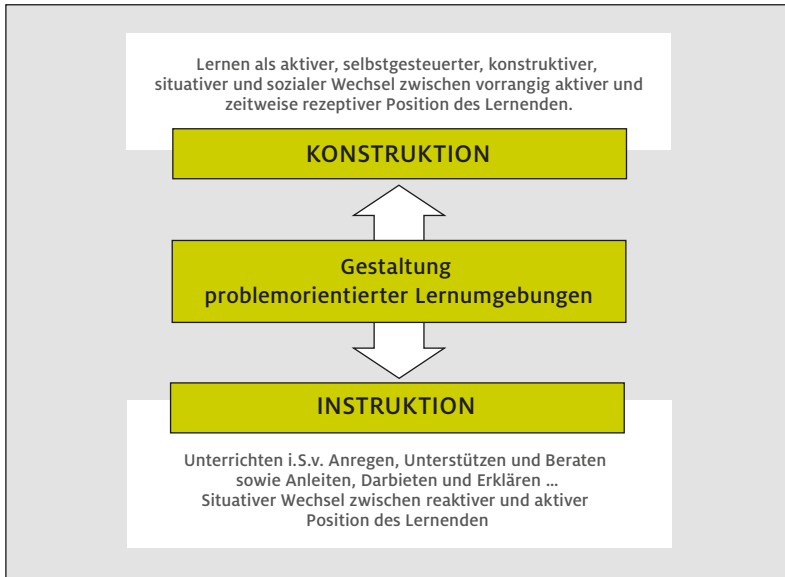


Abb. 3.1: Zusammenwirken von Instruktion und Konstruktion (Reinmann-Rothmeier / Mandl 2001: 625)

unterstützende Hilfestellungen erforderlich. Denn es ist kaum zu erwarten, dass Lernende der Primarstufe einen ihnen unbekanntes Hypothesenraum kreativ und spontan auszufüllen vermögen, was über eine »expositorische Instruktion« (Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch, strukturierende Arbeitsblätter) geleistet werden kann. Im Rahmen des beschriebenen nachhaltigen Wissenserwerbs wurden die Vorteile einer *vorausgehenden expositorischen Instruktion* dargestellt, durch die forschendes Lernen (Aufstellen von Hypothesen, Planung von Experimenten, Ziehen von Schlussfolgerungen) und ein vertieftes Verständnis auf der Theorieebene möglich wurden.²⁰ Hingegen rief die zusammenfassenden

²⁰ Fragestellung, Methoden, Ablauf, expositorische Instruktionen und Ergebnisse der Unterrichtsstudie werden am Beispiel Magnetismus (ebd. 97 ff.) erörtert.

de expositorische Instruktion lediglich einen kurzfristig höheren Lern-erfolg hervor (ebd. 100). Zu fragen wäre, ob die erzielten Laborwerte auch im normalen Unterrichtsgeschehen erreichbar sind und Vorgehen und Verlauf von der naturwissenschaftlich-technischen Perspektive auf die sozialwissenschaftliche übertragbar ist. Als gesichert gilt, dass der anzustrebende Wandel in der Lernkultur eine Abwendung von der Instruktion bei gleichzeitiger Hinwendung zur Konstruktion umfassen sollte.²¹

Zum didaktischen Prinzip *Kompetenzorientierung* bleibt anzumerken, dass es sich auf die Vermittlung von Befähigungen zur rationalen Urteilsfindung, zum verantwortbaren Handeln und zur kritischen Reflexion bezieht, dessen Realisierung in der Grundschule mit höchsten pädagogisch-didaktischen Anforderungen einhergeht. Kompetenzerwerb in der Domäne des Sachunterrichts kennzeichnet sich als Lern- und Entwicklungsprozess, der sich auf zentrale lebensweltliche Zusammenhänge bezieht und zu deren Bewältigung (Verstehen, Beurteilen, Handeln) fachliche Expertise benötigt. Der Anspruch konstituiert sich in Wechselbeziehung zwischen kognitivem, affektivem und sozialem Lernen und in Realisierung von domänenbezogenen Lernformen, Handlungsformen und Reflexionsweisen. Da diese Merkmale den kompetenztheoretischen Gesamtanspruch umfassen, der in konkreten Lehr-Lernarrangements nicht immer im vollen Umfang zu realisieren ist, umschreibt die Bezeichnung Kompetenzorientierung einen reduzierten Idealanspruch, der sich auf das jeweils Machbare bezieht (Jung 2010: 155 f.).

Ein Blick auf den Kompetenzerwerb von Lernenden in formellen Lernprozessen verdeutlicht, dass der Begriff als Überbegriff für die Kompetenzvermittlung und die Kompetenzentwicklung zu verstehen sein sollte. Er umfasst einerseits die quantitative und / oder qualitative Zunahme von kompetentem Verhalten und unterscheidet unterhalb dessen zwei Aneignungsformen.

21 Dabei könnte der Grundsatz gelten: So viel Instruktion wie nötig und so viel Konstruktion wie möglich.

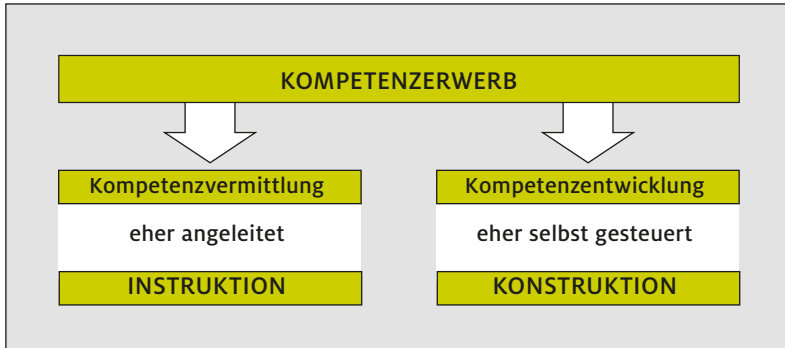


Abb. 3.2: Kompetenzerwerb (Jung 2010: 4).

Die Kompetenzvermittlung beschreibt den eher angeleiteten Prozess, in dem Elemente der Instruktion, und die Kompetenzentwicklung den eher selbst gesteuerten Prozess, in dem Elemente der Konstruktion überwiegen. Auf die operative Ebene (Erwerbsprozesse) bezogen kann die Kompetenzvermittlung im Sinne einer Hinführung zum Kompetenzerwerb als Vorstufe der -entwicklung angesehen werden (Jung 2010: 5). Dabei verläuft der Kompetenzerwerb von der Anleitung des Vermittelnden (Instruktion) über dessen mithilfe unterstützte bei ständiger Zurücknahme zu immer mehr lernerischer Eigenständigkeit, die sicherlich nicht von allen Lernenden im gleichen Maße zu erreichen ist. Diese Zielsetzung erfordert – was noch näher darzustellen ist – eine geänderte Lernkultur, in der der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung eine größere Beachtung beizumessen ist.²² Dabei haben die am Kompetenzerwerb orientierten Lehr-Lernarrangements den nachstehenden Anforderungen zu entsprechen:

22 Die kurze Darstellung verdeutlicht, dass ein entwicklungsförderndes Lehren und Lernen komplexe didaktische und unterrichtstechnische Vorgänge beinhaltet, die eine intensive Forschung erfordern.

Kompetenzorientierte Lehr-Lernarrangements

- basieren auf motivationalen und volitionalen Aspekten,
- entwickeln sich anhand wahrgenommener Herausforderungen, die das Individuum gemäß eigener Ziele, Wünsche und Interessen zu regulieren versucht,
- beinhalten Möglichkeiten, auf vorhandenes Wissen und Können zurückzugreifen und gegebene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu nutzen, zu erproben und weiterzuentwickeln,
- ermöglichen einen weitgehend eigenständigen Wissens- und Könnenserwerb,
- lassen Lernenden strategische Formen der Zielerreichung und des Handlungsvollzugs entwickeln und erproben, um damit Erfahrungen zu sammeln und zu nutzen,
- geben Freiräume, Entscheidungen zu treffen und diese zu überprüfen,
- ermöglichen es, Prozesse des Kompetenzerwerbs (z. B. den Grad der Zielerreichung, den Einbezug von Normen und Werten usw.) kritisch zu reflektieren.

Abb. 3.3: Grundsätze kompetenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements (Jung 2008 a: 194 f.)

3.3 DER BEITRAG DER ÖKONOMISCHEN BILDUNG ZUM SACHUNTERRICHT

Wie am Beginn des dritten Kapitels verdeutlicht wurde (Kap. 3.1, S. 52), galten ökonomische Gegenstandsbereiche in pädagogisch-didaktischen Konzepten der Grundschule über eine lange Zeit nicht als Selbstverständlichkeit. Die Gründe dafür sind vielfältig und können hier

nicht umfassend erörtert werden. Zweifellos galt angesichts einer überaus erfolgreichen (der Sekundärbildung zuzuordnenden) wirtschaftsberuflichen Bildung²³, dem Fach Wirtschaftslehre in der gewerblichen Berufsschule sowie einer Fülle anspruchsvoller ökonomischer Studiengänge des Tertiärbereichs der gesellschaftliche Bedarf an ökonomischen Bildungsgängen als gesättigt. Deshalb blieb der Allgemeinbildungsanspruch der ökonomischen Bildung zu lange uneingefordert. Dieser artikuliert sich zunehmend durch die Aktivitäten der *Bundesfachgruppe für ökonomische Bildung*, die im Juni 1978 von Vertretern der ökonomischen Bildung an Hochschulen und anderen Lehrerbildungsinstitutionen in Bonn gegründet und im Jahre 1993 in die *Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung* (www.degoeb.de) übergeleitet wurde.

Von einer breiten Welle von Initiativen vieler gesellschaftlich bedeutender Gruppen²⁴ getragen, verbesserte sich der Stellenwert der ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich. Mittlerweile findet man ökonomische Inhalte in den Lehr- und Bildungsplänen aller allgemeinbildenden Schulformen fast aller Bundesländer. Sie werden jedoch in der Regel nicht in einem eigenen Schulfach unterrichtet, sondern sind in sozialwissenschaftliche oder wirtschaftlich-technische Fächer sowie in unterschiedliche

23 Das kaufmännische Berufsschulwesen bzw. die Bildungsgänge des Berufsfelds Wirtschaft und Verwaltung umfassen eine Fülle von Ausbildungsberufen der beruflichen Erstausbildung (Berufsschule, i.d.R. dual, aber auch vollschulisch), unterschiedliche Fachschulen und doppeltqualifizierende Schulformen, die zu einer allgemeinen (Berufliches Gymnasium) oder zu einer fachgebundenen Hochschulreife (Fachoberschule) führen (zuständige Wissenschaftsdisziplin ist die Wirtschaftspädagogik/ Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teilgebiet der Erziehungswissenschaften).

24 Zum Beispiel: Deutscher Lehrerverband (DL): 2000, Memorandum: Ökonomische Bildung ist Teil der Allgemeinbildung; Göhner, Reinhard und Ingrid Sehrbrock (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.

Fächerverbünde integriert.²⁵ Grundsätzlich fehlte jedoch eine ökonomische Allgemeinbildung, die Wissen und Können über die Grundlagen und die Funktionsweise unseres ökonomischen Systems besonders für diejenigen vermittelt, die weder eine wirtschaftsberufliche Ausbildung noch ein Wirtschaftsstudium absolvierten.

Im Prozess der Anerkennung ökonomischer Allgemeinbildung wirkte einerseits erschwerend, dass im deutschen (und bundesdeutschen) Bildungsverständnis das neuhumanistische Bildungsideal dominierte, das nicht die Nützlichkeit, sondern die Stärkung der individuellen Begabung als oberste Zielsetzung von Bildung sah.²⁶ Andererseits galten die schulischen Stundentafeln als zu spezialisiert, als dass genügend Platz für ein neues Fach vorhanden gewesen wäre. Auch waren die reformerischen Aktivitäten der 1970er Jahre weitgehend kapitalismuskritisch angelegt, so dass Wirtschaft und Unternehmertum in progressiven Schulbüchern der Politik eher als Negativbeispiele herangezogen wurden, als dass ihre gesamtgesellschaftliche Bedeutung deutlich wurde.

Wesentliche Schritte in der Revision des Bildungsverständnisses und zur Integration der ökonomischen Bildung in den Kanon der Allgemeinbildung bildeten die von Saul Robinsohn begründete Curriculumtheorie (Qualifizierung zur Bewältigung gegenwärtiger und vermeintlicher zukünftiger Lebenssituationen) und das Bildungsverständnis Wolfgang Klafkis,²⁷ die die allgemeinbildenden Curricula für die Wirtschafts- und

25 So erkennt K.-P. Kruber, dass seit den 1970er Jahren ein *Unterricht über Wirtschaft* in den bundesdeutschen *allgemeinbildenden* Schulen angekommen sei, z. B. als Teil unterschiedlichster Kombinationsfächer wie z. B. der Arbeitslehre, der Sozialkunde, des Lernbereichs Arbeit – Wirtschaft – Technik oder des Doppelfaches Wirtschaft – Politik (Kruber 2006: 187).

26 Während die Pädagogik der Aufklärung nach der Unterweisung zu vernünftigem und glücklichem Leben sowie zur Ausbildung aller auf Diesseitigkeit und berufliche Nützlichkeit bezogenen Verstandeskräfte zielte, strebte die neuhumanistische Bildung nach dem *uomo universale*, dem umfassend gebildeten freien Menschen, der in seiner höchsten Selbstentfaltung den Sinn des Lebens sah. Dieser Gegensatz speiste den lange währenden Konflikt zwischen den berufsrelevanten Realien und der Humaniora, der auch in der Aporie von Bildung und Ausbildung zum Ausdruck kam (Böhm 2005: 297).

27 In Überwindung der in der deutschen Bildungstheorie enthaltenen Aporie zwischen Bildung

Arbeitswelt öffneten (dazu Kruber 2006: 190 f.). Dabei waren die in den Schulstufen vermittelten Inhalte unterschiedlich. Während es in der Hauptschule (später auch in der Realschule) über die engen Bezüge zur Arbeitslehre verhältnismäßig einfach war, entsprechende Inhalte zu etablieren, verharrte die gymnasiale Bildung lange in ihrer neuhumanistischen Tradition. Jedoch wurde – der KMK entsprechend – »der Schwerpunkt der wirtschaftlichen Bildung an allgemein bildenden Schulen im Sekundarbereich« gesehen, in der Grundschule hat lediglich ein erster Kontakt mit wirtschaftlichen Themen zu erfolgen (KMK 2008: 8). Dieser Vorgabe entsprechend wurde der ökonomischen Bildung in der Primarstufe aus der fachdidaktischen Perspektive lange eher wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht.²⁸

Dies änderte sich mit den nach der Klieme-Expertise (2003) verstärkt einsetzenden und auf alle Schulstufen bezogenen Diskursen über Kompetenz, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards sowie den in diesem Zusammenhang erstellten Konzeptionen, die in Kap. 4 umfangreich erläutert werden. Dabei besitzt die didaktische Legitimationsfrage »Warum ökonomische Allgemeinbildung in der Grundschule?« eine zentrale Bedeutung. Diese wird in allen Konzeptionen mit dem Ziel der Vermittlung von Befähigungen zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen beantwortet. Grundsätzlich

und Ausbildung definiert Wolfgang Klafki Bildung als den selbstständig erarbeiteten und personal verantwortbaren Zusammenhang der Grundfertigkeiten: Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Solidarität. Die Definition impliziert die freie Entfaltung der Persönlichkeit in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten, also als Bildung der kognitiven Möglichkeiten, der handwerklich-technischen Produktivität und Kreativität, der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit, der ethischen, ökonomischen und politischen Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit (Klafki 1990: 300).

- 28 Die DeGÖB-Forderung, dass ökonomische Bildung als integraler Bestandteil von Allgemeinbildung Anerkennung finden müsse (1. Forderung) wird anschließend (2. Forderung) auf die Sekundarstufen begrenzt (»Ökonomische Bildung muss Unterrichtsgegenstand für alle Schüler und Schülerinnen aller Schularten in den Sekundarstufen I und II sein, und zwar auch im Gymnasium«; DeGÖB – Forderungen zur ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen (www.degoeb.de, Stand 01.02.2011, Zugriff 12.03.13).

wird davon ausgegangen, dass sich die aktuelle Lebenswirklichkeit »ohne die Logik des Ökonomischen weder erschließen noch gestalten« lasse (Retzmann u. a. 2010: 11).

Dabei wird darauf verwiesen, dass das für die Primarstufe geforderte Mindestmaß an ökonomischer Bildung nicht als informelles Lernen zufällig erworben werden kann, sondern einer systematischen Vermittlung im Sinne schulischer Allgemeinbildung bedarf (ebd.), die in der Primarstufe im Verbundfach Sachunterricht zu erfolgen hat. Auch kann angesichts der Komplexität des Wirtschaftsgeschehens der Lernbereich den Schülern nicht nur alleine aus Alltagserfahrungen heraus erschlossen werden, die sicherlich für den Einstieg von größter Bedeutung sind. Vielmehr ist ein darüber hinausgehender systematischer Kompetenzerwerb erforderlich, der Gegenstand des sachkundlichen Ökonomieunterrichts sein muss und nicht alleine im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive (s. Kap 4.5; 4.6.4) interdisziplinär erfolgen kann (Kaminski u. a. 2008: 6 f.).

Hinsichtlich der Curricula ökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen, die in den einzelnen Schulstufen eine unterschiedliche Ausprägung besitzt und für die Primarstufe didaktischer Adaptionen bedarf, scheint ein wirtschaftsdidaktischer Konsens zu herrschen. Anhand von fünf Inhaltsfeldern (Weber 2008, 170 f.; Kaminski u. a. 2008: 12 f.): 1. Arbeit und Beruf, 2. Privater Haushalt und Konsum, 3. Unternehmen und Produktion, 4. Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik (Staat), 5. Internationale Wirtschaftsbeziehungen, und unter Zuhilfenahme ökonomischer Denkschemata²⁹ scheint der ökonomische Kompetenzerwerb inszenierbar. Dabei gilt es, über ein zielgerichtetes Zusammenwirken von Inhaltsfeldern mit Denkschemata (Hedtke 2008: 82 ff.), mentalen Wahrnehmungsmodellen (Karpe/Krol 1997) und Kategorien

29 Birgit Weber (2005a: 66–70) erläutert die vier ökonomischen Denkschemata: 1. Entscheidungsannahme: Nutzen- und Kostenkalkulation; 2. Handlungsbedingungen: Anreize, Restriktionen und Dilemmata; 3. Verflechtungsmodell: Wirtschaftskreislauf; 4. Mechanismen der Koordination.

(Dauenhauer 1997; Kruber 2008: 187 ff.) die Lernenden bereits im Sachunterricht darin zu unterstützen, sich basale ökonomische Kompetenzen anzueignen, um so die Grundlagen für eine anschlussfähige ökonomische Bildung zu legen. Im Rahmen der unterrichtlichen Behandlung ökonomischer Sachinhalte ermöglichen die didaktischen Zugriffsweisen, dass Kinder die gesellschaftlichen Verhältnisse besser verstehen, um eine eigene Position in der Gesellschaft einnehmen zu können. Dabei wird die Art der Auseinandersetzung mit dem Ökonomischen als entscheidend angesehen, die »in der Grundschule in ganz besonderer Weise den fachlichen, pädagogischen, lerntheoretischen und entwicklungspsychologischen Möglichkeiten und Grenzen der Altersstufe zu entsprechen« hat (Kaminski u. a. 2008: 39). Die Einlösung des Anspruchs erfordert unter anderem fachlich und didaktisch qualifizierte Lehrkräfte, die darüber hinaus über Phantasie, Kreativität und zwischenmenschliche Sensibilität verfügen.

3.4 ÖKONOMISCHE BILDUNG IN DIDAKTISCHEN KONZEPTEN DES SACHUNTERRICHTS

Beim Umreißen des Gegenstandsbereichs der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin wurde deutlich, dass diese nicht nur eine Fachwissenschaft als Referenzdisziplin besitzt, sondern viele. Für die Hochschuldisziplin Didaktik des Sachunterrichts resultieren daraus die drei erschwerenden Besonderheiten, dass

1. nicht wie in der überwiegenden Zahl der Fachdidaktiken eine universitäre Fachwissenschaft als Bezugswissenschaft zugeordnet werden kann (sondern viele) und über die genaue Auswahl und Anzahl der Bezugswissenschaften kein bundeslandübergreifender Konsens herrscht;

2. davon verursacht, sich die fachdidaktischen Aktivitäten zumeist auf die dazugehörigen Sekundarstufenfächer konzentrieren, die zwar im Korrespondenzverhältnis zur Didaktik des Sachunterrichts stehen, was in der Praxis aber so gehandhabt wird, dass sich Fachdidaktiker der Bezugsdidaktiken gelegentlich mit Fragen des Sachunterrichts beschäftigen;
3. sich die Didaktik des Sachunterrichts nahezu ausschließlich auf die Primarstufe bezieht (eindeutige Schulstufen- und Schulartorientierung), woraus eine enge Verbindung zur Grundschulpädagogik resultiert (Blaseio 2004: 22 ff.).

Diese Besonderheiten wirken umso intensiver, wenn eine fachdidaktische Disziplin wie die der ökonomischen Bildung einerseits – bis hin zur KMK-Stellungnahme von 2008 – nicht übereinstimmend als eigenständiger Teilbereich des Sachunterrichts betrachtet wird und sich die Disziplin aus verschiedenen Gründen verspätet dem Sachunterricht öffnet. Originäre ökonomische Gegenstandsbereiche werden dann gerne von benachbarten Disziplinen übernommen, die mit ihren Zielen, Kompetenzen und Denkschemata versuchen, ökonomische Gegenstandsbereiche verstehbar zu machen, was – wie bei jeder Integrationslösung – zulasten der Vermittlung von elementaren ökonomischen Erkenntnissen geht (Kaminski 2012: 717). Dabei dominiert die Sorge vor einer weiteren Ausdehnung der fachlichen Breite des Unterrichtsbereichs und vor den Folgen für die Lehramtsbildung der neuen Inhalte, selbst wenn die lebensweltliche Bedeutung für die Lernenden der Primarstufe als unbestritten gilt.

Der aktuelle Stand der konzeptionellen Entwicklung der Didaktik der ökonomischen Bildung in der Primarstufe hat mit den in Kap. 4. zu erläuternden Konzeptionen (drei Fachkonzeptionen, eine interdisziplinäre Konzeption) ein bemerkenswertes Niveau erreicht. Während die drei Fachkonzeptionen Kompetenzen und Inhalte vor dem Hintergrund lebensweltlicher Veränderungen und daraus resultierender ökonomischer Herausforderungen begründen, integriert der aktuelle Perspektivrahmen

der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2013) begründete ökonomische Teilmengen in die sozialwissenschaftliche Perspektive (Politik – Wirtschaft – Soziales) und in die perspektivenübergreifenden Themenbereiche (s. Kap. 4.5.2.2). Bereits der vorherige Perspektivrahmen Sachunterricht (2002) enthielt im Rahmen der ökonomischen, ökologischen und sozialen Grundlagen des Zusammenlebens und in den ausgeführten Vernetzungsbeispielen eindeutige ökonomische Bezüge (GDSU 2002: 10 f., 12). Diese sukzessive Steigerung ökonomischer Kompetenzen und Inhalte indiziert eine grundsätzliche Anerkennung der Bezugswissenschaft Wirtschaft im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts, die aufgrund der lebensweltlichen Bedeutung für die Lernenden nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt werden kann. Jedoch haben sich engagierte Fachdidaktiker(innen) bereits vor dieser Phase der Anerkennung der Bezugswissenschaft Wirtschaft als konstitutiver Teil des Sachunterrichts bemüht, ökonomische Gegenstandsgebiete angemessen einzubinden. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit soll ein kurzer Blick auf diese Konzeptionen gerichtet werden.

In ihrem Beitrag *Konzeptionen ökonomischen Lernens* leistet Hanna Kiper (1996: 99 f.) einen fundierten Überblick über die einschlägigen Konzeptionen, die sie anhand der chronologisch entwickelten Schwerpunkte: 1. *Ökonomisches Lernen in der Heimatkunde*, 2. *Der fachpropädeutische ökonomische Sachunterricht*, 3. *Ökonomisches Lernen im Rahmen einer Konzeption politischer Bildung* und 4. *Ökonomisches Lernen im Sachunterricht heute* analysiert. Dabei dokumentiert sie Überlegungen zur Förderung des wirtschaftlichen Denkens und Handelns von Kindern, die sie über Bezüge in den Werken John Lockes, Jean-Jacques Rousseaus und der deutschen Philanthropen bis hin zu den Inhalten der Bildungsreform der 1960er und 70er Jahre belegt. Intentional bezieht sie sich auf die Grundlegung Karl Abrahams (zur Wirtschaftspädagogik), als Beitrag einer wirtschaftlichen Erziehung im Rahmen der pädagogischen Erschließung des Kulturbereichs Wirtschaft. Dieser geht von der These aus, dass »das Ordnungsgefüge der Wirtschaft sinnhaft sei, dass wirt-

schaftliche Handlungen von ethischen Prinzipien normiert werden und dass ein Eingefügtsein in die wirtschaftliche Ordnung erziehende Wirkung habe« (Abraham 1966: 29, zitiert nach Kiper ebd.). Wirtschaftliche Erziehung solle einen Beitrag dazu leisten, »wirtschaftliche Handlungen zu durchgeistigen«, und den Menschen darin unterstützen, »den ökonomischen Inhalten der objektiven Kultur und sich selbst im Raume der Wirtschaft zu begegnen«. Darüber hinaus soll sie seine wirtschaftliche Leistungsfähigkeit durch die Förderung der körperlichen Voraussetzungen, die Vermittlung wirtschaftlicher Erkenntnisse und Fertigkeiten und den Aufbau psychologischer Leistungsbereitschaft sichern (Abraham 1966: 107 ff., zitiert nach Kiper ebd.). Kiper belegt das Bestreben, wirtschaftskundliche Inhalte in den Bildungskanon allgemeinbildender Schulen aufzunehmen, mit Quellen aus den frühen 1960er Jahren. Personelle Leitfigur bildete der Wirtschaftsbürger, mit seinen Rollen als Arbeiter, Steuerzahler, Konsument und Freizeitteilnehmer. Über die allgemeinbildende Funktion wirtschaftskundlicher Inhalte sollen Lernende nicht nur richtige Vorstellungen über wirtschaftliche Vorgänge erwerben, sondern darüber hinaus befähigt werden, einen Beitrag zur inneren Gestaltung der Gesellschaft zu leisten. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen über Schwerpunkte, anhand derer ökonomisches Lernen von Schülerinnen und Schülern in der Primarstufe zu fördern sei, die wegen der gebotenen Kürze nur benannt werden können (Kiper 1996: 110 – 117):

1. Recherchieren der Meinungen von Kindern über wirtschaftliche Fragen;
2. Nachdenken über die eigene Sozialisation als wirtschaftliche Sozialisation;
3. Sichtbarmachung der Rolle der Ökonomie in der Lebenswelt von Kindern;
4. Thematisierung von Fragen des Wirtschaftens der Familie auch aus der historischen Perspektive;
5. Gegenüberstellung von Dorf- und Stadtökonomie;

6. ökologische Folgen des Wirtschaftens und der industriellen Produktion;
7. Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums innerhalb der Länder und zwischen den Ländern;
8. Alternative Möglichkeiten des Wirtschaftens in einer gegebenen Gesellschaft.

Eva Gläser (2001: 9) erachtet im Rahmen einer *modernen Konzeption von ökonomischer Bildung* eine bessere Verzahnung der Kind- und Sachorientierung als sinnvoll, wobei beide Begründungslinien in ihrer didaktischen Positionierung getrennt nachvollziehbar sein sollten. Aus der fachwissenschaftlichen Sicht schlägt sie acht bedeutsame Bereiche für das ökonomische Lernen in der Grundschule vor, die den strukturellen Wandel in der Arbeitswelt mit berücksichtigen:

1. die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Arbeit und Beruf;
2. der Wandel beruflicher Anforderungen;
3. Strukturwandel, Standortfaktoren;
4. die Bedeutung von Eigentum;
5. die Bedeutung ökonomischer Erfolgsgrößen wie Gewinn;
6. die eigene Rolle als Verbraucher;
7. grundlegende Prinzipien des Wettbewerbs;
8. Grundlagen des Geld- und Zahlungsverkehrs (Gläser 2001: 9; 2007: 160 f.).

Wie Eva Gläser (2001: 10) anmerkt, kann das für das ökonomische Lernen im Sachunterricht der Grundschule Vorgelegte lediglich als »erste konzeptionelle Überlegung« verstanden werden. Nicht nur die Subjektorientierung, »das ökonomische Wissen und Verstehen« von Kindern, bedürfe einer weiteren fachdidaktischen Auseinandersetzung, auch der fachdidaktischen Fundierung des ökonomischen Lernens im Grund-

schulbereich (Sachorientierung) sei eine höhere Aufmerksamkeit zu widmen. Diese erfahre das ökonomische Lernen derzeit durch die aktuellen Diskurse um Kompetenzen und Kompetenzmodelle (Gläser 2007: 161), die in Kapitel 4 der Expertise dargestellt und diskutiert werden.

Auf eine diesen Anspruch aufnehmende Konzeption für das ökonomische Lernen in der Primarstufe muss an dieser Stelle verwiesen werden. Unter dem Titel: *Kinder, Knete und Co. – ökonomische Grundbildung für Kinder* legte Birgit Weber (2006) einen didaktischen Leitfaden für Lehrkräfte und ein Schülerarbeitsheft (2007) zum Finanzpass für die Grundschule vor, die fachdidaktische und sachunterrichtsdidaktische Anforderungen zielgerichtet integrierten. Die didaktische Konzeption wird in drei aufeinander aufbauenden Kapiteln entfaltet.

Kapitel I (*Bedeutung des ökonomischen Lernens in der Grundschule*) enthält eine grundlegende Auseinandersetzung über Kinder und ihre wirtschaftliche Lebenswelt (als Konsument und Sparer, Zielgruppe für Marketingaktivitäten, Kinder und Arbeit, Kinder als Betroffene von Armut). Ebenfalls werden subjektive Theorien kindlicher Welterklärung (ökonomische Phänomene) referiert. Über eine (kurze) Auswertung ökonomischer Inhalte (Konsum und Arbeit) in den Sachunterrichtslehrplänen der Bundesländer und einer Einordnung des Gegenstandsbereichs in die sozialwissenschaftliche Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2002) verortete Birgit Weber das konzeptionell Entfaltete im Rahmen der DeGÖB-Bildungsstandards für den Grundschulabschluss (Weber 2006: 5 – 20).

In Kapitel II (*Ziele und Wege ökonomischen Lernens im Kindesalter*) wird die inhaltliche Begründung von Zielen des ökonomischen Lernens über die alternativen Wege a) der Anwendung wichtiger ökonomischer Denkschemata (Kruber 2001) und b) der Befähigung zur Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen (Steinmann/Ochs 1978) geleistet und mit Sachunterrichtskonzeptionen (Kiper/Paul 1995; Gläser 2001) abgestimmt. Als die drei elementaren Zielsetzungen der ökonomischen Bildung werden begründet: a) selbstbestimmt und vernünftig eigene

ökonomische Entscheidungen treffen; b) grundlegende ökonomische Prozesse und Wechselbeziehungen verstehen und c) soziale und ökologische Probleme beurteilen, Ursachen identifizieren und Gestaltungsvorschläge entwickeln, die auf eine konsum- und finanzorientierte, eine arbeits- und berufsorientierte sowie auf eine politisch-ökonomische und wirtschaftlich-ethische Grundbildung bezogen werden (Weber 2006: 23 f.). Als *Prinzipien und Phasen des Lernens* werden die Erfahrungsorientierung, die Handlungsorientierung und die Sachorientierung konzeptionell eingebunden. Ein Artikulation des Lernprozesses wird in den Schritten: problem- und entscheidungsorientierter Einstieg, weitgehend eigenständige Erarbeitung des Wesentlichen und Ergebnissicherung über Reflexion und Transfer dargeboten (ebd. 25 ff.).

Kapitel III umfasst sechs Bausteine³⁰ ökonomischen Lernens in der Grundschule, anhand derer das Gesamtkonzept im Rahmen des Sachunterrichts anspruchsvoll umzusetzen ist. Die Bausteine werden im Lehrerheft anhand der Schrittfolge: Lebensbezug/Lernvoraussetzungen, Leitziel, Lernziel und Begriffe sowie über unterschiedliche Artikulationsschemata fachdidaktisch fundiert aufbereitet (ebd. 29–56). Im Schülerheft wird anhand von Informations- und Arbeitsmaterialien (über 64 Seiten) gezeigt, wie der Anspruch angemessen umgesetzt werden kann. Damit wird der Gegenstandsbereich in einer didaktischen Weise aufbereitet, die dem fachlich qualifizierten Lehrenden ein reflektiertes, ggf. verfeinerbares Konzept an die Hand gibt und selbst den fachfremd Unterrichtenden – die im Sachunterricht der Grundschule die überwiegende Zahl der Lehrenden darstellen mögen – einen fundierten Umgang mit den ökonomischen Lerngegenständen ermöglicht.

30 Die im Lehrerheft dokumentierten Bausteine lauten: A) Wer oder was beeinflusst, was ich haben will? Bedürfnisse und Werbung (Weber 2007: 29 ff.); B) Wie kommen wir nur mit unserem Geld aus? Auskommen mit dem Einkommen (ebd. 33 ff.); C) Was wäre, wenn es kein Geld gäbe? Geld und Sparen (ebd. 37 ff.); D) Wo kommen die Güter her? Güter und Produktion (ebd. 42 ff.); E) Wie kommen Menschen zu ihren Berufen? Arbeit und Beruf (ebd. 46 ff.); F) Verantwortung: Warum kommt es nicht nur auf den Preis an? (ebd. 50 ff.).

3.5 ZUSAMMENFASSUNG UND ÜBERLEITUNG

Der Bildungsauftrag des Sachunterrichts beinhaltet das Ordnen und Strukturieren der Bezüge des Grundschulkindes zu seiner Sachwelt (Sachkompetenz), zu seiner Mitwelt (Sozialkompetenz) und zu sich selbst (Selbstkompetenz). Dabei gilt es, durch formale Lehr-Lernprozesse Kinder darin zu unterstützen, sich in ihrer Umwelt zu orientieren, um sich – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen zunehmend kompetent und verantwortungsvoll verhalten zu können. Dies qualifiziert sie, aktiv und zielgerichtet zur Gestaltung ihrer Lebenswelt beizutragen. Des Weiteren werden im Sachunterricht die Grundlagen für die weiterführenden natur- und sozialwissenschaftlichen Lernbereiche und Fächer gelegt.

Aufgrund realer Bezüge und deren biographischen und sozialen Auswirkungen für alle Kinder bildet die wirtschaftliche Dimension eine nicht zu vernachlässigende Größe in der Lebensbewältigung von Kindern. Obwohl die für die Bedürfnisbefriedigung erforderlichen Güter i.d.R. von den Eltern zur Verfügung gestellt werden, sind Kinder aktiv wirtschaftlich handelnde Subjekte. Sie haben Bedürfnisse und verfügen über Kaufkraft, sie treffen eigene ökonomische Entscheidungen und beeinflussen andere in ihrem ökonomischen Handeln, wie auch sie z. B. von Marketing- und Werbemaßnahmen beeinflusst werden. Bildung muss – losgelöst von den familiären Kontexten – dazu beitragen, dass sich Kinder in einer sich ständig wandelnden Welt zurechtfinden und dabei Entwicklungspotentiale entfalten. Damit wird ökonomische Bildung zu einem bedeutsamen Teilbereich im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. Dieser soll zur positiven Bewältigung der damit einhergehenden lebensweltlichen Herausforderungen beitragen. Es gilt, sich erforderliches Wissen und Können anzueignen, um Entscheidungen selbstbestimmt, rational, verantwortlich und unter Wahrnehmung vorhandener Handlungsspielräume treffen zu können (DeGÖB 2006: 3). Das Erschließen der ökonomischen Lebenswelt erfolgt

im Rahmen des sachkundlichen Lernens in Abstimmung zwischen den Anforderungen der außerschulischen Lebenswelt und den schulischen Lerngegenständen im Rahmen schulisch konstruierter Lernsituationen. Dabei konstituiert sich der sachunterrichtliche Bildungsprozess über die klärende Auseinandersetzung mit Sachverhalten, die aufgrund ihrer Fülle anhand exemplarischer Gegenstandsbereiche erworben werden.

Aufgrund der Komplexität des Wirtschaftsgeschehens überragt die erforderliche ökonomische Sach- und Welterklärung oftmals den reinen Erfahrungsbereich der Lernenden, der zumeist den Anlass und Einstieg für die Lernsequenz bildet. Zur Erarbeitung des Wesentlichen ist ein systematischer ökonomischer Kompetenzerwerb erforderlich, für dessen Vermittlung im Sachunterricht genügend Zeit und Lehrkompetenz zu Verfügung zu stellen ist. Dabei gilt es, eine komplexe Wirklichkeit über ökonomische Interpretationsmuster, Denkmodelle und Begriffe kategorial zu durchdringen, die als Mittel für das Erschließen neuer Einsichten und Erkenntnisse dienen.

Eine so verstandene ökonomische Bildung in der Primarstufe kann (und darf) nicht mit dem fachlichen und didaktischen Instrumentarium benachbarter Sachunterrichtsdisziplinen »betrieben« werden, denn unterhalb der personalen Zielkomponenten des mündigen Staats- und Wirtschaftsbürgers offenbaren sich überaus heterogene fachliche und fachdidaktische Inhalte und Strukturen (unterschiedliche Ziele, Kategorien, Kompetenzen und curriculare Inhalte; Jung 2006: 9 ff.; 2008b: 42 ff.). Auch muss eine anschlussfähige ökonomische Sach- und Welterklärung in der Primarstufe mehr beinhalten als eine schlichte Addition ökonomischer Episoden (Kaminski u. a. 2008: 13) und eher zufällige Ergänzungen politischer, geographischer oder historischer Gegenstandsbereiche. Sie erfordert seitens der Lehrenden die Verwendung originärer wirtschaftsdidaktischer Konzeptionen, die die Fachdidaktik zur Verfügung zu stellen und zu diskutieren hat und die von den Lehrenden im Rahmen der Lehramtsbildung zu erwerben sind. Die gegenwärtig diskutierten Konzepte werden in Kapitel 4 erläutert und diskutiert.

4. FACHDIDAKTISCHE VORGABEN: KOMPETENZMODELLE UND BILDUNGS- STANDARDS FÜR DIE PRIMARSTUFE

4.1 VORBEMERKUNGEN: PISA UND DIE FOLGEN

In diesem Kapitel werden aktuelle fachdidaktische Konzeptionen für die ökonomische Bildung in der Primarstufe untersucht, die in der Tradition der Klieme-Expertise entstanden sind. Dabei handelte es sich um drei Konzeptionen mit einem engen Bezug zur ökonomischen Bildung (Fachkonzeptionen: DeGÖB 2006; Kaminski / Eggert 2008; Retzmann u. a. 2010) und um ein interdisziplinäres Konzept (Perspektivrahmen Sachunterricht), welches in seinen letzten beiden Versionen (2002, 2013) analysiert wird. Um den implizierten Gehalten und den konzeptionell erbrachten Leistungen der jeweiligen Autorenteams gerecht werden zu können, werden die Konzeptionen in einem ersten Schritt hinsichtlich ihres Aufbaus, der Intentionen, des Kompetenzmodells sowie der Kompetenzen und Standards dargestellt. In einem zweiten Schritt erfolgt ihre Bewertung hinsichtlich ihrer Bedeutung und ihrer Anwendungsmöglichkeiten. Die erzielten Ergebnisse fließen in ein Analyseinstrumentarium ein, das im Rahmen der Untersuchung der föderalen Bildungspläne (Kap. 5) seine Anwendung findet. Die einzelnen Konzeptionen werden in Aufbau und Struktur umrissen und hinsichtlich der vorgeschlagenen Kompetenzen, Standards und Inhalte für die Primarstufe einer genaueren Analyse unterzogen. Wegen der Bedeutung für die Thematik werden wesentliche Teilbereiche (Konzeption, Ausformulierungen Primarstufe) im Original übernommen. Dies ist wichtig, um die wesentlichen Gehalte zu verdeutlichen, die in den fachbezogenen Debatten oft zu wenig zur Kenntnis genommen werden. Die zitierten Teile sind kursiv gesetzt.

Die im Dezember 2001 veröffentlichte PISA-Studie legte Schwächen des deutschen Bildungssystems offen, die Anlass zur Hinterfragung der bisherigen Bildungsplanung und -praxis gaben und einen Modernisierungsprozess auslösten. Dieser wurde durch die Expertise: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme u. a. 2003) konzeptualisiert, die fortan die Reformprozesse in den erziehungswissenschaftlichen und besonders den fachdidaktischen Disziplinen strukturierte. Sie definiert wesentliche Begrifflichkeiten und Verfahrensweisen, die auch wegen der großen Nähe zur Bildungsadministration (gemeinsames Vorwort der Bundesbildungsministerin und der KMK-Präsidentin) als wegweisend anzusehen sind. In ihren Auswirkungen umschreibt sie den Paradigmenwechsel, der als der Wandel »von der Input- zur Output-Orientierung« bezeichnet wird. Im Rahmen des Reformprozesses erhielten der Kompetenzbegriff, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards eine besondere Verwendung.

Kompetenzen stellen die »bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten« dar, »um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten« bereitzustellen, »um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2002: 27 f.; Klieme u. a. 2003: 21).³¹ Sie sind so konkret zu definieren, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Deshalb wird der konkreten Darstellung von fach- oder lernbereichsbezogenen Kompetenzen, ihren Dimensionen und Niveaustufen eine große Bedeutung beigemessen. Von Kompetenz kann im Sinn der Klieme-Expertise gesprochen werden, wenn:

31 Mit der Übernahme der Weinert'schen Definition wird sich ausdrücklich von dem aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit weitverbreiteten Kompetenzkonstrukt als Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz abgegrenzt. Stattdessen werden Kompetenzen als Leistungsdispositionen in bestimmten »Domänen« verstanden (Klieme u. a. 2003: 15).

- von den Lernenden gegebene *Fähigkeiten genutzt* und erweitert werden,
- auf vorhandenes *Wissen zurückgegriffen* und dieses eigenständig beschafft und erweitert werden kann,
- die Fähigkeit, sich Wissen zu beschaffen und anzueignen, gegeben ist oder entwickelt wird,
- wesentliche fachliche Inhalte und zentrale Zusammenhänge einer Domäne verstanden werden,
- Handlungsentscheidungen getroffen und strategisch entwickelt werden,
- in die Durchführung der Handlung verfügbare Fertigkeiten einfließen,
- Gelegenheiten genutzt und Erfahrungen gesammelt werden,
- aufgrund entsprechender handlungsbegleitender Kognition genügend Motivation zum Handeln gegeben ist (Klieme u. a. 2003: 74 f.).

Kompetenzmodelle bündeln diesen an die Einzelkompetenz gestellten Anspruch domänenbezogen und systematisch. Sie beinhalten die für die Domäne bedeutsamen Teildimensionen und besitzen eine doppelte Bedeutung. Einerseits beschreiben sie »*das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Kompetenzmodell)*« und liefern andererseits wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, »*welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen*« (Stufenmodell; ebd. 74). Darüber hinaus bieten sie Anhaltspunkte für eine Unterrichtspraxis, die an den Lernprozessen und Lernergebnissen der Lernenden orientiert ist und nicht alleine »*an der fachlichen Systematik von Lerninhalten*« (ebd. 71). *Bildungsstandards* umschreiben »*präzise, verständlich und fokussiert*« die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit und konkretisieren so den schulischen Bildungsauftrag. Sie legen fest, welche Kompetenzen Lernende in bestimmten Zeiteinheiten (Jahrgangs- oder Schulstufen) erworben

haben sollen, und dürfen nicht aus einer Auflistung von Lehrstoffen und Lerninhalten bestehen.³² Vielmehr bringen sie die »*Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich*« (Fach, Lernbereich, Domäne) zum Ausdruck. Nationale Bildungsstandards überwinden föderale Grenzen und tragen dazu bei, dass gleichaltrige Lernende über ein vergleichbares Wissen und Können verfügen.

Obwohl PISA die Leistungen von 15-Jährigen in ausgewählten schulischen Disziplinen maß, hatte die ausgelöste Reformwelle erhebliche Auswirkungen auf das gesamte Bildungssystem. Nicht nur die PISA-, sondern alle fachdidaktischen Disziplinen³³ begannen, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards zu entwerfen, um den Anforderungen der Klieme-Expertise zu entsprechen. Auch blieb der Reformprozess nicht nur auf die Sekundarstufe I bezogen, sondern wurde auf die Sekundarstufe II und die Primarstufe erweitert.

4.2 DIE DEGÖB-KONZEPTION

Die DeGÖB-Konzeption muss als ein didaktisches Modell verstanden werden, welches in drei schulstufenbezogene Konzeptvarianten (Primarstufe 2006, Sekundarstufen I 2004, Sekundarstufen II 2009)

32 Als Merkmale guter Bildungsstandards werden die Fachlichkeit, die Fokussierung, die Kumulativität, die Verbindlichkeit, die Differenzierung, die Verständlichkeit und die Realisierbarkeit ausgeführt (Klieme u. a. 2003: 24 – 30).

33 Da die PISA-Erhebungen mit einem abgestimmten Testprogramm und ausgewählten Disziplinen im Abstand von drei Jahren durchgeführt wurden, waren die betroffenen Wissenschaftsdisziplinen gefordert, den durch die Expertise definierten Grundsätzen und Verfahrensweisen zu entsprechen. Als die anderen fachdidaktischen Disziplinen in den Prozess eintraten und ihre Kompetenzmodelle und Bildungsstandards entwarfen, galt der Zeitplan für die PISA-Disziplinen. Dieser erforderte schnelles Handeln und verhinderte oftmals eine tiefere Auseinandersetzung und umfassende Diskurse, so dass die von der Klieme-Kommission definierten Begriffe, Konzepte und Verfahrensweisen nicht einmal zwischen benachbarten Disziplinen in einer Fächergruppe abgestimmt wurden (Jung 2009: 195 f.).

spezifiziert wurde. Dabei wurde die Struktur (intentionale Begründung, fünf Kompetenzbereiche, Ausformulierung von Standards) des im Jahre 2004 verfassten Sekundarstufen-I-Konzeptes für den Grundschulabschluss und die gymnasiale Oberstufe übernommen und inhaltlich ergänzt.³⁴ Die Begründung des Modells setzt bei der didaktischen Legitimationsfrage »Warum ökonomische Allgemeinbildung?« an. In der Beantwortung wird ökonomische Bildung als unverzichtbarer Bestandteil der Allgemeinbildung anhand des Eingebundenseins aller Individuen in Wirtschaftsprozesse anspruchsvoll begründet. Diese agieren und reagieren in vielfältigen wirtschaftlich geprägten Rollen, als Konsument, Produzent, Anbieter, Nachfrager, Arbeitnehmer, Selbstständiger, Sparer, Steuerzahler, Transferempfänger, Zivil- und Staatsbürger. Aus den konstituierenden Rahmenbedingungen »des Wirtschaftens« resultieren Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Die hierzu erforderlichen Kompetenzen³⁵ beschreiben Befähigungen zur Bewältigung ökonomisch geprägter lebensweltlicher Herausforderungen. Damit sind sie domänenbezogen und müssen in ökonomischen Bildungsprozessen erworben werden. Dabei erfordert die systembezogene Komplexität, Differenzierung und Dynamik einen systematischen Erwerb der benötigten Kompetenzen. Diese sollen das Individuum befähigen, *»sich im wirtschaftlichen Dasein zu orientieren, dieses zu verstehen und zu beurteilen und mündig, sachgemäß und verantwortlich mitzugestalten«* (DeGÖB 2004: 2).

34 Damit liegen von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II strukturgleiche Konzepte vor, die sich hinsichtlich der Komplexität, Abstraktion und Aneignungsweise der Bildungsstandards schulstufenbezogen unterscheiden.

35 Die DeGÖB-Sek.-I-Konzeption (2004: 5): *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss* benennt zwei Kompetenzen, die nicht in die Primarstufenkonzeption übernommen wurden: Der mündige Wirtschaftsbürger (»lernendes Individuum«) soll befähigt werden (»kann«), a) »zum eigenen Wohl wie auch zum Wohle anderer ökonomisch urteilen, argumentieren, entscheiden und handeln zu können«; b) »in ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens angemessen zu entscheiden und zu handeln sowie an deren Gestaltung mitzuwirken, um eine lebenswerte Gesellschaft zu sichern und zu erweitern« (DeGÖB 2004: 5).

Im Februar 2006 veröffentlichte die DeGÖB ihre Konzeption: *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss*. Die von der DeGÖB-Arbeitsgruppe entworfenen Ziele, Kompetenzen und Standards für die Primarstufe sollen auch als Konkretisierung der *sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen Sachunterricht* (2002) verstanden werden.³⁶ Sie sind in die fünf bekannten Kompetenzbereiche gegliedert, die bereits im Sekundarstufen-I-Papier erläutert und nun auf die besonderen Anforderungen des Primarbereichs übertragen wurden. Das implizierte Kompetenzmodell der ökonomischen Bildung orientiert sich an den Herausforderungen des Kindes in unterschiedlichen ökonomisch geprägten Lebenssituationen, die es zu bewältigen gilt. Die hier erforderlichen Denk- und Handlungsweisen beziehen sich auf den Lebensbereich (die Domäne) des Ökonomischen, in dem – aus der Perspektive der Lernenden – der private Bereich eine besondere Bedeutung besitzt, aber auch der öffentliche und der beruflich-wirtschaftliche Berücksichtigung finden. Die durch die ökonomische Bildung zu fördern integralen Kompetenzbereiche (Orientierungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit) sind für die Rollen des Konsumenten, Berufswählers, Erwerbstätigen und Wirtschaftsbürgers zu erwerben, was für eine grundlegende Bildung im Grundschulalter kompetenztheoretischer Reduzierungen bedarf (DeGÖB 2006: 4). Mit dieser Intention werden die fünf Kompetenzbereiche schulstufenbezogen adaptiert und standardisiert. Wegen der besonderen Qualität hinsichtlich der Verknüpfung von Intentionalität und Standards sowie ihrer problemlosen Einbindung in das Integrationsfach Sachunterricht werden sie im Original wiedergegeben.

36 Im Vorwort (DeGÖB 2006: 2) wird ausgeführt, dass im Rahmen der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive des Perspektivrahmens 2002 (s. Kap. 4.5.1) die soziale, politische und ökonomische Lebenswelt der Kinder beachtet werde. Über Inhalte integriert, verbleiben sie aber zunächst zu berücksichtigende, aber nicht konkretisierte Dimensionen. Eine solche Konkretisierung soll mit dem DeGÖB-Papier hier vorgenommen werden.

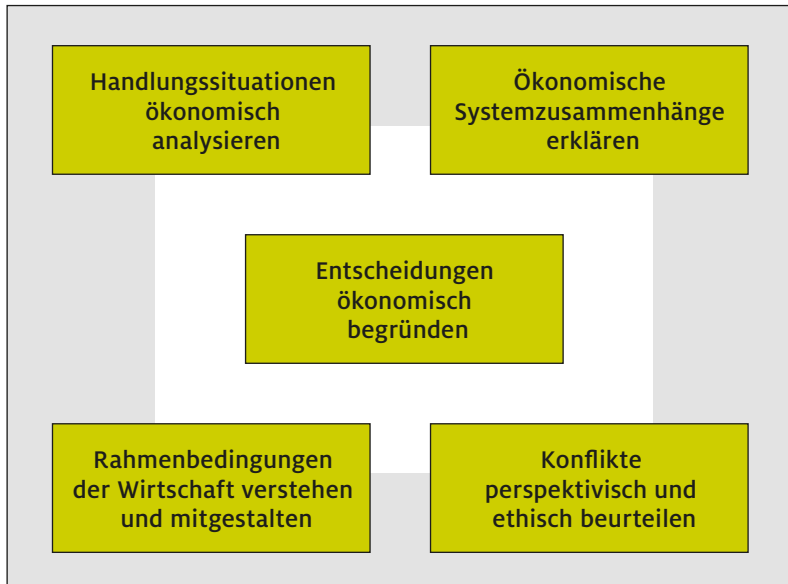


Abb. 4.1: Kompetenzbereiche und Standards der ökonomischen Bildung für den Grundschulabschluss (DeGÖB 2006: 1)

(A) Entscheidungen ökonomisch begründen

Schon im Grundschulalter sind Kinder aktive Konsumenten und sollten selbstbestimmt und vernünftig Konsumententscheidungen treffen können. Dazu müssen sie Bedürfnisse bestimmen, unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Befriedigung identifizieren, Prioritäten setzen sowie die verfügbaren Mittel kennen und einteilen. Wirtschaftliche Entscheidungen von Kindern beschränken sich aber nicht auf Kaufentscheidungen. Sie stellen selbst Güter her und verkaufen diese (beispielsweise auf Flohmärkten, Weihnachtsmärkten und Schulbasaren). Dabei können sie vor allem lernen, Arbeitsteilung zu organisieren und zu koordinieren, über die Verwendung von Ressourcen zu entscheiden und den Erfolg ihrer Entscheidungen zu kontrollieren. Auf diese

Weise werden die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule an maßgebliche Kategorien ökonomischen Denkens herangeführt, insbesondere an die Kategorien: Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Produktion, Nachfrage und Angebot. Die Schülerinnen und Schüler können

1. Wünsche benennen und nach Bedeutung und Dringlichkeit ordnen,
2. Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung durch Waren und Dienstleistungen nennen,
3. Güter nach der Art der befriedigten Bedürfnisse (z. B. Grund-, Luxus-, Kulturbedürfnisse) unterscheiden,
4. Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel treffen,
5. die arbeitsteilige Herstellung eines einfachen Produktes planen und durchführen,
6. den Verkauf von Gütern planen, durchführen und beurteilen (DeGÖB 2006: 4)

(B) Handlungssituationen ökonomisch analysieren

Kinder im Grundschulalter erleben wirtschaftliche Grundtatbestände – vor allem Arbeit und Konsum – in erster Linie als Mitglieder ihrer Familie, die einen Haushalt führt. Sie sollen sich – zwar allmählich, aber doch stetig – der Anreize und Restriktionen (Beschränkungen) beim Kauf von Gütern bewusst werden. Sie sollen daher lernen, die Preise und Qualitäten ausgewählter Waren und Dienstleistungen zu ermitteln und zu vergleichen und auch Schutz bzw. die Belastung der Umwelt zu berücksichtigen. Indem sie verkaufsfördernde Maßnahmen (insbesondere Werbung, Warenanordnung im Supermarkt, Produktbeilagen, usw.) erkennen, wird ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung beim Konsum grundgelegt und sie werden auf vielfältige Versuche der Außenlenkung aufmerksam. Auf der anderen Seite zeigt ihnen der Einblick in die typischen Ausgabenbereiche von Haushalten die – vor allem finanziellen – Spielräume und Grenzen zur Befriedigung von Wünschen

auf. Durch die Beobachtung ausgewählter Arbeitsplätze ermitteln sie die Anforderungen der Arbeitswelt, die Erwachsene beim Erwerb von Einkommen und der Erstellung von Gütern erfüllen müssen. Dabei lernen sie maßgebliche Kategorien ökonomischen Denkens kennen und beispielhaft anwenden, insbesondere die Kategorien: Preis, Qualität, Einkommen, Arbeit. Am Ende der Grundschulzeit können sie

- 1. die Preise von (Konsum-)Gütern ermitteln und vergleichen,*
- 2. die Qualitäten von (Konsum-)Gütern untersuchen und vergleichen,*
- 3. Maßnahmen zur Verkaufsförderung untersuchen und deren Absicht erkennen,*
- 4. Verwendungszwecke des Einkommens in Haushalten nennen,*
- 5. Tätigkeiten an ausgewählten Arbeitsplätzen erkunden und Arbeitsabläufe beschreiben,*
- 6. individuelle Möglichkeiten zum Schutz der Umwelt aufzeigen (DeGÖB 2006: 4 f.).*

(C) Ökonomische Systemzusammenhänge erklären

Kinder können wirtschaftliche Zusammenhänge und Prozesse begreifen, wenn sie beispielsweise verstehen, dass Haushalte ihr Einkommen vor allem gegen Arbeitsleistung erhalten, dass der Staat nur neue Spielplätze gegen Steuern und Abgaben schaffen kann, dass Unternehmen nur überleben, wenn sie mindestens ihre Kosten decken und ihre Güter zu einem Preis verkaufen, den andere bereit sind zu zahlen. So können sie ein grundlegendes Verständnis des Zusammenhangs und des Wechselspiels von Einnahmen und Ausgaben sowie von Angebot und Nachfrage (von Gütern und Produktionsfaktoren) entdecken. Die Globalisierung wird vor allem am Beispiel des internationalen Warenhandels anschaulich. Grundlegende Kategorien des einfachen Wirtschaftskreislaufs sind dabei bedeutsam, wie z. B. Erwerbsarbeit, Arbeits- und Transfereinkommen, Geld, Güter, Handel und Außenhandel. Am Ende der Grundschulzeit können die Schülerinnen und Schüler

1. *die Bedeutung der Erwerbsarbeit erläutern,*
2. *Folgen der Arbeitslosigkeit für den Einzelnen und die Familie erläutern,*
3. *Hausarbeit, Erwerbsarbeit und ehrenamtliche Arbeit unterscheiden,*
4. *die Bedeutung des Geldes erläutern,*
5. *den Weg eines einfachen Produktes von der Erzeugung bis zur Entsorgung erläutern,*
6. *Beispiele und einfache Ursachen für den Handel mit anderen Ländern nennen (DeGÖB 2006: 5).*

(D) Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten

Haushalte, Unternehmen und Märkte werden in ihrem Erscheinungsbild und ihren Entfaltungsmöglichkeiten von Gesellschaft und Staat beeinflusst. Gleichzeitig prägt die wirtschaftliche Entwicklung auch die gesellschaftliche und die politische Entwicklung. Deutlich wird dies vor allem unter einer historischen Perspektive. Die Kinder sollten erfahren, dass der Staat das wirtschaftliche Handeln der Privaten durch Gestaltung der Rahmenbedingungen regelt und andererseits selbst wirtschaftlich handelt. An ausgewählten Problemlagen (z. B. Arbeitslosigkeit, Armut, Umweltverschmutzung) können sie die individuelle und gemeinschaftliche Dimension erkennen. Sie sollten lernen, dass und wie sowohl Einzelne als auch die Gesellschaft Beiträge zur Problemlösung leisten können. Deshalb sollten sie Gemeinschaftsaufgaben identifizieren und den Nutzen staatlicher Maßnahmen erläutern. Dies legt die Grundlage für eine kritische Beurteilung der Rahmenbedingungen. Am Ende der Grundschulzeit können die Schülerinnen und Schüler

1. *Aufgaben des Staates beispielhaft nennen bzw. identifizieren,*
2. *die Bedeutung kommunaler Einrichtungen und Betriebe erläutern,*
3. *die Kinderfreundlichkeit kommunaler Einrichtungen beurteilen,*
4. *einfache gesetzliche und freiwillige Verbraucherinformationen nutzen,*

5. *Verbote und Gebote im Umweltschutz befolgen,*
6. *Regeln für die Beteiligung des Einzelnen an (schulischen) Gemeinschaftsaufgaben aufstellen,*
7. *die Entwicklung der regionalen Wirtschaft beschreiben und einige Einflüsse (z. B. Rohstoffe, Infrastruktur, Technik) erläutern (DeGÖB 2006: 5 f.).*

(E) Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen

Kinder sind früh emotional empfänglich für Schilderungen von wirtschaftlichen Notlagen, Ausbeutung und Verteilungskonflikten, auch wenn sie selbst davon nicht unmittelbar betroffen sind. Sie beurteilen diese Probleme und Konflikte mit ihren eigenen ethischen Maßstäben. Die Schule kann zur geistigen Durchdringung ausgewählter Beispiele (z. B. Kinderarbeit, Armut) beitragen und ethische Urteile auf eine rationale Grundlage stellen. Angesichts existierender Knappheiten sind trotz enormer wirtschaftlicher Entwicklung fortwährend Interessenkonflikte zu lösen, etwa der zwischen Unternehmen (hohe Preise) und Konsumenten (niedrige Preise). Gleichzeitig stellt sich die Frage nach der Gleichverteilung (nach Köpfen) oder Ungleichverteilung (nach Bedürftigkeit, nach Leistung, nach Leistungsfähigkeit usw.). Friedliche Konfliktlösungen setzen im konkreten Einzelfall die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraus. Kinder sollten befähigt werden, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen – etwa von Anbietern und Nachfragern, von Nutznießern und Betroffenen bestimmter Regeln. Am Ende der Grundschulzeit können die Schülerinnen und Schüler

1. *konkrete Auswirkungen von Armut erläutern,*
2. *Interessen von Anbietern und Nachfragern unterscheiden,*
3. *gegensätzliche Interessen als Ursache von Konflikten erkennen,*
4. *für einfache Konflikte Kompromissmöglichkeiten entwickeln,*
5. *Gründe für die gleiche oder ungleiche Verteilung (z. B. von Gütern oder Einkommen) beispielhaft angeben,*

6. den »fairen« Handel an ausgewählten Produktbeispielen erläutern
(DeGÖB 2006: 6)

4.3 DIE OLDENBURGER KONZEPTION ÖKONOMISCHER ALLGEMEINBILDUNG

Das Gutachten *Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II* (Kaminski / Eggert 2008)³⁷ ist – von der Legitimation über den Beitrag zur Allgemeinbildung, Konzepte und Standards, Kompetenzen und Inhalte bis zur Fort- und Weiterbildung – stringent in fünf Schritte gegliedert. Es ist zunächst als eine intentionale Grundlegung für das Schulfach Wirtschaft zu verstehen, ist aber auch für andere schulische Organisationsformen von ökonomischer Bildung (Doppelfach, Fächerverbund) geeignet. Die intentionale Begründung geht von der Prämisse aus, dass die wirtschaftliche Tätigkeit eine Konstante in jedem sozialen Leben bildet, die Interaktionsmöglichkeiten und Konflikte hervorruft. Dabei erschließe sich die Komplexität des Wirtschaftsgeschehens den Schülern nicht nur aus Alltagserfahrungen. Vielmehr sei ein systematischer Kompetenzerwerb erforderlich, dessen Vermittlung Inhalt des Ökonomieunterrichts sei (Kaminski / Eggert 2008: 6 f.).

Ökonomische Bildung wird als Gesamtheit aller erzieherischen Bemühungen verstanden, in allgemeinbildenden Schulstufen Kinder und Jugendliche von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II »mit solchen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verhaltensbereitschaften und Einstellungen auszustatten, die sie befähigen, sich mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz und deren sozialen, politischen, rechtlichen, technischen, ökologischen und ethischen Dimensionen auf privater, betrieblicher, volkswirtschaftlicher und weltwirtschaftlicher Ebene auseinanderzusetzen

³⁷ Es wurde im Auftrag des Bundesverbands der Banken verfasst.

zen«. Ziel ist die Befähigung zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen (ebd. 6). Während die Autoren für die Sekundarstufen den Fachunterricht (Wirtschaft) als notwendig erachten, wird der Primarstufenanteil im Verbundfach Sachunterricht erworben.

Die theoretische Einbettung erfolgt über eine Einordnung der ökonomischen Bildung in die *Aktions-* und *Handlungstheorie*, die *Interaktionstheorie* und die *Institutionentheorie* (vgl. 3.3.4).³⁸ Grundsätzlich bilde die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung das Referenzsystem (»den allgemeinen Rahmen«) für die ökonomische Bildung. Über sie sind die Bürgerinnen und Bürger einer Gesellschaft hinsichtlich ihrer Daseinsbewältigung verbunden. Denn erst das Verständnis der Struktur einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung – die als die »Grammatik« einer Gesellschaft zu verstehen sei – verhindere, dass die vielfältigen wirtschaftlichen Phänomene beziehungslos nebeneinanderstehen.³⁹

Dabei wird dem zielgerichteten, situationsverbessernden rationalen Verhalten (»*homo oeconomicus*«, dazu Schlösser 2012: 310) eine besondere Beachtung zugestanden, das im hier vertretenen Sinne kein normatives Verhaltensmodell und auch kein Menschenbild umschreibt, sondern ein Modell der Verdeutlichung der Maximierung des Nutzens unter Restriktionsbedingungen (Kaminski/Eggert 2008: 8 ff.). Über die Einbindung der Wirtschaftsordnung als Referenzsystem der ökonomischen Bildung und den Einbezug der Wirtschaftssubjekte geraten die Akteure des Wirtschaftsprozesses in den Fokus der Betrachtung (ebd. 10 f.).

38 Die jeweiligen Leitfragen zur Erschließung des Wesentlichen lauten: a) »*Welche Interessen und Anreize lösen individuelle wirtschaftliche Handlungen mit dem Ziel der Nutzenmaximierung aus?*«; b) Die Akteure im Wirtschaftsgeschehen leben und arbeiten zusammen unter den Bedingungen der Arbeitsteilung; »*Wie ist eine Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil möglich?*«; c) »*Welchen Beitrag leisten Institutionen für wirtschaftliches Handeln und wie muss eine Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung ausgestattet sein?*« (ebd. 8).

39 Dabei gelte, »*wer den Charakter der Wirtschaftsordnung, in der er lebt, arbeitet, konsumiert, wählt oder unternehmerisch tätig ist, nicht versteht, wird nur unzureichend wirtschaftliche, arbeitsweltliche und politische Sachverhalte beurteilen*« (ebd. 10) und diese auch nicht (mit-)gestalten können.

Die Inhaltsbereiche der ökonomischen Bildung ergeben sich aus dem Zusammenwirken der zentralen ökonomischen Akteure (private Haushalte, Unternehmen, Staat) mit den Handlungsfeldern des Individuums (ebd. 12):

1. *Wirtschaftsordnung eines Landes als ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe*
2. *Stellung der privaten Haushalte im Wirtschaftsgeschehen*
3. *Unternehmen als ökonomische und soziale Aktionszentren*
4. *Funktionen des Staates in einer marktwirtschaftlichen Ordnung*
5. *Internationale Wirtschaftsbeziehungen*
6. *Arbeit und Beruf*

Die Reduzierung der aus den Inhaltsbereichen resultierenden Stofffülle auf Grundstrukturen und Prinzipien des wirtschaftlichen Geschehens erfolgt über vier Ordnungsversuche. Dabei gilt es, die Strukturzusammenhänge zu verdeutlichen und dem Lernenden zu ermöglichen, seine individuelle Position im Wirtschaftsgeschehen zu finden. Zu vermeiden sei, dass »sich Ökonomieunterricht in der schlichten Addition von ökonomischen Episoden erschöpft«, in die die Lernenden selbst Ordnung bringen müssen (ebd. 13).⁴⁰ Dabei diene die kategoriale Bildung der Erschließung von Wirklichkeit. Kategorien stellen einerseits eine grundlegende Form des Erkennens und Verstehens dar, andererseits verdichten sie grundlegende inhaltliche Erkenntnisse, die in verschiedenen gesellschaftlichen Erscheinungsformen gewonnen werden (vgl. 3.3.3). Es gelte, Gesamtzusammenhänge wirtschaftlicher Strukturen und Prozesse zu erfassen,

40 Die didaktische Bedeutung des Ordnen wird im Zusammenhang mit der kategorialen Bildung (s. Kap. 3.3.3) mit der gemäßigten konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie verdeutlicht. Unter Ordnen wird im Sinne Dunckers die Herstellung von Übersicht, Struktur und Orientierungsvermögen seitens der Lernenden verstanden, wozu ein Unterricht »als ein Prozess verstanden werden kann, in dem Vorstellungen aufgebaut, geklärt und in Handlungsbezüge eingelagert werden« (Duncker 1997: 119 – 134).

»um die Bedeutung einzelner ökonomischer Tatbestände im Kontext zu erkennen«. Dazu werden die vier nachstehenden Ordnungsversuche für die ökonomische Bildung vorgeschlagen und begründet, »die immer gleichzeitig zur Analyse eines wirtschaftlichen Phänomens herangezogen werden können«, deren Reihenfolge aber keine didaktische Hierarchisierung darstellen soll (Kaminski / Eggert 2008: 13 f.).

Ordnungsversuch 1:

Entwicklung eines Verhaltensmodells (wie handeln Individuen?)

- *Schülerinnen und Schüler lernen ein Denken in den Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells.*

Ordnungsversuch 2:

Auseinandersetzung mit den zentralen Akteuren sowie deren Beziehungen zueinander im Wirtschaftsprozess

- *Schülerinnen und Schüler lernen ein Denken in Kreislaufzusammenhängen und erkennen die Interdependenz von Entscheidungen auf unterschiedlichen Ebenen.*

Ordnungsversuch 3:

Erfassen und Ordnen des Institutionen- und Regelsystems einer Wirtschaftsordnung

- *Schülerinnen und Schüler lernen ein Denken in Ordnungszusammenhängen.*

Ordnungsversuch 4:

Identifizierung von Kategorien, die allen wirtschaftlichen Handlungen immanent sind.

- *Schülerinnen und Schüler lernen, nach den – invarianten – Merkmalen allen wirtschaftlichen Handelns zu fragen.⁴¹*

⁴¹ Als wesentliche Merkmale kennzeichnen sich wirtschaftliches Denken und Handeln als »... be-

Wie die Autoren hervorheben, sollen die Kategorien nicht als »Koordinatensystem für sämtliche wirtschaftliche Einzelercheinungen« verstanden werden, sondern als ein offenes System, das Anpassungen und Ergänzungen erlaube. Damit bilden sie »ein wichtiges Instrument, um wirtschaftliche Sachverhalte zu erfassen und die Komplexität der wirtschaftlichen Realität auf ein Gerüst von allgemeinen, typischen Einsichten zu reduzieren«. Damit dienen sie der »Reduktion der Stofffülle in der ökonomischen Bildung«, indem sie ein Instrumentarium bilden, aus der Vielfalt möglicher Inhalte das für die jeweilige Lerngruppe Bedeutsame zu bestimmen, um daraus unterrichtlich Einsichten, Erkenntnisse und Handlungsweisen zu erschließen. Zur Veranschaulichung wird eine ökonomisch geprägte Lebenssituation (wirtschaftliches Alltagsgeschehen) anhand der vier Ordnungsversuche der ökonomischen Bildung am Beispiel eines Bäckereieinkaufs zusammenfassend analysiert und dargestellt (ebd. 16; Abb. 4). Diese Grafik verdeutlicht exemplarisch die mehrperspektivische Durchdringung einer elementaren ökonomischen Situation, wodurch kognitive Strukturen gebildet und Zusammenhänge des Wirtschaftsgeschehens (besser) verstanden werden können.⁴²

Als konstitutiv bleibt festzuhalten, dass ökonomische Handlungskompetenz auf der Basis eines gemäßigt konstruktivistischen Ansatzes erworben wird (s. Kap. 2.2; 3.2), der das lernende Subjekt in den Mittelpunkt der Lehr-Lernarrangements stellt. Im zielgerichteten Zusammenwirken von Instruktion und Konstruktion (s. Kap. 3.2) werden Lernende zur Bewältigung von ökonomisch geprägten Herausforderungen befähigt, wobei das unterrichtliche Methodenrepertoire als vernetzte Landkarte handlungsorientierter Methoden dargestellt wird. »Schüler sollen

dürfnisgetrieben, knappheitsbedingt, risikobehaftet, arbeitsteilig, wirtschaftsordnungsabhängig, interdependent, nutzen- bzw. gewinnorientiert, entscheidungsorientiert, bedarf der Koordination und vollzieht sich in Kreislaufprozessen« (ebd. 14 f.).

42 Wegen ihrer Exemplarität (elementar, grundlegend, beispielhaft; dazu Kruber 2008: 188), ihrer Übertragbarkeit auf andere Inhaltsbereiche und ihrer Bedeutung im Rahmen von Planung und Analyse von Unterricht besitzt die Darstellung eine besondere Bedeutung.

befähigt werden, sich zunehmend selbstständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen und ihre Lebens- und Umwelt mitzugestalten« (Kaminski / Egger 2008: 17).

4.3.1 Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Teilkompetenzen

Im vorgelegten Konzept werden drei Kompetenzbereiche begründet: das *Fachwissen*, die *Erkenntnisgewinnung* und die *Bewertung*. Diesen werden sechs Kompetenzen und 29 Teilkompetenzen nach dem nachstehenden Schema zugeordnet.

Kompetenzbereich Fachwissen: Sach- und Analysekompetenz (drei Kompetenzen)

Dieser Kompetenzbereich zielt auf die Fähigkeit, *»über grundlegende wirtschaftliche Kenntnisse zu verfügen, die zum Verständnis gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse notwendig sind*«. Hervorgehoben wird die Wissensform des konzeptuellen Ordnungswissens, die *»den Lernenden das Wiedererkennen von Strukturelementen, Invarianzen und Prozessregeln in der Fülle der ökonomischen Phänomene*« ermögliche und das in alltagsweltlichen Interaktionen erworbene Wissen übertreffe. Es entstehe durch die systematische Analyse der ökonomischen Strukturen und Abläufe, versetze Lernende in die Lage, *»ihre Bedürfnisse und Interessen, ihre Entfaltungsmöglichkeiten und Handlungsspielräume im Zusammenhang mit der tatsächlichen ökonomischen Ordnung zu sehen*« (ebd. 26).

Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung: Methodenkompetenz (eine Kompetenz)

Dieser Kompetenzbereich umfasst die Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sich mit ökonomischen Problemstellungen auseinanderzusetzen. Er umfasst einerseits die Aneignung sowohl von originär fachspezifischen Methoden (z. B. des Wirtschaftskreislaufs als Analyseinstrument), ande-

rerseits von Arbeitstechniken (z. B. die Analyse und Interpretation von Statistiken), die zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger ökonomisch geprägter Lern-, Lebens- und Arbeitssituationen benötigt werden (ebd. 32).

Kompetenzbereich Bewertung: Urteilskompetenz (zwei Kompetenzen)

Dieser Kompetenzbereich beinhaltet die Fähigkeit, »ökonomische Sachverhalte bzw. Probleme, Entscheidungen und Handlungen unter Verwendung von Kategorien und Kriterien selbstständig und begründet zu beurteilen«. Er schließt die Befähigung ein, »zwischen analysierenden bzw. konstatierenden Urteilen (Sachurteilen) und normativen bzw. qualifizierenden Urteilen (Werturteilen) zu unterscheiden sowie die eigenen Erkenntnis- und Beurteilungsprozesse zu reflektieren« (ebd.).

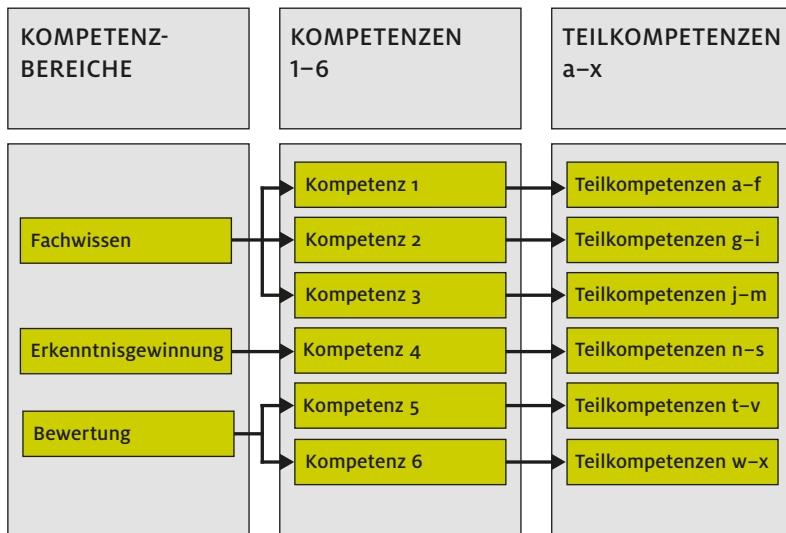


Abb. 4.2: Kompetenzbereiche, Kompetenzen, Teilkompetenzen (ebd. 21)

Kompetenz 1 (dazu Teilkompetenzen a – f)

Die Schüler denken in den Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells: Wie Menschen wirtschaftliche Entscheidungen treffen. (= Ordnungsversuch 1)

Kompetenz 2 (dazu Teilkompetenzen g – i)

Die Schüler denken in Kreislaufzusammenhängen und Interdependenzen: Wie Menschen wirtschaftlich zusammenwirken. (= Ordnungsversuch 2)

Kompetenz 3 (dazu Teilkompetenzen j – m)

Die Schüler denken in Ordnungszusammenhängen: Wie Menschen sich ökonomische Ordnungen schaffen. (= Ordnungsversuch 3)

Kompetenz 1 – 3 sind dem Kompetenzbereich Fachwissen zuzuordnen.

Kompetenz 4 (dazu Teilkompetenzen n – s)

Die Schüler analysieren ökonomische Sachverhalte mit Hilfe fachspezifischer Methoden und wenden Arbeitstechniken zur Erschließung wirtschaftlicher Sachverhalte an.

Kompetenz 4 ist dem Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung (Methodenkompetenz) zuzuordnen.

Kompetenz 5 (dazu Teilkompetenzen t – v)

Die Schüler bewerten ökonomische Handlungen und Sachverhalte mit Hilfe ökonomischer Kategorien.

Kompetenz 6 (dazu Teilkompetenzen w – x)

Die Schüler reflektieren und bewerten Wege ökonomischen Erkennens und Urteilens.

Kompetenz 5 und 6 sind in den Kompetenzbereich Bewertung (Urteilskompetenz) einzuordnen.

Abb. 4.3: Generelle Kompetenzen (ebd. 27)

Die Kompetenzen 1 – 6 werden als »generell« bezeichnet. Auf die ökonomische Bildung bezogen gelten sie für die ganze Schulzeit und sind jahrgangsbezogen jeweils neu »zu denken« bzw. anhand jahrgangsbezogener Inhalte und in Abhängigkeit von der Altersstufe zu entfalten (ebd.). Auf dieser Grundlage der dargestellten Struktur werden 24 Teilkompetenzen ausdifferenziert.⁴³

a – f Teilkompetenzen für Kompetenz 1

Die Schülerinnen und Schüler ...

- a) unterscheiden verschiedenartige Bedürfnisse und Güter,*
- b) erläutern, dass Knappheit als Spannungsverhältnis zwischen unbegrenzten Bedürfnissen und begrenzten verfügbaren Ressourcen die Menschen zu wirtschaftlichem Handeln zwingt,*
- c) legen dar, dass die Vielzahl und Vielfalt der konkurrierenden eigenen wie fremden Bedürfnisse notwendig zu Entscheidungs- und Verteilungskonflikten führen,*
- d) zeigen auf, dass sich die wirtschaftlichen Akteure auf der Basis von Wirtschaftsplänen zwischen Handlungsalternativen entscheiden müssen,*
- e) erläutern, dass wirtschaftliche Entscheidungen aufgrund der Unvollständigkeit der erfassbaren Informationen meist unter Unsicherheit getroffen werden müssen und folglich risikobehaftet sind,*
- f) legen dar, dass sich ein Wirtschaftssubjekt in der Regel für diejenige Handlungsalternative entscheidet, von der es sich im Spannungsfeld von Präferenzen und Restriktionen den größten Nutzen verspricht,*

g – i Teilkompetenzen für Kompetenz 2

- g) erläutern Ursachen, Formen und Folgen der Arbeitsteilung,*

⁴³ Zur Illustration des Kompetenzmodells und seiner Transfereigenschaften auf beliebige ökonomische Sachverhalte werden die Teilkompetenzen auf das Beispiel Hauskauf übertragen.

- h) erläutern, wie die Arbeitsteilung die Wirtschaftssubjekte in ein komplexes Netz wirtschaftlicher Interdependenzen einbindet (Produzieren, Konsumieren, Sparen, Investieren),*
- i) erfassen die ökonomischen Transaktionen zwischen den Akteuren auf nationaler und internationaler Ebene als Kreislaufbeziehungen,*

j – m Teilkompetenzen für Kompetenz 3

- j) erläutern, dass in marktwirtschaftlichen Systemen die Koordination der einzelwirtschaftlichen Pläne primär über Märkte erfolgt,*
- k) erfassen die Wirtschaftsordnung eines Landes als rechtlich-institutionelles Regelwerk für das wirtschaftliche Handeln,*
- l) erläutern die ökonomische und gesellschaftliche Bedeutung des Wettbewerbs,*
- m) zeigen die generellen Funktionen des Staates in einer Marktwirtschaft auf,*

n – s Teilkompetenzen für Kompetenz 4

- n) analysieren Entscheidungssituationen mit Hilfe des ökonomischen Verhaltensmodells,*
- o) analysieren ökonomische Wechselbeziehungen und Wirkungen wirtschaftspolitischer Maßnahmen mit Hilfe des Kreislaufmodells,*
- p) veranschaulichen und analysieren Marktvorgänge mit Hilfe von Denkmodellen wie zum Beispiel dem Modell der Preisbildung,*
- q) erschließen Informationen aus unterschiedlichen Arten von Quellen,*
- r) untersuchen wirtschaftliche Realität im Rahmen von Erkundungen, Unterrichtsgängen, Expertenbefragungen und Umfragen,*
- s) visualisieren ökonomische Abläufe, Entscheidungsprozesse und Organisationsformen,*

t – v Teilkompetenzen für Kompetenz 5

- t) *bewerten Entscheidungsalternativen unter Verwendung ökonomischer Kategorien,*
- u) *beurteilen Handlungen und ihre Folgen unter ökonomischen Kriterien sowie im Hinblick auf gesellschaftliche Werte und Ziele,*
- v) *beurteilen die Sinnhaftigkeit und Leistungsfähigkeit rechtlich-institutioneller Regelungen für das wirtschaftliche Handeln,*

w – x Teilkompetenzen für Kompetenz 6

- w) *unterscheiden zwischen Sach- und Werturteilen über wirtschaftliche Sachverhalte,*
- x) *überprüfen und bewerten die Reichweite ökonomischer Erkenntnis- und Denkweisen.*

Abb. 4.4: Teilkompetenzen (ebd. 28 f.)

Die curriculare Struktur wird anhand eines Spiralcurriculums für die Primarstufe (Schuljahre 1–4), die Doppeljahrgänge 5/6, 7/8 und 9/10 der Sekundarstufe I und die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe II entfaltet. Damit erhalten die ökonomischen Bildungsgehalte eine Fachsystematik, die von der Primarstufe bis zur Hochschulreife anhand unterschiedlicher Anforderungsniveaus systematisch erworben und kontinuierlich erweitert und vertieft wird (ebd. 22 f.).⁴⁴

Für den Erwerb der generellen Kompetenzen und die Verinnerlichung der ausgeführten Ordnungsversuche wird als zwingend erforderlich erachtet, »*dass die Wechselwirkungen zwischen den Handlungen der Wirtschaftssubjekte und die Interdependenzen wirtschaftlichen Geschehens auf allen Stufen des Lernens beleuchtet werden*«. Einerseits als durchgängiges

44 Damit wird der Anspruch, dass sich Ökonomieunterricht nicht in der schlichten Addition von ökonomischen Episoden und isolierten Einsichten erschöpfen darf (ebd. 13), konzeptionell eingelöst.

unterrichtliches Prinzip, andererseits durch eine spezielle Einbettung in ein sog. Exemplum, in dem zum Abschluss einer Stufe diese Beziehungen und Abhängigkeiten herauszuarbeiten sind (ebd. 23). Die Autoren entwerfen für jede Doppeljahrgangsstufe inhaltsbezogene Kompetenzen, über die die Schüler beim Übergang in die nächste Stufe verfügen sollen, wobei in der weiteren Analyse dem Primarbereich besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Den Kompetenzen sind Inhaltsbereiche zugeordnet. Weiterhin werden Inhaltsaspekte benannt, die mit den Kompetenzen korrespondieren.

4.3.2 Das Gesamtkonzept im Überblick

Das Gesamtkonzept *Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II* wird unterschiedlich dokumentiert. In der ersten Darstellungsform (vgl. Kaminski u. a. 2008: 31) wird der *Kompetenzbereich Fachwissen* zweidimensional, in Inhaltsbereichen über Schulstufen, abgebildet. Dabei ist die Ordinate in die Primarstufe (1–4) und in die anschließenden Doppeljahrgänge (5/6; 7/8; 9/10; 11/12) gegliedert. Die Abszisse bildet die anerkannten Inhaltsbereiche der ökonomischen Bildung (private Haushalte, Unternehmen, Wirtschaftsordnung/Staat, Ausland, Arbeit und Beruf; z. B. Weber 2008: 170 f.; Kaminski u. a. 2008: 12 f.; s. Kap. 3.3) ab. In den so entstandenen Feldern werden die Inhalte und Themen des Kompetenzbereichs Fachwissen über die Schul- und Doppeljahrgangsstufen dargestellt. Die gewählte Darstellungsform verdeutlicht auch die Vorteile eines Spiralcurriculums im Rahmen eines systematischen Kompetenzerwerbs (ebd. 31). In der zweiten Darstellungsweise (Kaminski u. a. 2008: 35) werden die Klassen- und Schulstufen mit ihren Themenbereichen (Ordinate) über den Kompetenzen (Kompetenzbereiche und Ordnungsversuche; Abszisse) abgebildet. Die Matrixfelder werden mit Themen, zentralen Inhalten, Erkenntnisweisen/Unterrichtsmethoden/Arbeitstechniken und Beurteilungsbei-

spielen gefüllt, die einen systematischen Kompetenzerwerb über den gesamten Unterrichtszeitraum (Jahrgangsstufen 1–12) dokumentieren. Nachstehende Abbildung dokumentiert die Primastufeninhalte in einer geänderten Darstellung.

a) Kompetenzbereich Fachwissen

Stufe		Private Haushalte	Unternehmen	Wirtschaftsordnung / Staat	Ausland	Arbeit und Beruf
		↓ Ordnungsversuche ↓ Erwerb der Kompetenzen 1–3			↓ Ordnungsversuche ↓	
1–4	Thema	Konsumieren	Produzieren	Wirtschaften braucht Regeln	Güter aus aller Welt	Die Bedeutung der Arbeit
	Inhalte	Bedürfnisse und Geld / Einkommen; Tausch auf Märkten	Produktion von Sachgütern und Dienstleistungen	Der Staat schützt; Leben in der Gemeinde	Produkte aus dem Ausland; Urlaub im Ausland	Arbeit und Arbeitslosigkeit

b) Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung

c) Kompetenzbereich Bewertung

Stufe		Erwerb der Kompetenz 4: Erkenntnisgewinnung	Erwerb der Kompetenzen 5 und 6: Bewertung
		↓ Ordnungsversuche ↓	↓ Ordnungsversuche ↓
1–4		Beispielhafte Methoden: Recherche; Rollenspiel; Denken in Modellen: Wirtschaftskreislauf (H + U); Lernspiel; Rollenspiel; Dokumentation (Wandzeitung, Text, Bild usw.); Befragung	Beispielhafte Leitfragen: Müssen alle Wünsche erfüllt werden? Schadet Werbung mir? Warum muss der Staat Kinder schützen? Warum ist meine Jeans um die Welt gereist? Warum ist es schlimm, wenn man keine Arbeit hat?

Abb. 4.5: Das Gesamtkonzept im Überblick; Auszug: Jahrgangsstufen 1–4 (ebd. 31; 35)

Im Konzept wird der finanziellen Allgemeinbildung besondere Beachtung geschenkt.⁴⁵ Sie beinhaltet ökonomisches und finanzielles Wissen und Können (*»Orientierungswissen sowie finanzielle Handlungskompetenz«*), um Möglichkeiten der finanziellen Lebensplanung, Absicherung und Vorsorge systematisch zu nutzen. Aus der Perspektive der Verbraucherinnen und Verbraucher ergeben sich vier interdependente, den Umgang mit Einnahmen, Ausgaben und Finanzierungsentscheidungen betreffende Themenbereiche, die in entsprechende Leitfragen ausdifferenziert sind:

1. *Umgang mit Geld*
2. *Umgang mit Lebensrisiken*
3. *Vermögensaufbau und Altersversorgung*
4. *Umgang mit Darlehen/Krediten* (ebd. 36)

Das Konzept wird – ohne den Anspruch auf Vollständigkeit – mit seinen zentralen Aspekten, Zielsetzungen und Inhalten für die Schulstufen entfaltet. Der Schwerpunkt Primarstufe bezieht sich auf das Elementare und Grundlegende. Es wird in der nachstehenden Weise konkretisiert und addiert sich zu den Inhalten der ökonomischen Bildung des Primarbereichs.

1	2	3	4
Stufe	Inhaltsbereich	Themen	Inhalte (Beispiele)
1–4	Haushalt Wirtschaftsordnung Staat	Konsumieren Wirtschaft braucht Regeln	Bedürfnisse und Geld / Einkommen Taschengeldparaph

Abb. 4.6: Einbindung: Finanzielle Bildung in der Primarstufe (Auszug ebd. 37)

⁴⁵ Definitionsgemäß umfasst diese *»Einstellungen, Motivationen, Werthaltungen, Kenntnisse, Fähigkeiten und soziale Fertigkeiten, die es ermöglichen, sich auf dem Finanzdienstleistungsmarkt kompetent mit Finanzprodukten und -dienstleistern auseinanderzusetzen«* (ebd. 36).

4.3.3 Ökonomische Bildung in der Primarstufe

Das Teilkonzept: *Ökonomische Bildung in der Primarstufe* wird über mehrere Seiten entfaltet (ebd. 38–43), wobei Aspekte der intentionalen Begründung bereits in Kap. 3.3 *Der Beitrag der ökonomischen Bildung zum Sachunterricht* einbezogen wurden. In Abweichung von den in Kapitel 5 erzielten Auswertungsergebnissen wird kritisch angemerkt, dass die im Rahmen der Curricula für den Sachunterricht weitverbreitete Praxis, die ökonomische Dimension »in der Regel nur über Konsumbeispiele zu erschließen«, mit denen Grundschülerinnen und -schüler im Alltag konfrontiert seien, nicht ausreiche. Damit würden die Potentiale für elementare ökonomische Einsichten in der Primarstufe bei weitem nicht ausgeschöpft. Denn eine alleinige Fokussierung auf Konsumbeispiele stelle zwar »die Perspektive eines Akteurs in den Vordergrund«, jedoch behindere sie »ein Verständnis grundlegender ökonomischer Zusammenhänge«. ⁴⁶ Hingegen besäßen Grundschüler »bereits eine Fülle von Wahrnehmungsbildern zur Ökonomie, die geradezu nach pädagogischer Auseinandersetzung« verlangten und nicht in die Sekundarstufe I oder II verlegt werden dürften (ebd. 38). Deshalb werden die Funktionen von Kindern im Wirtschaftsprozess (ebd. 39 f.) aus der ökonomischen Perspektive in vierfacher Weise beschrieben: a) Kinder als Wirtschaftsfaktor, b) Kinder als Beeinflusser (Peergroups, Familien, Referenzgruppen), c) Kinder als Beeinflusste (Peergroups, Referenzgruppen), d) Integration der Kinder in Konsum und Gesellschaft (Sozialisation, Werte, Einstellungen).

46 Denn wenn der Sachunterricht z. B. ausblende, »welche Rolle Unternehmen haben, warum jene, die produzieren, und jene, die konsumieren, grundsätzlich unterschiedliche Interessen haben«, und wenn nicht auf einem adäquaten Niveau vermittelt werde, dass und warum der Staat im politischen Prozess für das Wirtschaften Regeln aufstelle, werde die Sicht der Grundschüler auf das Ökonomische, »... von vornherein in einer Weise eng geführt, die im weiteren Verlauf des Wirtschaftsunterrichts nur mühsam zu korrigieren« sei (ebd. 36).

Kompetenzen und Inhaltsaspekte

Wie bereits dargestellt, konstituiert sich der Kompetenzerwerb über die drei Kompetenzbereiche Fachwissen (Sach- und Analysekompetenz), Erkenntnisgewinnung (Methodenkompetenz) und Bewertung (Urteilskompetenz). Diesen drei Kompetenzbereichen werden sechs Kompetenzen zugeordnet (drei Sach- und Analysekompetenzen, eine Methodenkompetenz, zwei Urteilskompetenzen), die als *generelle Kompetenzen* bezeichnet werden, da sie für die gesamte Schulzeit gelten, aber für jede Schul- /Jahrgangsstufe neu zu denken sind. Die 24 Teilkompetenzen bilden den kompetenztheoretischen Maximalplan. Für den Kompetenzerwerb in der Primarstufe (Jg. 1–4) werden – in Reduktion des Maximalumfangs – für die fünf Inhaltsbereiche zehn inhaltsbezogene Kompetenzen und zehn Inhaltsaspekte begründet, die nachstehend dokumentiert werden:

Private Haushalte	<ol style="list-style-type: none"> 1. beschreiben unterschiedliche Bedürfnisse und geben wieder, dass für die Befriedigung von (materiellen) Bedürfnissen Einkommen erforderlich ist; 2. stellen dar, dass Güter auf Märkten getauscht werden, und nennen Beispiele für Märkte;
Unternehmen	<ol style="list-style-type: none"> 3. legen dar, dass Unternehmen jene Sachgüter und Dienstleistungen herstellen, die Menschen konsumieren; 4. benennen den Zusammenhang zwischen der Produktion von Gütern, ihrer Verteilung auf Märkten und dem Verbrauch durch die Konsumenten;
Staat / Wirtschaftsordnung	<ol style="list-style-type: none"> 5. stellen dar, dass der Staat Regeln für das Wirtschaften aufstellt und ein besonderer Schutz für Kinder und Jugendliche besteht; 6. nennen wirtschaftliche Aspekte des Lebens in der Gemeinde;
Ausland	<ol style="list-style-type: none"> 7. benennen ausländische Produkte, die im eigenen Haushalt konsumiert werden; 8. beschreiben, was Wirtschaft mit einem Familienurlaub im Ausland zu tun hat;
Arbeit und Beruf	<ol style="list-style-type: none"> 9. erklären die Bedeutung der Arbeit für den Menschen und geben wieder, welche Folgen Arbeitslosigkeit für die Familie haben kann; 10. erläutern die Bedeutung der Arbeitsteilung im privaten Haushalt.

Abb. 4.7: Inhaltsbezogene Kompetenzen für das Ende der Jahrgangsstufe 4 (ebd. 42)

Die vorangestellten inhaltlichen Kompetenzen sind anhand der nachstehenden Inhaltsaspekte für die Jahrgänge 1 – 4 zu erwerben (ebd. 43):

Private Haushalte

1. *Bedürfnisse, Konsum und Konsumwünsche, Geld / Einkommen, Konflikte zwischen Wünschen und Mitteln (Knappheit), Arbeit und Einkommensentstehung*
2. *Märkte als Orte des Konsums, Beispiele für Märkte (Wochenmarkt, Supermarkt, Einkaufszentrum usw.), Tausch von Gütern auf Märkten (Ware gegen Geld), Bedeutung von Eigentum*

Unternehmen

3. *Unterschiedliche Sachgüter und Dienstleistungen; Produkte als »Antworten« auf die Bedürfnisse der Verbraucherinnen und Verbraucher; Unternehmen müssen Erträge erwirtschaften, um Einkommen zu zahlen und Gewinne zu erzielen*
4. *Kreislauf von Produktion, Distribution und Konsumtion; Wege und Arbeitsteilung bei der Herstellung und Verteilung von Produkten (zum Beispiel Brot oder Spielzeug, einfache Wertschöpfungsketten); Verkaufsstrategien und Werbung von Unternehmen; prinzipiell unterschiedliche Interessen von Produzenten und Konsumenten*

Staat, Wirtschaftsordnung

5. *Gesetze zum Schutz von Verbrauchern: Kinder- und Jugendschutzgesetz, Werbeverbote, Geschäftsfähigkeit (auch: Taschengeldparagraph); Regeln für das Wirtschaften am Beispiel eines Wochenmarktes (zum Beispiel Zeiten, Gebühren)*
6. *Konsummöglichkeiten in der Gemeinde; kleine und große Unternehmen »produzieren« in der Nachbarschaft, in der Gemeinde; die Gemeinde konsumiert (Bau neuer Straßen, einer neuen Schule); ausländische Kinder in der Klasse / in der Gemeinde: Vergleich von Lebensgewohnheiten*

Ausland

7. *Produkte aus dem Ausland: Lebensmittel, Bekleidung, Auto, Haushaltsgeräte ...; Nichtverfügbarkeit von Produkten als ein Grund für die Einfuhr von Gütern*
8. *Urlaub im Ausland: Konsumtion von Produkten und Dienstleistungen in einem anderen Land; Reiseplanung vor dem Hintergrund knapper Mittel (Auskommen mit dem Einkommen, Verzicht auf andere Güter)*

Arbeit und Beruf

9. *Bedeutung von Arbeit für das familiäre Leben; Folgen von Arbeitslosigkeit*
10. *Rollenverteilung im Haushalt, Bedeutung der Hausarbeit für das Zusammenleben in der Familie und Aufgaben im Haushalt.*⁴⁷

Abb. 4.8: Inhaltsaspekte für die Jahrgänge 1–4 (ebd. 43)

4.4 DIE KONZEPTION: ÖKONOMISCHE BILDUNG AN ALLGEMEINBILDENDEN SCHULEN (RETMANN U. A. 2010)

Im Jahre 2010 legte die Autorengruppe Retzmann/Seeber/Remmele/Jongebloed die Konzeption *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen* vor. Diese wurde im Auftrag des Arbeitskreises *Ökonomische Bildung des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft* verfasst. Die Druckversion, auf die sich die Zitationen beziehen, enthält zwei Teile: a) die *Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemeinbil-*

⁴⁷ Angemerkt wird, dass die sprachlichen Formulierungen der Inhaltsaspekte nicht mit entsprechenden Themenstellungen für Unterrichtseinheiten (hier: in der Grundschule) übereinstimmen müssen. Die Aufgabe von Pädagogen sei es, die scheinbar abstrakten Inhalte in adäquate Unterrichtskonzepte für Grundschülerinnen und -schüler zu überführen.

denden Schulen und b) *Entwicklung kompetenzbasierter Standards für eine grundständige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Ökonomie*. Obwohl beide Teile miteinander korrespondieren, besitzt Teil a) im Rahmen dieser Expertise eine besondere Bedeutung.⁴⁸ Darüber hinaus legten die Autoren im Jahre 2012 (Seeber u. a. 2012) eine wissenschaftliche Version des ersten Teils vor, der sowohl die Kompetenzdebatte in der ökonomischen Bildung fundiert zusammenfasst als auch das eigene Kompetenzmodell und die stufenbezogenen Aufgabenstellungen umfangreich begründet.⁴⁹

4.4.1 Intentionale Begründung

Der Beitrag der ökonomischen Bildung zur Allgemeinbildung wird von den Autoren durch eine wachsende Bedeutung des Ökonomischen in der modernen Gesellschaft begründet, in der ökonomische Herausforderungen immer vielfältigere und komplexere Formen annehmen. Deshalb seien Menschen mit ihren ökonomischen Kompetenzen gefordert, die lebensweltlichen Herausforderungen zu bewältigen, wobei sich ihre ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz in dem Maße fortentwickeln müsse, in dem sich die Lebenswelt ökonomisiere. Die Herausforderungen werden in Hinführung auf spätere Rollenanforderungen für die Lebensbereiche *private Haushalte, Erwerbstätigkeit* und *Wirtschaftsbürger* konkretisiert und der Schluss gezogen, dass sich die

48 Er enthält fünf Kapitel, die den Beitrag der ökonomischen Bildung zur Allgemeinbildung (Kap. 1), die Entwicklung und Begründung eines Kompetenzmodells für die ökonomische Bildung (Kap. 2), Standards für die Kompetenzbereiche ökonomischer Bildung nach Abschlüssen: Primarbereich, Hauptschulabschluss, mittlerer Bildungsabschluss und Abitur (Kap. 3), exemplarische Aufgabenbeispiele für die Abschlussniveaus (Kap. 4) und Handlungsempfehlungen für die Umsetzung der Standards umfassen (Kap. 5).

49 Seeber, Günther / Retzmann, Thomas / Remmele, Bernd / Jongebloed, Hans-Carl 2012: Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen; Schwalbach/Ts.

Lebenswirklichkeit »ohne die Logik des Ökonomischen weder erschließen noch gestalten« lasse. Zu sehr hingen die Chancen zur persönlichen Entfaltung auch von der individuellen Befähigung zum »rationalen Umgang mit den universalen ökonomischen Herausforderungen ab«. Das Umrissene legitimierte ein Mindestmaß an ökonomischer Bildung, die nicht als informelles Lernen zufällig erworben werden könne, sondern einer systematischen Vermittlung im Sinne schulischer Allgemeinbildung bedürfe. Sie befähige Menschen »zur individuellen Lebensführung, zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie zur politischen Mitwirkung« und trage damit »zur Integration der Heranwachsenden in die Gesellschaft« und »einer in wirtschaftlicher Hinsicht gelingenden Lebensgestaltung« bei. Die mit diesen Intentionen entwickelten Standards für die ökonomische Bildung sollen dem Bildungsföderalismus übergreifende Orientierungshilfe für den Ökonomieunterricht in allen allgemeinbildenden Schulstufen und -formen geben (Retzmann u. a. 2010: 11).

Auf der Grundlage eines zeitgemäßen Kompetenzverständnisses⁵⁰ sehen die Autoren die ökonomische Bildung auf allen Schulstufen und in allen Schulformen den drei Leitideen *Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung* verpflichtet, die wegen der gebotenen Kürze nur als Übersicht dargeboten werden können.

50 Individuelle Kompetenzen werden »als die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person verstanden ..., die Denk- und Argumentationsweisen, Erkenntnismethoden, Entscheidungsverfahren und Handlungsweisen in einer bestimmten Domäne anzuwenden, um situationsangemessen zu urteilen, zu handeln und Probleme zu lösen«. Sie beschreiben »ein individuelles Potential, das in wechselnden Lebenssituationen immer wieder neu realisiert werden muss« (ebd. 12).

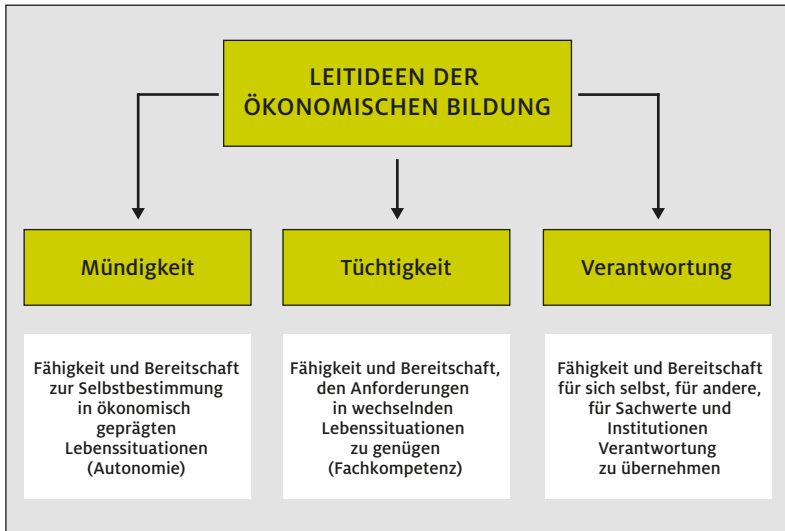


Abb. 4.9: Die drei Leitideen der ökonomischen Bildung (Retzmann u. a. 2010: 13)

4.4.2 Das Kompetenzmodell

Das Kompetenzmodell gliedert die Kompetenzen der ökonomischen Bildung in Kompetenzbereiche, die sich an verschiedenen Zugängen zu ökonomischen Phänomenen – als Lebenssituationen gekennzeichnet – orientieren. Die formulierten Kompetenzen sind auf die Domäne Wirtschaft bzw. Ökonomie bezogen und beschränken sich auf die kognitive Dimension. Ebenso orientieren sich die Standards an Aneignungsschritten ökonomischer Kompetenzentwicklung. Nach der Auffassung der Autoren berücksichtigt das begründete Kompetenzmodell damit die von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) definierten Anforderungen (ebd. 14). Seine Teilbereiche orientierten sich am allgemeinen Bildungsauftrag der Schule, nach dem Schülerinnen und Schüler be-

fähig werden sollen, »in Verantwortung gegenüber sich selbst, der Mitwelt und der Sache zu handeln«. Für die Domäne der ökonomischen Bildung resultierten daraus die nachstehenden Prämissen:

- (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). ...*

- (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.*

Abb. 4.10: Herausforderungs- und Handlungsebenen der ökonomischen Bildung (ebd. 14)

Auf der Ordinate (y-Achse) werden die unterschiedlichen ökonomischen Herausforderungen und Perspektiven in ähnlichen Lebenssituationen zu Rollen gebündelt, deren Bewältigung mit »gleichen, annähernd gleichen oder zumindest verwandten Anforderungen einhergehen«. Es gelte, Schülerinnen und Schüler mit einem Repertoire an Kompetenzen auszustatten, welche diese die Herausforderungen in »ökonomisch geprägten Lebenssituationen mündig, tüchtig und verantwortlich bewältigen lässt«. Auf der ersten Differenzierungsebene werden die Rollen des Verbrauchers, des Erwerbstätigen (Arbeitnehmer, Unternehmer) und des Wirtschaftsbürgers definiert, die in einer zweiten Ebene in 14 spezielle Rollen ausdifferenziert werden (Retzmann u. a. 2010: 14 f.).

(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, Risikoversorge) 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.

Abb. 4.11: Rollen ökonomisch geprägter Lebenssituationen (ebd. 15, Ordinate)

Das Kompetenzmodell stellt sich damit als eine moderne Matrix dar, wobei die begründeten Rollenkonzepte nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie strukturieren die ökonomisch geprägte Lebenswelt⁵¹ (Kompetenzen werden als individuelle Befähigungen zur positiven Bewältigung von Herausforderungen gesehen) –, von denen sich die aktual genetischen situationsabhängigen Qualifikationen ableiten lassen (die des Verbrauchers, Arbeitnehmers, Unternehmers oder Wirtschaftsbürgers), die es zu standardisieren gilt (ebd. 15; dazu Jung 2010). Neben der Domänenspezifität der Kompetenzen wird die Konzentration auf die kognitive Dimension begründet. Die Niveaustufen ökonomischer Entwicklung werden im Sinne eines Kompetenzentwicklungsmodells über eine Perspektivendifferenzierung in eine Teilnehmer- und eine Beobachterperspektive vorgenommen.⁵²

51 Der Domänenbezug wird über zwei Referenzsysteme erklärt, dem Gegenstandsbereich eines Faches und den spezifischen Blickwinkeln und Methoden eines Faches (ebd. 16 f.).

52 »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

Die Komplexität und Kompliziertheit der Anforderungen in den ökonomischen Handlungsfeldern und den darin eingenommenen Rollen werden über die Entwicklung gestufter Standards erschlossen. Das erforderliche Basiswissen, das »den Ausgangspunkt für die Erfassung und Unterrichtung komplexer Sachverhalte« bilde, soll im Rahmen konkreter individueller Erfahrungshorizonte erworben werden. Ziel sei es, die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Entwicklungsverlaufs zunehmend in die Lage zu versetzen, ökonomische Fachbegriffe und Denkkonstruktionen sowie diesen zuzuordnende Verfahren zu verwenden. Dazu folgten die exemplarische Auswahl der Lebenssituationen und ihre Bewältigungsherausforderungen dem Prinzip der Horizonterweiterung (ebd. 17).

Den domänenspezifischen Kompetenzbereichen entsprechend erfolgt der Kompetenzerwerb⁵³ in dreifach gestufter Weise. Im ersten Schritt (*Teilnehmerperspektive*) sollen ökonomisch geprägte Lebenssituationen aus der Perspektive persönlichen Erlebens wahrgenommen und interpretiert werden. Der zweite Schritt (*Beobachterperspektive*) beinhaltet eine Perspektivenübernahme im Sinne der Berücksichtigung der Interessen anderer. Der dritte Schritt, »als der noch höheren Entwicklungsstufe«, setzt u. a. die Fähigkeit voraus, »Handlungen zu aggregieren oder kollektive Akteure zu konstruieren sowie eigene Entscheidungen in ihrem Verhältnis zu diesen zu sehen« (ebd. 17).

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« (ebd. 16).

53 Hier geht es weniger darum, »die geforderte Stufung der Kompetenzen bei der Festlegung von Kompetenzanforderungen umzusetzen«, sondern darum, den Kompetenzerwerb in Lehr-Lernprozessen zu inszenieren (ebd. 17).

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 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 Höherentwicklung darstellt.«

Abb. 4.12: Horizonterweiterungen über Schulstufen (ebd. 17f.)

In Verbindung zwischen dem erläuterten Bildungsauftrag und den Rollenkonzepten werden die nachstehenden domänenspezifischen Kompetenzbereiche identifiziert und begründet:

- A: Entscheidung und Rationalität (des Einzelnen),*
- B: Beziehung und Interaktion (mit Anderen),*
- C: Ordnung und System (des Ganzen),⁵⁴*

Diese werden anhand von drei Teilkompetenzen operationalisiert:

⁵⁴ Im Rahmen der Expertise kann nur die jeweilige Kompetenz dargestellt werden. Zur Begründung ist auf die Originalquelle zu verweisen (Retzmann u. a. 2010: 19 ff. Die Seitenzahl bezieht sich auf die Druckfassung).

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

Abb. 4.13: Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen (nach Retzmann u. a. 2010: 19)

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« (ebd.).

A Entscheidung und Rationalität	Kompetenzanforderungen
A 1 Situationen analysieren	Die Schülerinnen und Schüler identifizieren situationspezifisch 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.

Abb. 4.14: Kompetenzanforderungen für das Treffen rationaler Auswahlentscheidungen (ebd. 20)

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« (ebd. 20).

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.

Abb: 4.15: Kompetenzanforderungen Beziehung und Interaktion (ebd. 21)

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)« (ebd. 22).

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.

Abb. 4.16: Kompetenzanforderungen Wirtschaftsordnung und -system (ebd. 22)

Im Zusammenwirken von Ordinate und Abszisse ergibt sich das nachstehende Kompetenzmodell, in dem drei Rollen (mit 14 Unterrollen) mit drei Lebens-/Kompetenzbereichen (Individuum, Gruppe, System) gekreuzt werden. In die leeren Kästen sind die Standards (»Regelstandards«) hineinzudenken, die anschließend für das Ende der Schulstufen ausdifferenziert werden.

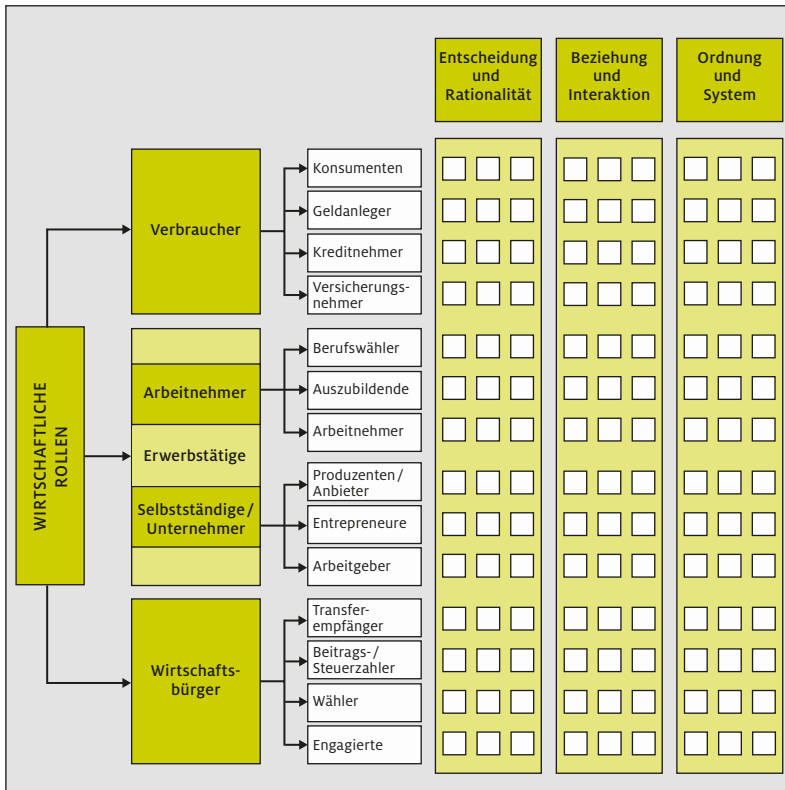


Abb. 4.17: Situationsübergreifende Kompetenzen für den wirtschaftenden Menschen (Retzmann u. a. 2010: 16)

4.4.3 Bildungsstandards für den Primarbereich

Nachfolgend werden die Kompetenzbereiche für die Lernenden der Schulstufe intentional und fachdidaktisch begründet und die wesentlichen Standards beschrieben. Wegen der Bedeutung des Teilbereiches wird das Kapitel im Original übernommen.

Begründung (ebd. 25)

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 (ebd. 25f.)

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 einkommen- 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 (ebd. 26)

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 (ebd. 27)

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.

Abb. 4.18: Kompetenzbereiche für den Primarbereich (ebd. 25 ff.)

4.5 PERSPEKTIVRAHMEN SACHUNTERRICHT

Die »Förderung der Didaktik des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin in Forschung, Lehre und Entwicklung, in Lehrerfort- und -weiterbildung sowie in der Schulpraxis« ist erklärtes Satzungsziel (§ 1) der Deutschen Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. (GDSU). Im Rahmen dieser Zielsetzung erfüllt der jeweils aktuelle *Perspektivrahmen* die Aufgabe, aktuelle bildungstheoretische und bildungspolitische Herausforderungen, Bildungsinhalte, Zielsetzungen und Aufgaben des Sachunterrichts so zu beschreiben, »dass dessen Relevanz für die Bildungsaufgabe der Grundschule und die Bedeutung des Sachunterrichts als wissenschaftliche Disziplin in der Lehrerbildung sichtbar wird«. Er soll als konzeptioneller und inhaltlicher Beitrag zur Diskussion über die Entwicklung von Kerncurricula für Schulfächer verstanden werden.⁵⁵ Der

⁵⁵ Explizit bietet er ein Rahmenkonzept, das die notwendige Balance zwischen allgemein verbindlichen Zielen und Offenheit in der inhaltlichen und methodischen Gestaltung wahrt, zur Qualitätssicherung von Sachunterricht beiträgt und die didaktische Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern unterstützt (ebd.).

jeweilige Perspektivrahmen entsteht als Ergebnis eines umfangreichen Diskurses zwischen den Mitgliedern (*»fachdidaktischer Expertinnen und Experten der am Sachunterricht beteiligten Fachrichtungen«*; www.GDSU.de). Für die Expertise sollen die Perspektivrahmen 2002 und 2013 aus dem Fokus der ökonomischen Bildung analysiert werden.

4.5.1 Der Perspektivrahmen 2002

Das didaktische Konzept des Perspektivrahmens zielt auf eine doppelte Anschlussfähigkeit, einerseits in Hinsicht auf die Sachfächer der weiterführenden Schulen, andererseits auf die Lebenswelterfahrungen und Interessen der Kinder. Seine Inhalte und Themen werden unter fünf Perspektiven gebündelt:

- Sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive
- Raumbezogene Perspektive
- Naturbezogene Perspektive
- Technische Perspektive
- Historische Perspektive

Diese sollen relevante und bildungswirksame Erfahrungen der Kinder in der Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen, sozialen und technischen Umwelt berücksichtigen, um sie – hinreichend trennscharf – auf die *»Könnens-, Wissens- und Verstehensfortschritte«* in den beteiligten Disziplinen der Sekundarstufe vorzubereiten. Darüber hinaus sollen sie nicht getrennt und unabhängig voneinander interpretiert, sondern über Inhalte und Methoden vernetzt werden (GDSU 2002: 3).

Das dokumentierte Kompetenzverständnis (*»Kompetenzen als Zielkategorien«*, Kap. 1.4: 4) offenbart anfänglich eine gewisse Wissenslastigkeit (*»Zusammenspiel von Sach- und Verfahrenswissen, mit metakognitiven Verfahrenswissen und wertebezogenem Orientierungswissen«*) und inte-

griert anschließend die Könnensziele in angemessener Weise. Lernfortschritte sind über Anwendungs- und Gestaltungsaufgaben zu ermitteln, die nicht über ein bloßes Abfragen von Wissen angemessen verdeutlicht werden (ebd. 4).

Die *sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive* definiert Lerngegenstände im Spannungsfeld zwischen »den Erfahrungen des Zusammenlebens, die Kindern zugänglich sind« (Lebensweltbezug) und den »inhaltenlichen und methodischen Angeboten« aus der Perspektive der Sozial- und Kulturwissenschaften (Fachbezug). Mit Bezug auf die Unterschiede in pluralistischen Gesellschaften (»unterschiedliche Möglichkeiten und Interessen, Lebensstile und Deutungsmuster«) und dem Ziel, auf die Unterschiede unter den Menschen konstruktiv lernend und verantwortlich umzugehen, richtet sich der Blick auf das sinn- und lebensorientierte Lernen der Kinder:

- die Entwicklung einer sozialen Kultur des Lebens und Arbeitens,
- die Wahrnehmung von Verschiedenheit und die Achtung für alle Menschen,
- das Erkennen von Interessenlagen und Vertreten eigener Interessen,
- verantwortliches Handeln in öffentlichen und privaten Zusammenhängen,
- Erfassen kultureller (auch medialer) Rekonstruktion von Wirklichkeit,
- den eigenen Lebensentwurf (ebd. 6).

Kap. 3 (ebd. 10 – 23) trägt die Überschrift »Was sollen Kinder wissen, können und verstehen?«. In ihm werden konzeptkonforme Kompetenzen, Inhalte und Verfahren sowie Vernetzungsbeispiele beschrieben, »die im Sachunterricht grundgelegt, ausgebaut und erworben werden können«. Diese sollen Wissen und Erfahrungen in komplexen Themenfeldern verbinden. Wegen der Bedeutung für die vorgelegte Expertise werden die Kompetenzen der *sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive* zitiert.

Die Schülerinnen und Schüler sollen

1. *Politisch-soziale Probleme angemessen behandeln können, in die Kinder selbst eingebunden sind, wie*
 - *Rechte von Kindern (mit dem Ziel, in der Schule und im Gemeinwesen Rechte bewusst in Anspruch zu nehmen ...).*
 - *Arbeit und Umwelt (mit dem Ziel, neue Zusammenhänge zu erschließen).*
 - *Familie als Institution (mit dem Ziel, eigene Erfahrungen zu reflektieren).*
2. *Ökonomische, ökologische und soziale Grundlagen des Zusammenlebens erschließen können, zu deren Zusammenwirken sensibilisiert sein und verständlich machen können, dass der arbeitsteilige Produktionsprozess*
 - *wirtschaftliches Handeln mitbestimmt,*
 - *in sozialen Kontexten eingebunden ist,*
 - *auf natürlichen Lebensgrundlagen beruht,*
 - *Auswirkungen auf das Zusammenleben hat.*
3. *Bedeutung von Religionen, Bräuchen, Lebensweisen für die eigene Sinn- und Wertorientierung und die anderer Menschen als Grundlage des Zusammenlebens nachvollziehen können, mit dem Ziel, dafür zu sensibilisieren, dass Religionen, Bräuche und Lebensweisen nicht politisch missbraucht werden dürfen.*
4. *Die Entstehung von Konflikten, aber auch Möglichkeiten zu deren Vermeidung in aktuellen Konfliktfeldern analysieren können und Kompromisse als Handlungsmöglichkeiten erkennen. (Damit soll auch die Gelegenheit gegeben werden, Ängste auszudrücken und sich sachgerecht mit ihnen auseinanderzusetzen.)*
5. *Institutionen und öffentliche Räume hinsichtlich ihrer Strukturen und Regelungen und unter Beachtung des Verhältnisses von Mensch und Natur zunehmend verstehen, wie zum Beispiel die Institution Schule im gesellschaftlichen Kontext; Funktionieren des Gemeinwesens; Gestaltungsmöglichkeiten öffentlicher Räume entdecken und nutzen.*

6. *Perspektive auf die »Eine Welt« einnehmen können durch Erkennen*
 - von *Abhängigkeiten und Verflechtungen*,
 - von *gemeinsamen Lebensgrundlagen*,
 - von *Ungleichheiten von Lebensbedingungen – z. B. als Ursachen von Migration*.

7. *Konsum – Eine Kultur des Umgangs mit den Dingen entwickeln:*
 - *Konsumgüter als Mittel sozialer Verständigung erkennen*,
 - *kritische Auseinandersetzungen mit dem Konsumprozess führen können*,
 - *sich alternative Umgangsweisen mit Konsumgütern vorstellen können*,
 - *ökologische und ökonomische Dimensionen des Konsumprozesses erkennen*.

8. *Kulturelle und physische Verschiedenheit als Bereicherung des Zusammenlebens oder als individuelle Einschränkung, als Ursache für Gruppenbildung oder Ausgrenzung wahrnehmen, und zwar*
 - *am Beispiel verschiedener Geschlechter, Generationen, Ethnien, körperlicher Merkmale*,
 - *in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung (ebd. 10f.)*.

Abb. 4.19: Kompetenzen der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive (ebd. 10f.)

Unter der Überschrift *Inhalts- und verfahrensbezogene Beispiele* (Kap. 3.1.2: 11f.) werden curriculare und methodische Auswahlaspekte aufgezählt, die in »*Abhängigkeit von der gegebenen Situation im Unterricht*« didaktisch begründet auszuwählen sind: »*Interessen, Bedürfnisse, Probleme der Kinder; Anschlussfähigkeit für weiteres Lernen; Orientierung an epochaltypischen Schlüsselproblemen [Klafki]; Aktualität in der öffentlichen Diskussion: reale Handlungsmöglichkeiten der Kinder zur Gestaltung ihres eigenen Lebens und Lernens*«. Die sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive wird anhand folgender Inhalte und Verfahren beispielhaft konkretisiert:

- *gemeinsame Gestaltung des Zusammenlebens in der Klasse und Schule, dessen Reflexion und Übertragung auf andere gesellschaftliche Erfahrungsbereiche der Kinder;*
- *Mitwirkung an der Veränderung einer für Kinder relevanten Verkehrssituation in der Kommune – mit der Gelegenheit, dabei kommunale Institutionen und Handlungswege kennenzulernen;*
- *Auffinden von und Nachdenken über verschiedene Formen von Arbeit;*
- *Erschließen der Funktion eines Konsumgutes (z. B. eines bei Kindern gerade beliebten Kleidungsstücks oder Sportgeräts) im Zusammenleben; Nachdenken über Kaufverhalten und Alternativen der Nutzung;*
- *gegenseitige Einführung von Kindern in multi-ethnischen Klassen (oder Schulen oder Gemeinden) in »fremde« Feste und Bräuche und Reflexion über deren Bedeutung (ggf. unter Beteiligung von ausländischen Gästen);*
- *Kennenlernen der Tagesabläufe, Wohnsituation, Familienstrukturen, Wirtschaftsweisen von Kindern in anderen Ländern als Zugang zu Verschiedenheit sowie zum Erkennen von Verbindungen (z. B. über bei uns konsumierte Produkte aus anderen Ländern);*
- *an mit Kindern entwickelten Szenarien in Sportvereinen oder anderen außerschulischen Kindergruppen die Bedeutung von Gruppenbildung entdecken;*
- *an konkreten Konflikten gemeinsam Konfliktlösungsstrategien entwickeln und diese auf andere gesellschaftliche Erfahrungsbereiche der Kinder beziehen;*
- *durch Kontakte mit älteren Menschen auf unterschiedliche Lebensbedürfnisse und Sichtweisen aufmerksam werden und eigene formulieren lernen.*

Bei der Auseinandersetzung mit diesen Inhalten erwerben die Kinder auch methodische Kompetenzen, die sie befähigen, mit neuen Fragestellungen umzugehen, und die sie ermutigen, sich an der Gestaltung ihrer Umwelt zu beteiligen, wie:

- *Partizipation üben;*

- *Kulturelle und physische Verschiedenheit (auch der Geschlechter u. a.) respektieren und auf sozial angemessene Weise mit ihr umgehen;*
- *Argumentieren lernen;*
- *Informationen sammeln und auswerten;*
- *Meinungen bilden;*
- *Problemlösungen entwerfen und aushandeln;*
- *Erkundungen vorbereiten, durchführen und auswerten;*
- *Dokumentieren;*
- *Fallbeispiele darlegen.*

Abb. 4.20: Inhalte und Verfahren der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive (ebd. 11f.)

Die beispielhaft dargebotenen Vernetzungsbeispiele thematisieren u. a. den Grundkonflikt zwischen Arbeit und Umwelt, der anhand verschiedener Perspektiven umrissen wird. Darüber hinaus integriert der Vorschlag eine Fülle interdisziplinärer Themen (z. B. arm und reich, Interessenkonflikte, Arbeitsformen, Arbeitslosigkeit, technische Entwicklung, der Einfluss technischer Entwicklungen usw.; ebd. 12), die den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenz über inhalts- und verfahrensbezogene Beispiele fördern. Wie bereits im Perspektivrahmen (1.3 Kompetenzen und Zielkategorien) vorangestellt, seien »wegen der Fülle der inhaltlichen Bezüge im Sachunterricht« ... die »Kriterien der Exemplarität, Ergiebigkeit und Zugänglichkeit bei der Bestimmung konkreter Themen« und dem Erreichen einer angemessenen Wissens- und Verstehensqualität von besonderer Bedeutung (ebd. 5).

4.5.2 Der aktuelle Perspektivrahmen Sachunterricht⁵⁶

Als Kernziel für die Novellierung des 2002er Perspektivrahmens wird ein stärkerer Einbezug der Grundlagen für eine kompetenzorientierte Planung, Durchführung und Evaluation von Sachunterricht (GDSU 2013: 9) im Sinne einer Angleichung an Inhalt und Instrumentarium der Klieme-Expertise genannt. Deshalb werden Kompetenzen »als Leistungsdispositionen zur Bewältigung von Anforderungen« (ebd. 12) definiert, die nicht »nur kognitive Elemente sowie praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten« beinhalten, sondern »motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten« einschließen.⁵⁷ Nach einer grundlegenden Verortung und intentionalen Begründung der Bedeutung des Sachunterrichts (vielperspektivisches Fach, Grundlage für einen lebenslangen Lernprozesses, anschlussfähig für vorschulisches Lernen und grundlegend für weiterführendes Lernen; GDSU 2013: 9 f.) wird dessen Bildungsanspruch definiert. Er umfasst die anspruchsvolle Aufgabe, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen,

- Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen,
- selbstständig, methodisch, reflektiert neue Erkenntnisse aufzubauen,
- Interesse an der Umwelt neu zu entwickeln und zu bewahren,
- in der Auseinandersetzung mit den Sachen ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln,
- angemessen und verantwortungsvoll in der Umwelt zu handeln und sie mitzugestalten (ebd.).

⁵⁶ Der aktuelle Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2013) lag bei der Erstellung der Expertise in der Entwurfsversion (Stand: 16. Februar 2012) vor. Die 2013 veröffentlichte Endfassung wurde im Rahmen der Drucklegung eingearbeitet.

⁵⁷ Darüber hinaus erfordere kompetentes Handeln den Einbezug von *anwendungsfähigem Wissen über Inhaltsbereiche* (eher deklarative Komponente) sowie über *Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen* (eher prozedurale Komponente) (ebd.).

Hieraus resultiere die besondere curriculare Herausforderung »zur bildungswirksamen Erschließung der natürlichen, kulturellen, sozialen und technischen Umwelt« beizutragen. Dabei ist auf verschiedene natur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen Bezug zu nehmen, die geeignete Gegenstandsbereiche (Wissen, Methoden) zur Verfügung stellen. Erklärter Anspruch des Perspektivrahmens ist es, die inhaltliche Bandbreite (die »zahlreichen, zum Teil konkurrierenden Bildungsangebote und -ansprüche« der Sachunterrichtsdisziplinen) in Inhaltsschwerpunkte zu überführen, durch die der spezifische Bildungsbeitrag deutlich wird. Dabei gilt es, die Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise einzubeziehen. Der Perspektivrahmen will eine begründete Antwort darauf geben, was »Kinder am Ende der Primarstufe über ihre natürliche, kulturelle, soziale und technisch gestaltete Umwelt gelernt haben können – und warum« (GDSU 2013: 11 f.).

4.5.2.1 Das Kompetenzmodell

Der Perspektivrahmen Sachunterricht wird durch ein *Kompetenzmodell* (ebd. 13) dokumentiert, das die Besonderheit des Sachunterrichts und die Anforderungen des vielperspektivischen Faches abbildet. Kompetenztheoretisch erfüllt das Modell unterschiedliche Funktionen. Der obere Bereich enthält ein Kompetenzentwicklungsmodell. Dieses repräsentiert »perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des Sachunterrichts«, die den Kompetenzerwerb vom Erkennen/Verstehen bis zum Umsetzen/Gestalten in sechs interdependente, aufeinander aufbauende Stufen gliedert und dabei die soziale und affektive Dimension angemessen integriert.⁵⁸

58 Eine genaue Begründung der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH PÜ 1 bis DAH PÜ 6) erfolgt in Kapitel 3 des Perspektivrahmens (ebd. 11 – 15).

Dimension: Denk-, Arbeits- und Handlungs- weisen		perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Sachunterricht											
		erkennen/ verstehen	eigenständig erarbeiten	evaluieren/ reflektieren	kommunizieren/ zusammenarbeiten	den Sachen interessiert begegnen	umsetzen/ handeln						
perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen	z. B. verhandeln, urteilen, partizipieren	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="width: 100%; text-align: center; background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> sozialwissenschaftliche Perspektive Politik – Wirtschaft – Soziales </div> <div style="width: 100%; text-align: center; background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> naturwissenschaftliche Perspektive lebte und unbelebte Natur </div> <div style="width: 100%; text-align: center; background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> geographische Perspektive Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen </div> <div style="width: 100%; text-align: center; background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> historische Perspektive Zeit – Wandel </div> <div style="width: 100%; text-align: center; background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> technische Perspektive Technik – Arbeit </div> </div>						z. B. ordnen, vergleichen	z. B. Informationen erschließen	z. B. bewerten, einschätzen	z. B. austauschen, argumentieren	z. B. forschende Haltung zeigen	z. B. gestalten, Projekte realisieren
	z. B. verhandeln, urteilen, partizipieren							z. B. Demokratie					
	z. B. untersuchen, experimentieren							z. B. Leben, Kraft					
	z. B. erkunden und sich in Räumen orientieren							z. B. Raumnutzung					
	z. B. sich in Zeiten orientieren, rekonstruieren							z. B. Wandel					
z. B. konstruieren, herstellen, Technik nutzen	z. B. Stabilität												
	z. B. Mobilität	z. B. Gesundheit	z. B. nachhaltige Entwicklung	z. B. Medien	Dimension: Konzepte/ Themenbereiche								
perspektivenübergreifende Themenbereiche und Fragestellungen													
perspektivenbezogene Konzepte / Themenbereiche													

Abb. 4.21: Das Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013: 13)

Der untere Bereich enthält ein *Kompetenzstrukturmodell*, das beispielhaft versucht, typische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen perspektivbezogen zu bündeln (ebd. 13, linke Seite). Dabei werden die perspektivenbezogenen Kompetenzen bzw. Kompetenzansprüche (linke Seite) für alle fünf Perspektiven (Mitte) spezifiziert und in perspektivenbezogene Konzepte/Themenbereiche (rechte Seite) übergeleitet. Darüber hinaus werden vier perspektivenübergreifende Themenbereiche und Fragestellungen (Mobilität, Gesundheit, nachhaltige Entwicklung, Medien) beispielhaft vorgeschlagen.⁵⁹ Der Thematik entsprechend wird im Weiteren der Blick auf die sozialwissenschaftliche Perspektive: Politik – Wirtschaft – Soziales gerichtet und deren Bildungspotential einer näheren Analyse unterzogen (GDSU 2013: 27 – 37).

4.5.2.2 Die perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen

In den ausgeführten *perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen* wird das kompetenztheoretisch Bedeutsame auf das (sachunterrichtliche) Lernen und Lehren bezogen. Es werden sechs Bereiche angemessen begründet, die Kompetenz als zielgerichtetes Zusammenwirken der Aspekte *Wollen, Wissen, Handeln* und *Reflektieren* umfassen und in allen Perspektiven von Bedeutung sind. Ihnen werden zentrale Fähigkeiten bei der bildungswirksamen Erschließung der Lebenswelt zugeschrieben. Daher werden sie zunächst perspektivenübergreifend beschrieben, anschließend als schulstufenbezogene *Lernmöglichkeiten und -situationen* ausdifferenziert und hinsichtlich der einzelnen Perspektiven konkretisiert.

59 Die Begründung und Beschreibung des Kompetenzmodells erfolgt über ebd. 12 – 16. Daran anschließend (16 ff.) wird der Aufbau des Perspektivrahmens dargestellt.

DAH PÜ 1: Erkennen / Verstehen (ebd. 21f.)

Begründung der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen 1

Folgende Lernmöglichkeiten (und -situationen) unterstützen das Erkennen / Verstehen von Schülerinnen und Schülern:

- *Aufgaben, in denen gezielt Vorerfahrungen aktiviert werden und von ihnen zu verbalisieren sind*
- *Partner- und Gruppenarbeiten, in denen sie Wissensbestände anderen Kindern darstellen und erklären und Einblick in andere Vorstellungen und Wissensbestände erhalten sowie gemeinsam Vorstellungen und Wissen konstruieren*
- *Diskussionen, in denen sie mit Argumenten konfrontiert werden, die ihrer Position oder ihrem Wissensstand widersprechen; diese Argumente dann durchdenken und gegebenenfalls widerlegen oder diese akzeptieren*
- *selbstständige Erarbeitungsprozesse (durch Recherchen, Versuche ...), in denen sie zunächst ihre Vermutungen explizieren und anschließend die Ergebnisse ihres Erkenntnisgewinns auf diese Vermutungen beziehen*
- *komplexe, problemhaltige Aufgabenstellungen, die eine Übertragung vorhandenen Wissens in neue Kontexte erfordern*
- *Aufgaben, in denen Wissensbestände aus unterschiedlichen Perspektiven zusammenzuführen sind*

DAH PÜ 2: Eigenständig erarbeiten (ebd. 22)

Begründung der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen 2

Folgende Lernmöglichkeiten (und -situationen) unterstützen das eigenständige Erarbeiten von Schülerinnen und Schülern:

- *Aufgaben und Fragen, die sie selbstständig mit Hilfe bereitgestellter Informationsmaterialien bearbeiten*
- *Hilfen zur selbstständigen Verschriftlichung und Notation von Arbeitsergebnissen*
- *Präsentationen vor Personengruppen (Mitschüler(inne)n, Lehrer(inne)n Eltern)*
- *kleine Vorhaben, die selbstständig zu planen sind und bei denen die erforderlichen Arbeitsschritte festzulegen sind*
- *Aufgaben, in denen sie unterschiedliche Methoden der Informationsgewinnung angemessen durchführen müssen (z. B. Texte durcharbeiten, Experten befragen, im Internet recherchieren)*
- *Reflexionsphasen, in denen sie eigene Lernerfahrungen beschreiben, ihre Stärken und Schwächen beim Lernen einschätzen und diese Erfahrungen auf andere Lernsituationen übertragen*

DAH PÜ 3: Evaluieren / Reflektieren (ebd. 23)

Begründung der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen 3

Folgende Lernmöglichkeiten (und -situationen) unterstützen das Evaluieren / Reflektieren von Schülerinnen und Schülern:

- *die explizite Verbalisierung von Vermutungen und Vorerfahrungen vor der Erarbeitung neuen Wissens, um diese anschließend gezielt zu bestätigen oder abzulehnen*
- *Lernsituationen, in denen zu Vermutungen mögliche Alternativvermutungen explizit eingefordert werden, um über die Hintergründe und Argumente für widersprüchliche Einschätzungen nachzudenken*
- *Reflexionsphasen, in denen überlegt wird, inwieweit das neu erworbene Wissen Auswirkungen auf das tägliche soziale Miteinander haben kann*

- *Nachdenk-, Diskussions- und Reflexionsphasen, in denen Aspekte wie Gerechtigkeit, Solidarität, Frieden oder Nachhaltigkeit besprochen und zur Reflexion geeigneter Lerninhalte genutzt werden (z. B. beim Philosophieren mit Kindern)*

DAH PÜ 4: Kommunizieren / Mit anderen zusammenarbeiten (ebd. 24)

Begründung der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen 4

Folgende Lernmöglichkeiten (und -situationen) unterstützen das Kommunizieren / Mit-andern-Zusammenarbeiten von Schülerinnen und Schülern:

- *Phasen der Partner- oder Gruppenarbeit, in denen Vermutungen, Arbeitsprozesse, Beobachtungen, Lernertrag oder Erklärungen auszutauschen und zu besprechen sind*
- *Unterrichtsphasen, in denen Gegenstände, Konstrukte oder Prozesse von den Schülerinnen und Schülern versprachlicht werden, wobei die Alltagssprache der Kinder die Grundlage bildet und allmählich (z. B. zur Vermeidung von Uneindeutigkeiten) in eine Fachsprache überführt wird*
- *komplexere Aufgaben, bei denen sie mit anderen Kindern zusammenarbeiten, dort bei gemeinsamen Planungen mitwirken, Ideen einbringen bzw. mit anderen weiterentwickeln, Verantwortung für Teilaufgaben übernehmen und ihre Ergebnisse in die Gruppe einbringen*
- *Unterrichtsphasen, in denen neue Erkenntnisse Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrerinnen und Lehrern (gegebenenfalls auch Eltern und Experten) mitgeteilt und zur Diskussion gestellt werden*
- *Rollenspiele, in denen gelungene und misslungene Formen der Kooperation und Interaktion ersichtlich gemacht und anschließend thematisiert werden*

DAH PÜ 5: Den Sachen Interessiert begegnen (ebd. 25f.)

Begründung der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen 5

Folgende Lernmöglichkeiten (und -situationen) unterstützen das Interesse von Schülerinnen und Schülern:

- *offene Aufgabensituationen, in denen sie eigenständige Fragestellungen entwickeln (gegebenenfalls innerhalb eines thematischen Rahmens) und diesen nachgehen können*
- *Expertenvorträge, in denen Informationen zu selbst gewählten Inhalten und Themenfeldern präsentiert werden und in denen man als Zuhörer(in) etwas über Interessenbereiche der Mitschülerinnen und Mitschüler erfährt*
- *Rückmeldungen, die wertschätzend die Anstrengung und die geleistete Arbeit beurteilen*
- *problemhaltige Aufgaben, die einen Bezug des zu lernenden Gegenstands auf die außerschulische Lebenswirklichkeit aufweisen und damit als relevant erkannt werden können*
- *faszinierende (verblüffende, ästhetisch ansprechende ...) Inhalte, Gegenstände oder Fragestellungen (z. B. naturwissenschaftliche Phänomene, historische Ereignisse o. Ä.), die von ihnen erlebt, nachvollzogen und bearbeitet werden können*

DAH PÜ 6: Umsetzen / Handeln (ebd. 26)

Begründung der perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen 6

Folgende Lernmöglichkeiten (und -situationen) unterstützen das Umsetzen / Handeln von Schülerinnen und Schülern:

- *Gestaltungsaufgaben, die aus einer wahrgenommenen Problemlage heraus individuell oder / und gemeinsam abgeleitet und umgesetzt werden können (z. B. Konstruieren und Bauen von Gebrauchsgegenständen – z. B. Vogelhäuschen, Gestaltungsarbeiten in Schule, Klassenraum, Schulgarten, Bearbeitung von Konfliktlagen)*
- *Aktionen und kleine Vorhaben, die auf die Veränderung der schulischen und außerschulischen Lebenswirklichkeit gerichtet sind (z. B. Projekte zur Verkehrssicherheit, gesunden Lebensweise und zur Gestaltung des Zusammenlebens)*
- *Arbeiten und Handlungsanforderungen, die besonders geeignet sind, kooperativ Arbeitsschritte zu planen, Verantwortlichkeiten festzulegen sowie die Ergebnisse untereinander zu präsentieren, zu bewerten und die Arbeitsphase hinsichtlich der Zweckhaftigkeit und Effektivität einzuschätzen (z. B. projektartige Auseinandersetzung mit komplexen Lerngegenständen – Biotope, Stadt im Mittelalter, Anlage eines Hochbeetes, Lernen an außerschulischen Lernorten – z. B. Museum)*
- *Aufgabenstellungen, welche die Sinnhaftigkeit einer zweckentsprechenden (sachbezogenen) Nutzung von Instrumenten (Werkzeugen), Apparaten und Medien sowie des kooperativen Miteinanders bei der Bearbeitung zugänglich (erlebbar) machen (z. B. Gestaltung einer Ausstellung, Theatervorführung)*

Abb. 4.22: Perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (GDSU 2013)

4.5.2.3 Die sozialwissenschaftliche Perspektive

Über den Erwerb von Kompetenzen der sozialwissenschaftlichen Perspektive soll »das Zusammenleben in der Demokratie« gefördert werden (»aktiv teilnehmen, ... relevante gesellschaftliche Aufgaben und Probleme erkennen, zu reflektieren und zu ihrer Lösung beizutragen«). Dabei soll das Interesse der Lernenden für gesellschaftliche und demokratische Fragen und Themen geweckt und personale Ressourcen für das Wahr-

nehmen ihrer demokratischen Beteiligungsrechte gestärkt und entfaltet werden (GDSU 2013: 27f.). Das gesellschaftliche Zusammenleben wird durch »ein komplexes Gefüge unterschiedlicher Beziehungen und Regelungen zwischen ihren Mitgliedern« erklärt. Mit der daraus resultierenden Heterogenität zwischen Individuen und Gruppen sei im Unterricht »konstruktiv lernend und verantwortlich umzugehen«. Grundschul Kinder erlebten diese Heterogenität und verfügten über entsprechende Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Erwachsenen. Insbesondere durch die Medien (aber auch durch Gespräche zwischen Erwachsenen) vermittelt, seien »vielen Kindern gesellschaftliche Prozesse (wie Wahlen oder Rechtsprechung) sowie Probleme (wie wirtschaftliche Krisen oder Kriege) als Thema präsent bzw. in Form von Schlagwörtern bekannt«. Die Erklärung des Zusammenlebens und Funktionierens komplexer demokratischer Gesellschaften erfolgt (in systemtheoretischer Weise) über eine Differenzierung in die Subsysteme (Politik, Wirtschaft, Recht, Kultur und Gemeinschaft), die wesentliche Teile einer Welterklärung leisten. Deshalb müsse eine elementare sozialwissenschaftliche Bildung diese Bereiche integrieren, die durch Phänomene des Alltagslebens (kindliche Alltagserfahrungen) gespeist und die beteiligten Fachwissenschaften (wissenschaftsorientierte Fachlichkeit) strukturiert werden (ebd. 16). Nachstehend werden die Aufgaben der elementaren sozialwissenschaftlichen Bildung zusammengefasst:

Eine elementare sozialwissenschaftliche Bildung führt Grundschülerinnen und -schüler ausgehend von eigenen Erfahrungen und von exemplarischen und für sie bedeutsamen Beispielen zur Begegnung, Erschließung und Auseinandersetzung mit Fragen

- *nach der Politik als gesellschaftliche Aufgabe, mittels Entscheidungen das öffentliche Zusammenleben von Menschen in einer Gesellschaft zu regeln und gemeinsame Probleme unter Berücksichtigung des Gemeinwohls und der demokratischen Ordnung zu lösen*

- *nach der Wirtschaft als Aufgabe, Mittel und Güter zur Befriedigung von Bedürfnissen der Menschen zur Verfügung zu stellen, ihren Tausch sowie die Arbeit zu ihrem Erwerb zu organisieren und zu koordinieren*
- *nach dem Recht als Aufgabe, mittels Grundrechten, Gesetzen und Rechtsprechung Sicherheit, Freiheit und Gerechtigkeit für alle Menschen einer Gesellschaft zu gewährleisten, indem Probleme gemäß der rechtlichen Ordnung gelöst werden*
- *nach der Kultur als Aufgabe, mittels Klärung und Deutung von Normen und Werten eine gemeinsame Sinnstiftung und somit zugleich individuelle Orientierungen in der Gesellschaft zu ermöglichen und Konflikte zwischen Kulturen in gegenseitiger Toleranz und mit gegenseitigem Respekt zu lösen*
- *nach der Gemeinschaft als Aufgabe, das soziale Handeln der Menschen im täglichen Zusammenleben durch Prozesse der Sozialisation aufeinander abzustimmen und geordnete Konfliktlösungen zu ermöglichen (ebd. 28f.)*

Abb. 4.23: Aufgaben der elementaren sozialwissenschaftlichen Bildung (ebd. 28 f.)

Aus den erläuterten Grundfunktionen resultieren einerseits die perspektivenbezogenen (typischen) Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen und andererseits die inhaltlich-curricularen Konzepte, die für den Aufbau konkreter Themenfelder beispielhaft benannt werden können (s. nachstehende Abb.) In ihnen müssen gesellschaftsbezogene Alltagserfahrungen der Lernenden (Grundschüler /-innen) thematisiert werden, die direkt erlebt oder durch andere Personen oder die Medien vermittelt werden.⁶⁰

60 Als typische Merkmale dieser Erfahrungen werden die Perspektivität, Kontextualität und Normativität erläutert, die im Vergleich miteinander als kontrovers und interessengeleitet, als situativ und wertorientiert erscheinen. In Bildungsprozessen sei »über diese konflikthafte Erscheinung gesellschaftlicher Phänomene« aufzuklären, wobei Konflikte als Chancen für gesellschaftliche Entwicklungen zu verdeutlichen seien (ebd. 17).

Sozialwissenschaftliche Perspektive	
<i>Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen</i>	
DAH SOWI 1:	An ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen partizipieren
DAH SOWI 2:	Argumentieren sowie zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen verhandeln
DAH SOWI 3:	Politisch urteilen
DAH SOWI 4:	Ökonomische Entscheidungen begründen
DAH SOWI 5:	Kulturelle Deutungen und Werte respektieren und tolerieren
DAH SOWI 6:	Gesellschaftsbezogene Handlungen planen und umsetzen
<i>Perspektivenbezogene Themenbereiche</i>	
TB SOWI 1:	Die politische Ordnung
TB SOWI 2:	Politische Entscheidungen
TB SOWI 3:	Das Gemeinwohl
TB SOWI 4:	Kinder als aktive Konsumenten
TB SOWI 5:	Arbeit
TB SOWI 6:	Sozialisation

Abb. 4.24: Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen / perspektivenbezogene Themenbereiche (ebd. 29 f.)

4.5.2.4 Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der sozialwissenschaftlichen Perspektive (DAH)

Die perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zielen auf die Teilhabe und Mitwirkung am Leben in der Gesellschaft. Das überaus anspruchsvolle Bildungsziel Partizipationskompetenz (dazu: Asmussen / Löw Beer 2012) erfordert eine Fülle konstituierender Fähigkeiten wie soziale, politische und ökonomische Handlungs- und Urteilsfähigkeit (DAH PÜ3), die auf der Kommunikationsfähigkeit (DAH PÜ4) basieren. Diese wiederum erfordert nicht nur ein angemessenes

Maß individueller Sprachbildung, was Argumente verstehbar und formulierbar werden lässt, sondern die Bereitschaft, seine Meinung zu begründen und in Gruppen zu agieren. Grundsätzlich seien demokratische Einstellungen und Motivationen zur Teilhabe und Mitwirkung (DAH PÜ5) zu fördern (ebd. 30).

DAH SOWI 1: An ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen partizipieren (ebd. 30f.)⁶¹

Als gesellschaftliche Gruppen lassen sich z. B. solche der Selbstverwaltung der Schule nennen (Klassensprecherwahl, Beteiligung an Klassenkonferenzen usw.), Vereine oder Kommunen.

Hier ist zum einen soziales Handeln und Urteilen wichtig, das zur Gestaltung einer Gemeinschaft beiträgt. Zum anderen sind politische Urteils- und Handlungsfähigkeiten zu fördern, die sich auf das öffentliche Leben in der Gesellschaft beziehen, in dem Regeln der politischen Ordnung gelten.

Schülerinnen und Schüler können:

- *gemeinschaftliches Leben gestalten (z. B. in der Klassengemeinschaft) unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der einzelnen Mitglieder der Gemeinschaft*
- *eigene Interessen vertreten in Meinungsäußerungen, z. B. in kommunalen Anhörungen, durch Leserbriefe, E-Mails, Flugblätter oder in der Schülerzeitung*
- *in Pro- /Kontra-Diskussionen und Debatten zu kontroversen Themen begründet Stellung nehmen*
- *Öffentlichkeit herstellen (z. B. das Schreiben und Veröffentlichen von Leserbriefen organisieren)*

⁶¹ Angemerkt wird, dass Partizipieren als reflektiertes und verantwortungsbewusstes Handeln in der Gesellschaft (DAH PÜ6) eine umfassende, prozessorientierte Kompetenz sei, die – situationsabhängig – auch die folgenden Kompetenzansprüche mit einschließen kann bzw. die folgenden Kompetenzen als Voraussetzung benötigt: DAH SOWI 2 bis DAH SOWI 6.

- (Konflikt-)Lösungen finden (z. B. Konflikte bei der Spielplatznutzung), sie argumentativ vertreten und die Handlungsfolgen antizipieren
- Abstimmungen und Wahlen durchführen sowie Mehrheitsentscheidungen in der Klasse umsetzen

DAH SOWI 2: Argumentieren sowie zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen verhandeln (ebd. 31)

Damit die eigenen Interessen und Ideen für ein Leben in Verantwortung in der Gesellschaft mit anderen Personen ausgeglichen werden können, sind sie öffentlich zu machen d. h. zu artikulieren. Des Weiteren sind sie argumentativ zu vertreten, d. h. mit rechtfertigenden Gründen zu versehen, um andere zu überzeugen und das Handeln gegen Kritik und gegen Einwände abzusichern (DAH PÜ4). Werden die Anforderungen anderer angehört und sich mit diesen zielorientiert auseinandergesetzt, wird verhandelt.

Schülerinnen und Schüler können:

- eigene Interessen und Bedürfnisse artikulieren sowie die von anderen benennen
- einen Interessen- oder Verteilungskonflikt bzw. ein Problem erkennen und eine Situationsbeschreibung leisten (z. B. bei Dilemma-Geschichten)
- einen Perspektivenwechsel (z. B. bei Diskussionen) zu anderen Betroffenen vornehmen und deren Perspektive beschreiben
- verschiedene Möglichkeiten für Konfliktlösungen suchen und eine begründete eigene Sichtweise zum Konflikt entwickeln (DAH PÜ2)
- für die eigene Position werben, Bündnispartner(innen) suchen (argumentieren)
- verhandeln, um einen möglichen Konsens zu finden bzw. um Kompromisse zu schließen und / oder Mehrheiten zu bilden
- Mehrheitsentscheidungen akzeptieren und tolerieren

DAH SOWI 3: Politisch urteilen (ebd. 31f.)

Ein politisches Urteil kann als normativer Schiedsspruch in einer politischen Angelegenheit definiert werden. Es gibt drei Formen dieses Urteils: Ein Werturteil bewertet etwas als gut oder schlecht. Ein Entscheidungsurteil entscheidet sich für oder gegen ein Handeln. Ein Gestaltungsurteil formuliert konkrete Angaben über eine zu regelnde Sache. Politische Urteile enthalten immer Sachurteile, da stets zugleich deskriptive Aussagen über Sachverhalte (DAH PÜ1) getroffen werden. Im Kern sind sie aber normative Urteile, da das Politische zur Bewertung bzw. Stellungnahme zwingt oder eine Entscheidung bzw. eine inhaltliche Ausgestaltung verlangt (DAH PÜ3). Politische Urteile müssen stets in ihren sachlichen Aspekten erläutert oder begründet und in ihren normativen Aspekten gerechtfertigt werden.

Schülerinnen und Schüler können:

- *problemhaltige Situationen, Konflikte oder Entscheidungen nach demokratischen und ethischen Werten beurteilen (z. B. Prozess und Ergebnis einer Abstimmung in der Klasse beurteilen; Fragen nach einem »gerechten Krieg«)*
- *einen eigenen Standpunkt formulieren sowie verschiedene Positionen und Perspektiven erkennen, miteinander vergleichen und wertorientiert Stellung beziehen*
- *alternative Urteile diskutieren, den Nutzen für Einzelne, für verschiedene Gruppen und die Gesellschaft insgesamt (Gemeinwohl) abwägen (z. B. Regelungen zu den Öffnungszeiten des Schwimmbades oder der Lesehalle abwägen)*
- *ausgewählte Konfliktlösungen nach Kriterien der Gerechtigkeit bewerten (z. B. zu Verteilungsproblemen, zum »Fairen Handel«)*
- *unterlegene Positionen, also die Bedürfnisse von Minderheiten, respektieren*

DAH SOWI 4: Ökonomische Entscheidungen begründen (ebd. 32 f.)

Ökonomisches Handeln (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. Ökonomisches Denken misst alle gegebenen Zweck-Mittel-Kombinationen am Maßstab der Effizienz. Verknüpft werden kann es mit ethischen Aspekten. Die Lernenden sollen über die Kompetenz verfügen, in ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsanreize und -beschränkungen zu berücksichtigen. Hier sind Verknüpfungen zur technischen Perspektive gegeben.

Schülerinnen und Schüler können:

- Bedürfnisse Einzelner oder Gruppen bestimmen, z. B. mit Hilfe von Interviewtechniken wie Expertenbefragungen oder Meinungsumfragen
- unterschiedliche Möglichkeiten der Befriedigung von Bedürfnissen identifizieren (z. B. bei Konsumententscheidungen)
- bei ökonomischen Entscheidungen die verfügbaren Mittel benennen und nach vorgegebenen Kriterien einteilen (z. B. beim Umgang mit dem Taschengeld oder der Klassenkasse)
- Einteilungen von Mitteln nach Fragen der Gerechtigkeit beurteilen (z. B. die »gerechte Be- / Entlohnung« in einem Fallbeispiel)

DAH SOWI 5: Kulturelle Deutungen und Werte respektieren und tolerieren (ebd. 33)

In einer kulturell heterogenen Gesellschaft ist interkulturelles Lernen eine wichtige Aufgabe. Die Prinzipien des interkulturellen Lernens gelten auch für Lernprozesse, in denen die Ursachen für weitere gesellschaftliche Unterschiede (z. B. Geschlecht oder Milieu) aufgegriffen werden.

Schülerinnen und Schüler können:

- die eigene kulturelle Bedingtheit der Wahrnehmung an konkreten Beispielen (wie z. B. Lebensgewohnheiten oder Bräuche) benennen

- *kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft hinsichtlich ihrer Lebensstile, Bedürfnisse oder Wertorientierungen erkennen und respektieren*
- *gesellschaftliche Vielfalt und Differenzen anerkennen und produktiv nutzen*
- *Solidarität mit Anderen zeigen*

DAH SOWI 6: Soziale Handlungen planen und umsetzen (ebd. 33)

Um in der Gemeinschaft sozial handeln zu können, müssen die sozialen, politischen und wirtschaftlichen Handlungen denkend und planend vorweggenommen werden. In realen und simulierten Handlungen sind Fähigkeiten zu üben, die für die Mitwirkung am gesellschaftlichen Leben wichtig sind (DAH PÜ6).

Schülerinnen und Schüler können:

- *Rahmenbedingungen der Handlungssituation (z. B. die Bedingungen der Knappheit bei Kaufentscheidungen) analysieren*
- *Arbeitsteilungen organisieren und koordinieren (z. B. bei der Vorbereitung eines Klassenfestes oder eines Schülerladens)*
- *Handlungspläne in reale Handlungen umsetzen (z. B. bei Aktionen gegen Kinderarbeit, für nachhaltigen Konsum)*
- *Handlungen in Rollen- und Planspielen sowie Zukunftswerkstätten simulieren (ebd. 20)*

Abb. 4.25: Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (ebd.)

4.5.2.5 Perspektivenbezogene Konzepte / Themenbereiche (TB)

Die dargebotenen perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden in Themenbereiche ausdifferenziert und gegliedert. Diese strukturieren die genannten Grundfunktionen der Gesellschaft und werden in Konzepten ausformuliert.

TB SOWI 1: Die politische Ordnung (ebd. 34 f.)

Die politische Ordnung stellt den Rahmen dar, innerhalb dessen politische Handlungs- und Entscheidungsprozesse verlaufen. Sie schafft Verlässlichkeit, macht politische Prozesse zumindest in Grenzen berechenbar und voraussehbar, und sie setzt absoluter Beliebigkeit Schranken. Wichtige Konzepte dieses Bereichs sind Repräsentation, Demokratie, Staat, Rechtsstaat und Grundrechte. Hier sind Verknüpfungen zur geographischen und zur historischen Perspektive gegeben.

Schülerinnen und Schüler können:

- *die Aufgaben von Repräsentanten wie Klassensprecher, Bürgermeister und Gemeinderat beschreiben und Beispiele nennen, in denen sie sich für die Belange von Kindern einsetzen*
- *Diskussionen, Abstimmungen und das Mehrheitsprinzip als Elemente der Demokratie erkennen und in schulischen Prozessen, aber auch in Prozessen kommunaler Entscheidungen (z. B. zu Baumaßnahmen oder Umweltfragen) identifizieren*
- *das Zusammenleben im Staat mit Begriffen wie Staatsangehörige, Grenze und mit Blick auf die Bedeutung staatlicher Aufgaben (z. B. die der Polizei) für das Zusammenleben erklären*
- *die Bedeutung des Rechtsstaats für Kinder erklären, indem sie zwischen Regeln und Gesetzen unterscheiden und die Bedeutung der verschiedenen Rollen vor Gericht (Ankläger, Verteidiger, Richter) an einem Konflikt beschreiben können*
- *Kinderrechte als konkrete Beschreibungen von Grundrechten benennen und als Beispiele die Meinungsfreiheit und den Schutz der Privatsphäre in ihrer Bedeutung für Kinder erläutern*

TB SOWI 2: Politische Entscheidungen (ebd. 34f.)

Politik ist gekennzeichnet durch Entscheidungen. Die politische Entscheidung ist eine bewusste oder unbewusste Wahl zwischen Alternativen oder Varianten von Zielen, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf Wertmaßstäbe und / oder sonstiger Präferenzen (z. B. Interessen). Zu lernende Konzepte dieses Bereichs sind Macht, Öffentlichkeit, Wahlen und Parteien.

Schülerinnen und Schüler können:

- *private und öffentliche Bereiche des gesellschaftlichen Zusammenlebens unterscheiden und in ihrer Bedeutung mit Begriffen wie Zugang und Partizipation erklären*
- *zwischen Person und Amt trennen*
- *in Fallbeispielen Macht in verschiedenen Ausprägungen wie Autorität, Gehorsam, Gewalt, Führung identifizieren sowie Krieg als unkontrollierte Macht beschreiben*
- *in Fallbeispielen beurteilen, ob eine Wahl den demokratischen Prinzipien (frei, allgemein, gleich, geheim) folgt*
- *die Bedeutung von verschiedenen Parteien für die Demokratie beschreiben, indem sie dazu Begriffe wie Interessen, Wahlkampf und Wähler/-innen nutzen*

TB SOWI 3: Das Gemeinwohl (ebd. 21)

Der Begriff des Gemeinwohls kennzeichnet die allgemeinen Zwecke oder die gemeinsam erwünschten Ziele und Werte, um derentwillen Menschen sich in einem politischen Gemeinwesen zusammenschließen bzw. zusammengeschlossen sind. Das Gemeinwohl verweist damit auf den Sinn und den Zweck von Politik überhaupt. Es ist ein Gegenbegriff zu egoistischen Partikularinteressen. Zu lernende Konzepte dieses Bereichs sind Gerechtigkeit, Frieden und (das aus der naturwissenschaftlichen Denktradition entstandene Prinzip der) Nachhaltigkeit.

Schülerinnen und Schüler können:

- Fallbeispiele, in denen Tausch, Verteilungen, Ausgleich, Fairer Handel oder Leistung zu bewerten sind, unter Kriterien der Gerechtigkeit beurteilen
- Kriterien für den Zustand des Friedens und des Krieges benennen sowie den Waffenstillstand als Schritt hin zum Frieden beurteilen
- Fallbeispiele zur Umweltpolitik, über Armut und Reichtum sowie zur Generationengerechtigkeit unter Kriterien der Nachhaltigkeit beurteilen

TB SOWI 4: Kinder als aktive Konsumenten (ebd. 35f.)

Kinder sind schon aktive Konsumenten, die zudem die Kaufentscheidungen anderer beeinflussen und selbst beeinflusst werden. Wichtige Konzepte dieses Bereichs sind Konsum, Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Geld, Haushalt, Wettbewerb, Nachfrage und Angebot, Preis und Qualität eines Konsumgutes, Verbraucherinformation- und -organisation.

Schülerinnen und Schüler können:

- Bedürfnisse beschreiben und von Wünschen unterscheiden
- die Bedeutung von Gütern und Dienstleistungen zur Bedürfnisbefriedigung erklären
- den Handel (Kaufen, Verkaufen) als Tauschgeschäft analysieren
- Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel interpretieren
- den Verkauf von Gütern planen, durchführen und beurteilen
- Produktionsabläufe an ausgewählten Konsumgütern beschreiben
- Maßnahmen zur Beeinflussung von Kaufentscheidungen (z. B. Werbung) untersuchen
- Verbraucherinformationen nutzen sowie die Bedeutung von Verbraucherorganisationen erklären
- ökologische und soziale Folgen des Konsums analysieren sowie Tauschgeschäfte nach Kriterien der Gerechtigkeit bewerten (z. B. Bedeutung von Umwelt- und Sozialsiegel an Beispielen wie Schokolade prüfen)

TB SOWI 5: Arbeit (ebd. 36f.)

Verschiedene Formen und Vergütungen von Arbeit bestimmen direkt oder indirekt die materielle und immaterielle Versorgung und damit das Alltagsleben von Kindern. Kinder haben schon Traumberufe, entwickeln Interessen und Neigungen, in denen sich ihr berufliches Selbstkonzept entfaltet. Wichtige Konzepte dieses Bereichs sind Arbeit als Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamtliche Arbeit/ Bürgerarbeit, Arbeitsplatz, Arbeitsteilung, Berufe, Arbeitslosigkeit sowie Einkommen, Geld, Kreislauf. In diesem Themenbereich sind Verknüpfungen zur technischen Perspektive gegeben.

Schülerinnen und Schüler können:

- *Arbeitsplätze mit ausgewählten Kriterien beschreiben*
- *Erwerbsarbeit, Ehrenamt und Hausarbeit unterscheiden*
- *unterschiedliche Berufe nach ausgewählten Kriterien beschreiben*
- *die Bedeutung des Ehrenamtes für eine Gemeinschaft erklären*
- *verschiedene Gründe für das Entstehen von Arbeitslosigkeit in der Gesellschaft und mögliche Auswirkungen von Arbeitslosigkeit nennen*
- *die Verteilung von Arbeit in einer Familie nach Kriterien der Gerechtigkeit und Solidarität bewerten*

TB SOWI 6: Sozialisation (ebd. 22f.)

Die Gestaltung des eigenen Lebens wird durch herkunfts-, geschlechts-spezifische und kulturelle Normen und Werte beeinflusst, die Handlungsspielräume einengen, aber auch Wandlungen unterliegen und beeinflussbar sind. Zu lernende Konzepte dieses Bereichs sind Familie, Aufwachsen, Normen / Werte, Heterogenität / Ungleichheit / Wandel, Kultur, Gruppen, Generation, Geschlecht und Migration. In diesem Themenbereich sind Verknüpfungen zur geographischen und historischen Perspektive gegeben.

Schülerinnen und Schüler können:

- *Veränderungen in ihrer eigenen Biografie beschreiben und erklären*

- Familienformen im Hinblick auf das Zusammenleben der Generationen und die Veränderung von Werten miteinander vergleichen
- gesellschaftlich beeinflusste Geschlechterdifferenzen beschreiben
- Gründe für Migration benennen und an Fallbeispielen Vor- und Nachteile von Migration für die Einzelnen und die Gesellschaft beschreiben

Abb. 4.26: Perspektivenbezogene Konzepte / Themenbereiche (GDSU 2013)

4.6 BEWERTUNG DER DARGESTELLTEN DIDAKTISCHEN KONZEPTIONEN

Voranstehend wurden drei Fachkonzeptionen der ökonomischen Bildung in der Primarstufe und ein interdisziplinäres Konzept für den Sachunterricht (zwei Versionen, ökonomische Bildung als Teilmenge) einer genauen Analyse unterzogen. Deutlich wurde, dass die drei fachdidaktischen Konzeptionen – obwohl verschieden – die Bedeutung der ökonomischen Bildung für die Allgemeinbildung und die Notwendigkeit der ökonomischen Bildung für die Primarstufe eindrucksvoll begründen. Alle drei Modelle besitzen einen angemessenen Fachbezug, sie übertragen das Klieme-Instrumentarium (Kompetenzen, Teilkompetenzen, Standards) auf die Domäne der ökonomischen Bildung. Dies leisten sie in einer überaus heterogenen Weise, was die Qualität des wissenschaftlichen Pluralismus in der Disziplin unter Beweis stellt. Ebenfalls verdeutlichen die beiden Versionen des integrativen Konzeptes *Perspektivrahmen Sachunterricht* (2002, 2013) eine steigende Bedeutung des Ökonomischen in den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der sozialwissenschaftlichen Perspektive sowie in deren perspektivenbezogenen Konzepten und Themenbereichen.

4.6.1 Bewertung der DeGÖB-Konzeption

Das DeGÖB-Modell wurde diskursiv, als Inhalt von zwei Jahrestagungen, zuerst für die Sekundarstufe I entwickelt und später für die Sekundarstufe II und die Primarstufe spezifiziert. Damit bietet es für Interessierte aller Bezugsgruppen (Studierende der ersten und zweiten Phase, Lehrende aller allgemeinbildenden Schulstufen, Teilnehmer an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen) eine didaktische Konzeption, die hilft, ökonomischen Unterricht zeitgemäß zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Einer administrativen Ebene, die sich zeitgemäßen Darstellungsformen (Kompetenzen, Standards) verpflichtet fühlt, kann es als Grundlage für die Konzeptionen von Lehr- /Bildungsplänen dienen. Seine Entstehung (der Sek.-I-Entwurf) ist auch als zeitnahe Antwort auf die KMK-Terminsetzung zu verstehen, domänenbezogene Bildungsprozesse im Sinne des Instrumentariums der Klieme-Expertise aufzubauen und zu evaluieren. Das Modell ordnet die zu erreichenden Kompetenzen in fünf Kompetenzbereiche, die wesentliche Wissens-, aber auch Könnensbereiche der ökonomischen Bildung abbilden, und bringt den Fachbezug über die Standards ein. Dass beim Austausch der Bezeichnung »ökonomisch« die Kompetenzbereiche auch für andere Domänen gelten können (z. B. Entscheidungen »politisch« begründen; »physikalische« Systemzusammenhänge erklären), kennzeichnet sie nicht als nicht fachbezogen. Es besagt nur, dass Kompetenz als ein domänenübergreifendes Phänomen zu verstehen ist. Auch bedarf es keiner Erläuterung, dass sich die drei DeGÖB-Konzepte auf die fachdidaktische Ebene beziehen und nicht auf die messpsychologische.⁶² Das Modell entfaltet seine volle fachdi-

62 Gelegentlich bleibt in der Klieme-Expertise offen, ob eine messpsychologische oder eine fachdidaktische Perspektive eingenommen wird. Messpsychologen stehen vor der großen Herausforderung, den Leistungsstand von 15-jährigen in allen PISA-Ländern mit validen Aufgabeninhalten und -formaten in empirisch gesicherter Weise vergleichend abzubilden. Dazu verwenden sie die Methode vergleichender Schulleistungsuntersuchungen (large scale assessment), mit der die Kompetenz anhand standardisierter Tests gemessen wird. In ihnen wird die kognitive Dimension und ein Handeln in Lern-

daktische Breite, indem es Studierenden, Referendaren und Lehrkräften eine angemessene Planungs- und Reflexionsebene bietet. Die Standards sind, trotz gelegentlicher Mängel in der Trennschärfe zwischen den Bereichen, kompetenztheoretisch angemessen formuliert und überlassen dem Lehrenden die Wahl konkreter Unterrichtsthemen. Gleiches gilt für die Verwendung im Rahmen didaktischer Ansätze und Konzeptionen. Deshalb heben Seeber u. a. (2012: 27 f.) als besondere Leistung des DeGÖB-Modells hervor, dass es im Rahmen aller in der Wirtschaftsdidaktik praktizierten curricularen Ansätze verwendbar sei.⁶³ Nach diesen i.d.R. alternativ verwandten Ansätzen lässt sich jeder denkbare ökonomisch relevante Gegenstandsbereich unter Verwendung der DeGÖB-Standards angemessen unterrichtlich umsetzen. Deshalb sollte das DeGÖB-Modell seinen festen Platz in allen Phasen der Lehramtsbildung haben.

Obwohl es im Rahmen der Expertise wegen der Eindeutigkeit der Organisationsform des Sachunterrichts eher unbedeutend ist, ist darauf zu verweisen, dass das DeGÖB-Modell eine besondere Eignung für eine Verwendung in den unterschiedlichen schulischen Organisationsformen der unterrichtsbezogenen Wissenschaftsdisziplin ökonomische Bildung (als Fach, Teilfach usw.) besitzt.⁶⁴ Es erscheint für fachfremd und/oder fächerübergreifend unterrichtende Lehrpersonen – die ggf. in jedem »ihrer« auch außerhalb des Sachunterrichts anzusiedelnden Fächer andere und zumeist hoch komplexe fachdidaktische Kompetenzmodelle vorfinden – einen fachdidaktischen Rahmen (kein Korsett) zu bieten, der hilft, ökonomische Bildungsgegenstände fachlich angemessen zu unterrichten.

situationen hervorgehoben (dazu Jung 2010: Kap 10.3. Didaktische Kompetenzüberprüfung; 10.4. Kompetenzdiagnostik).

63 Als diese werden der *Lebenssituationsansatz* (vgl. Kapitel 2.5), der *Institutionenökonomische Ansatz* (vgl. Kapitel 2.4) und der *Kategoriale Ansatz* (vgl. Kapitel 3.3) ausgeführt.

64 Die Art der schulischen Organisationsform wird weniger von fachdidaktischen Diskursen und Reflexionen als von Entscheidungen einer föderalen Bildungsadministration bestimmt.

Die vorgetragene Kritik, die wegen der zeitlichen Wellen weitgehend auf das Sekundarstufen-I-Konzept (DeGÖB 2004) bezogen wurde, trifft jedoch auch die Primarstufenkonzeption. So vermissen Schlösser / Schuhen (2006: 4) eine klare Struktur, »die es Lehrern, Schülern, Eltern und fachdidaktischen Forschern erlaubt, die angestrebte Output-Sicht einzunehmen, um den Bildungsstandard einschätzen zu können«. Dagmar Richter (2006: 109) beurteilt die Kompetenzen in den DeGÖB-Standards als »blass und skizzenhaft«. Andere Autoren erachten die Einteilung der Kompetenzbereiche als nicht systematisch, da sie kompetenztheoretische, fachdidaktische und wirtschaftswissenschaftliche Kategorien vermischten (IÖB 2004: 2). Zu überprüfen wäre, welche Teilmengen der Kritik den Unklarheiten der Klieme-Expertise (messpsychologische vs. didaktische Perspektive)⁶⁵ geschuldet ist. Auch kann im Nachhinein nicht gefordert werden, was nicht intendiert war. Denn DeGÖB-Autoren hatten ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die verwandten Standardbeschreibungen *ökonomisch orientieren, erklären, verstehen, entscheiden* und *handeln* nur als Vorstufe der Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells anzusehen seien. Das vorgelegte Modell sage wenig darüber aus, wie sich ökonomische Handlungskompetenz über die Entwicklungs- und Schulstufen hinweg aufbauen und entwickeln lasse (Weber 2005 b: 45 f.).

65 Den Inhalt der Fußnote 62 ergänzend ist darauf zu verweisen, dass aus der fachdidaktischen Perspektive der Kompetenzerwerb als Befähigung zur positiven Bewältigung von lebensweltlichen Herausforderungen (hier in ökonomisch geprägten Lebenssituationen) dominiert, der lernweltlich zu inszenieren ist. Der zu vollziehende Kompetenzerwerb benötigt eine lerntheoretische Infrastruktur in dem Sinne, dass Herausforderungen wahr- und angenommen werden müssen, um über ein gestuftes Verfahren – vom Verstehen übers Handeln bis zur Reflexion – bewältigt zu werden.

4.6.2 Bewertung des Oldenburger Konzepts

Deutlich wurde, dass die Oldenburger Konzeption viel mehr als ein Kompetenzmodell zur ökonomischen Bildung darstellt, sondern einen originären fachdidaktischen Ansatz, der die Anforderungen der Klieme-Expertise einbezieht. Sie geht davon aus, dass die wachsende Bedeutung ökonomischer Herausforderungen und deren Komplexität einen systematischen Kompetenzerwerb erfordern, der im Ökonomieunterricht zu verorten ist. Deshalb sei ökonomische Bildung in den Sekundarstufen als eigenständiger Fachunterricht (Wirtschaft) zu organisieren und in der Primarstufe als definierter Teil des Verbundfachs Sachunterricht. Die fachdidaktische Theoriebildung integriert Elemente der Aktions-, Handlungs- und Interaktionstheorie zu einem in sich geschlossenen Konzept der schulischen ökonomischen Bildung, das alle allgemeinbildenden Schul- und Jahrgangsstufen einschließt.⁶⁶

Die Inhaltsbereiche der ökonomischen Bildung ergeben sich aus dem Zusammenwirken der zentralen ökonomischen Akteure (private Haushalte, Unternehmen, Staat) mit den Handlungsfeldern des Individuums, wobei das lerngegenständlich Bedeutsame über vier Ordnungskategorien aus der Vielfalt des Ökonomischen erschlossen wird. Diese kennzeichnen das originär Ökonomische, grenzen es von anderen Wissenschaftsdisziplinen ab und zielen darauf, typisch (ökonomische) Denkstrukturen nachhaltig zu vermitteln.

Das Kompetenzmodell integriert die Kompetenzbereiche (Fachwissen, Erkenntnisgewinnung und Bewertung) in sechs Kompetenzen und 24 Teilkompetenzen. Es leitet zu (beispielhaften) klar ausdifferenzierten Inhaltsbereichen und Inhaltsaspekten über, die über ein Spiralcurricu-

66 Das Konzept orientiert sich an der Anforderung der Klieme-Expertise und dokumentiert eine Art des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outputorientierung anhand der kompetenztheoretischen Aufbereitung von Bildungsgegenständen in der Domäne ökonomischer Bildung.

lum vermittelt werden.⁶⁷ Entgegen der Anmerkung des Autorenteams (Kaminski/Eggert), keine Bildungsstandards vorzulegen, sind die Autoren dieser Expertise (Arndt, Jung) durchaus der Ansicht, dass die Teilkompetenzen (ebd. 28 f.) diesen Anspruch erfüllen, zumal sie in einer allgemeinen Form begründet und auf spezielle Inhalte auszudifferenzieren sind (z. B. Hauskauf, ebd. 28 f.).

Für die Primarstufe begründet das Oldenburger Konzept zehn Kompetenzen und Inhaltsaspekte, die auf fundamentalen Reflexionen über das Lernen in der Schulstufe aufbauen. Es tendiert dazu, ein breites Verständnis fundamentaler ökonomischer Zusammenhänge seitens der Lernenden aufzubauen, wobei die implizierte Struktur die inhaltliche Vielfalt auf das bildungsgegenständlich Wesentliche reduziert. Jedoch begrenzt es sich – ebenso wie die beiden anderen fachdidaktischen Konzeptionen – weitgehend auf die kognitive Dimension von Kompetenzen (Sach- und Analysekompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz), die Handlungsaspekte bleiben unterbelichtet.

Das positive Urteil wirft die Frage auf, warum dem Ansatz nicht mehr Aufmerksamkeit und Akzeptanz in den fachdidaktischen Diskursen um die kompetenztheoretische Erschließung domänenbezogener Bildungsgegenstände (hier: Didaktik der ökonomischen Bildung) zuteil wurde. Gemäß seiner Intentionen erschließt er das Domänenbezogene in originärer und origineller Weise über vier Ordnungsversuche, die bei einer angemessenen Reduktion (fachwissenschaftlich, fachdidaktisch) auch in der Primarstufe erfolgreich anzuwenden sind, und regt die Reflexion kritischer Aspekte an. Trotz der Hervorhebung seiner Bedeutung für den Lebenssituationsansatz ist das Konzept auch im Rahmen der anderen, in der Didaktik der ökonomischen Bildung praktizierten curricularen Ansätze verwendbar (s. Fn. 63). Die ausdifferenzierten Inhalte sind beispielhaft zu verstehen, sie sollen das Angestrebte verdeutlichen und nicht

67 Dabei wird darauf verwiesen, dass keine »Abbilddidaktik« betrieben werden dürfe, die die ökonomische Bildung als verkleinerte VWL oder BWL interpretiere (ebd. 19).

den Anwender bevormunden. Soll die didaktische Konzeption erfolgreich praktiziert werden, erfordert dies eine gezielte Einbindung in die Phasen der Lehramtsbildung, in das fachdidaktische Hauptseminar, die Unterrichtsplanung, Durchführung und Reflexion in der zweiten Phase und den Aktivitäten der Fort- und Weiterbildung. Sie bildet ein positives Beispiel, die ökonomische Bildung über alle Jahrgangsstufen zeitgemäß zu konzeptionieren.

4.6.3 Bewertung des Konzeptes »Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen« (Retzmann u. a. 2010)

Auch diese Konzeption setzt am Beitrag der ökonomischen Bildung zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung an, der durch eine wachsende Bedeutung des Ökonomischen in der modernen Gesellschaft angemessen begründet wird. Dies legitimiere einen Fundus schulischer ökonomischer Bildung, der nicht als informelles Lernen zufällig erworben werden kann, sondern einer systematischen Vermittlung bedarf. Die Konzeption ist stringent strukturiert und kompetenztheoretisch fundiert begründet. Sie versucht, vorherige Konzeptionen und Vorüberlegungen einzubeziehen und deren erkannte Defizite zu überwinden.⁶⁸ Die Zielsetzung wird klar definiert: Die fachdidaktisch fundierte Konzeption und die entwickelten Standards sollen bundesländerübergreifende Orientierungshilfe für den Ökonomieunterricht geben.

Die formulierten Kompetenzen, die auf einem zeitgemäßen Kompetenzverständnis beruhen, sind auf die Domäne Wirtschaft bzw. Ökonomie bezogen und auf die kognitive Dimension eingegrenzt. Die unterschiedlichen lebensweltlichen Herausforderungen und Perspektiven werden mit dem Ziel zu Rollen gebündelt, Lernende mit einem Repertoire an Kom-

⁶⁸ Die wissenschaftliche Version (Seeber u. a. 2012) enthält zwei Kapitel, die sich mit Aspekten der Kompetenzmodellierung befassen und wirtschaftsdidaktische Kompetenzdiskurse aufbereiten, woraus die Autoren ihren eigenen Ansatz generieren.

petenzen auszustatten, welche sie in die Lage versetzen, die Herausforderungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen (mündig, tüchtig und verantwortlich) zu bewältigen. Im Maximalanspruch werden auf der Ordinate die drei Makrorollen (Verbraucher, Erwerbstätiger, Wirtschaftsbürger) in 14 Mikrorollen ausdifferenziert, die mit den drei domänenspezifischen Kompetenzbereichen (A: Entscheidung und Rationalität – des Einzelnen; B: Beziehung und Interaktion – mit Anderen; C: Ordnung und System – des Ganzen) mit jeweils drei Teilkompetenzen (auf der Abszisse) abgebildet werden. Die durch die Kreuzung entstehenden Felder werden mit Kompetenzanforderungen / Standards gefüllt.

Zu dem dreifach gestuften Kompetenzerwerb in den domänenspezifischen Kompetenzbereichen a) *Teilnehmer- / Beobachterperspektive*, b) *Perspektivenübernahme und Berücksichtigung der Interessen anderer* und c) *Einnahme einer höheren Beobachterperspektive* (Retzmann u. a. 2010: 17) bleibt anzumerken, dass der Dreischritt – selbst wenn der dritte Schritt sehr abstrakt formuliert ist und die Schrittfolge eine kleine Korrektur erfordert – für die Primarstufe eine besondere Bedeutung besitzt. Er setzt bei dem persönlichen Erleben in ökonomisch geprägten Lebenssituationen an, welches teilnehmend oder beobachtend wahrgenommen wird. Der Erkenntnisprozess verläuft über die fachliche (nach Möglichkeit handlungsorientierte) Be- und Erarbeitung des Wesentlichen (dem ökonomischen Kern) auf ein höheres Niveau ökonomischer Welterklärung, das domänenbezogenes Urteilen, Handeln und Reflektieren einschließt.

Die Bedeutung der ökonomischen Bildung in der Primarstufe wird angemessen begründet, die Kompetenzbereiche (Entscheidung und Rationalität, Beziehung und Interaktion, Ordnung und System) werden für das Lernen in der Schulstufe spezifiziert und 26 schulstufenbezogene Bildungsstandards definiert. Die besondere Situation des dritten Kompetenzbereichs wird durch eine sensible fachwissenschaftliche Reduktion für die Schulstufe erschlossen, die auch auf interdisziplinäres Arbeiten abzielt. Der Erkenntnisgewinn wird über eigene Erfahrungen der Lernenden als Konsumenten, im Rahmen des wirtschaftlichen Handelns in

der Familie sowie über das direkte oder indirekte Erleben ökonomischer und arbeitsweltlicher Probleme erschlossen, wobei wirtschaftliche Beziehungen und deren Gestaltung das wesentliche Element bilden.

4.6.4 Bewertung der Perspektivrahmen (2002, 2013)

Der Perspektivrahmen gliedert den Lerngegenstand des Sachunterrichts in fünf Perspektiven, von denen die sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive den Ort für die ökonomische Bildung bildet. Er leistet eine fundierte didaktische Grundlegung und zielt auf eine doppelte Anschlussfähigkeit (Sachfächer der Sek. I; Lebenswelterfahrungen und Interessen der Kinder). Bereits die 2002er Version dokumentiert ein angemessenes Kompetenzverständnis, wobei Kompetenzen – bereits vor der Klieme-Expertise – als Zielkategorien definiert werden, die Wissen, Können und Wollen integrieren und die Ermittlung des Lernfortschritts über Anwendungs- und Gestaltungsaufgaben ermöglichen.

Die in der *sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive* des Perspektivrahmens Sachunterricht 2002 definierten Lerngegenstände, die sich aus dem Spannungsverhältnis zwischen dem Lebensweltbezug und dem Fachbezug ergeben sollen, enthalten wenig explizite Bezüge zur ökonomischen Bildung. Natürlich ist diese in den aufgezählten Bereichen des *sinn- und lebensorientierten Lernens der Kinder* in verschiedene Ziele impliziert.⁶⁹ Im Rahmen der *konzeptkonformen Kompetenzen, Inhalte, Verfahren und Vernetzungsbeispiele* konzentrieren sich die ökonomischen Gehalte nicht nur auf das Ziel 7: *Konsum – Eine Kultur des Umgangs mit den Dingen entwickeln*⁷⁰, sondern sind auch in anderen Zielen enthalten.

69 Hier sind die Bereiche: Entwicklung einer sozialen Kultur des Lebens und Arbeitens, das Erkennen von Interessenlagen und Vertreten eigener Interessen, verantwortliches Handeln in öffentlichen und privaten Zusammenhängen zu nennen (GDSU 2002: 6).

70 Als Teilziele werden ausgeführt: Konsumgüter als Mittel sozialer Verständigung erkennen, kritische Auseinandersetzungen mit dem Konsumprozess führen können, sich alternative

So enthält Ziel 2: *Ökonomische, ökologische und soziale Grundlagen des Zusammenlebens erschließen können*, ebenso klare ökonomische Bezüge wie das in Ziel 4 angestrebte *Analysieren von Konfliktursachen und von Möglichkeiten der Konfliktvermeidung*. Auch kann das Ziel: *Perspektive auf die »Eine Welt« einnehmen können (durch Erkennen von Abhängigkeiten und Verflechtungen, von gemeinsamen Lebensgrundlagen, der Ungleichheiten von Lebensbedingungen)* nicht ohne ökonomische Inhalte erreicht werden. Ebenso enthalten die thematisierten Vernetzungsbeispiele (z. B. *Grundkonflikt zwischen Arbeit und Umwelt, Arm und Reich, Interessenkonflikte, Arbeitsformen, Arbeitslosigkeit, der Einfluss technischer Entwicklungen usw.*; ebd. 12) enge Bezüge zur ökonomischen Bildung.

Jedoch fällt es schwer, aufgrund von Vorgaben und Struktur die der ökonomischen Bildung zugeordneten Kompetenzbereiche systematisch zu entwickeln. Sie ergeben sich weitgehend aus dem Gefüge politischer oder soziologischer Themenstellungen. Selbst im Kompetenzbereich sieben (Konsum) bleiben die implizierten Möglichkeiten teilweise verborgen, die über eine schülerorientierte Behandlung ökonomischer Grundtatbestände erzielt werden könnten. Denn im Spannungsverhältnis zwischen Lebenswelt- und Fachbezug sind von den Schülerinnen und Schülern Konsumententscheidungen zu treffen (oder in der Familie zu beeinflussen), die einen hohen Nutzen im Rahmen eines begrenzten Budgets anstreben.

Beim Treffen von Konsumententscheidungen gilt es z. B., Prioritäten zu setzen, Interessen zu berücksichtigen und Bedürfnisse durch die Nutzung von Gütern zu befriedigen, wobei der Warenstrom dem Geldstrom entgegengesetzt verläuft. Dabei gilt es, Verbraucherinformationen einzuholen, Qualitäten und Preise abzuwägen sowie Sozial- und Umweltverträglichkeiten zu berücksichtigen. Auf der Grundlage einer nach Möglichkeit handlungsorientiert erworbenen Wissens- und Verstehens-

Umgangsweisen mit Konsumgütern vorstellen können, ökologische und ökonomische Dimensionen des Konsumprozesses erkennen.

qualität sind dann tiefer gehende Reflexionen und *kritische Auseinandersetzungen mit dem Konsumprozess* möglich.

In den *Perspektivrahmen 2013* werden die Begrifflichkeiten und das Instrumentarium der Klieme-Expertise einbezogen. Obwohl er die Anforderungen unterschiedlicher Disziplinen integriert, besitzt er eine logische Struktur und eine besondere Qualität. Vom Bildungsauftrag der Grundschule und den Aufgaben und Spezifika des Sachunterrichts ausgehend, wird der Gegenstandsbereich in fünf Schritten⁷¹ erschlossen. Curricular und kompetenztheoretisch will der Perspektivrahmen eine begründete Antwort auf die Anforderung der Klieme-Expertise geben, was »*Kinder am Ende der Primarstufe über ihre natürliche, kulturelle, soziale und technisch gestaltete Umwelt gelernt haben – und warum*« (GDSU 2013: 12).

Deshalb bildet das Kompetenzmodell die vielfältigen Besonderheiten des Sachunterrichts mehrperspektivisch ab. Für die fünf Perspektiven werden die typischen *Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen* perspektivenübergreifend und perspektivenbezogen abgebildet, woraus die perspektivenbezogenen Konzepte/Themenbereiche sowie drei perspektivenübergreifende Themenbereiche und Fragestellungen abgeleitet werden. Gemäß der Zielsetzung der sozialwissenschaftlichen Perspektive sind die Lernenden über den Erwerb von Kompetenzen auf »*das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft*« vorzubereiten, wozu ihr Interesse für gesellschaftliche und demokratische Fragen und Themen geweckt und personale Ressourcen für das Wahrnehmen ihrer demokratischen Beteiligungsrechte gestärkt werden sollen. Der Erkenntnisprozess verläuft von den eigenen Erfahrungen über exemplarische und bedeutsame Beispiele zur Begegnung, Erschließung und der Auseinandersetzung mit Fragen. In der sozialwissenschaftlichen Perspektive wird

71 Die Schritte sind: 1. Perspektivenübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im SU, 2. Die fünf Perspektiven, 3. Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, 4. Perspektivenbezogene Themenbereiche / Konzepte, 5. Perspektivenübergreifende Themenbereiche und Fragestellungen.

der Lerngegenstand über fünf Leitfragen (Politik, Wirtschaft, Recht, Kultur, Gemeinschaft) erschlossen. Die ökonomische bezieht sich auf die *Wirtschaft »als Aufgabe, Mittel und Güter zur Befriedigung von Bedürfnissen der Menschen zur Verfügung zu stellen, ihren Tausch sowie die Arbeit zu ihrem Erwerb zu organisieren und zu koordinieren«* (ebd. 28). Die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in der Teilperspektive werden unter der Überschrift: *Ökonomische Entscheidungen begründen* (DAH SOWI 4; ebd. 19)⁷² gebündelt und in die perspektivenbezogenen Themenbereiche TB SOWI 4 *Kinder als aktive Konsumenten* und TBSOWI 5 *Arbeit* einbezogen. Die dazugehörigen Konzepte⁷³ werden benannt und als Standards formuliert. Natürlich stellt es immer ein schwieriges Unterfangen dar, die Anforderungen eines Verbundfaches konzeptionell angemessen abzubilden, da fachdidaktische Akteure sich oft den Denkschemata und Modellen ihrer Disziplin verpflichtet fühlen.

Entgegen des 2002er Perspektivrahmens lässt der *Perspektivrahmen 2013* einen geordneteren ökonomischen Kompetenzerwerb zu. Mit den perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen lassen sich fachlich und überfachlich Gegenstandsbereiche kompetenztheoretisch gestuft (in sechs Stufen, vom Erkennen / Verstehen bis zum Umsetzen / Handeln) erarbeiten. Die perspektivenbezogenen Vorgaben (Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen; Konzepte / Themenbereiche) sind beispielhaft ausgeführt. Sie ermöglichen curriculare Variationen

72 Hier lauten die Zielsetzungen: *Schülerinnen und Schüler können: a) Bedürfnisse Einzelner oder von Gruppen bestimmen, z. B. mit Hilfe von Interviewtechniken wie Expertenbefragungen oder Meinungsumfragen; b) unterschiedliche Möglichkeiten der Befriedigung von Bedürfnissen identifizieren (z. B. bei Konsumententscheidungen); c) bei ökonomischen Entscheidungen die verfügbaren Mittel benennen und nach vorgegebenen Kriterien einteilen (z. B. beim Umgang mit dem Taschengeld oder der Klassenkasse); d) Einteilungen von Mitteln nach Fragen der Gerechtigkeit beurteilen (z. B. die »gerechte Be- / Entlohnung« in einem Fallbeispiel)* (ebd. 19).

73 TB SOWI 4: Konsum, Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Geld, Haushalt, Wettbewerb, Nachfrage und Angebot, Preis und Qualität eines Konsumgutes, Verbraucherinformation und -organisation; TB SOWI 5: Erwerbsarbeit, Hausarbeit und ehrenamtliche Arbeit / Bürgerarbeit, Arbeitsplatz, Arbeitsteilung, Berufe, Arbeitslosigkeit sowie Einkommen, Geld, Kreislauf (auf Verknüpfungen zur technischen Perspektive wird verwiesen).

(wie z. B. Einbezug von Inhalten des Schulprogramms, aktuelle Vorgänge). Die Zusammenschau von ökonomischen Kompetenzen, Kompetenzanforderungen, Themenbereichen und Konzepten verdeutlicht eine Fülle ökonomischer Unterrichtsinhalte aus den Schwerpunkten ökonomische Grundtatbestände, Konsumökonomie (private Haushalte) und Arbeitsökonomie. Sie sind auf unterschiedliche Themenbereiche verteilt und wirken etwas ungeordnet. Neben den zwei originären ökonomischen Themenbereichen (TB SOWI 4 *Kinder als aktive Konsumenten*, TB SOWI 5 *Arbeit*), den ökonomischen Teilmengen der anderen Themenbereiche der sozialwissenschaftlichen Perspektive,⁷⁴ sind genügend eindeutige Bezüge in den anderen Perspektiven⁷⁵ und in den beispielhaften perspektivenübergreifenden Themenstellungen (Mobilität, Ernährung, nachhaltige Entwicklung) enthalten, die zielgerecht genutzt werden können.

Das Bearbeiten der perspektivenvernetzenden Themenbereiche, die sicherlich den sachunterrichtlichen Kompetenzerwerb krönen, erfordert nach dem aktuellen Perspektivrahmen (GDSU 2013: 72–85) die Beherrschung höchst unterschiedlicher perspektivenbezogener Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, deren sichere unterrichtliche Anwendung vom Lehrenden erwartet wird.⁷⁶ Diese müssen beim *Knüpfen didaktischer Netze* (Kahlert 1998: 18)⁷⁷ im Rahmen einer Unterrichtseinheit eine angemessene Berücksichtigung finden. Kahlert dokumentierte ein

74 Z. B. können TB wie »Die politische Ordnung«, »Politische Entscheidungen«, »Gemeinwohl«, »Sozialisation« nicht ohne ökonomische Bezüge vermittelt werden.

75 So enthalten die Themenbereiche anderer Perspektiven (z. B. Geographische Perspektive TB GEO 2: Menschen nutzen, gestalten belasten ... schützen Räume; TB GEO 3: Vielfalt und Verflechtungen von Räumen; TB GEO 4: Entwicklungen und Veränderungen in Räumen; historische Perspektive: ...; technische Perspektive: ... eindeutige ökonomische Bezüge.

76 Deshalb sollte in der zumeist fachbezogenen Lehramtsbildung (hier: Didaktik des Sachunterrichts) auch ein intensiver Blick auf andere Perspektiven, ihre fachdidaktischen Konzeptionen und ihre fachwissenschaftlichen Inhalte (Fachkonzepte) geworfen werden.

77 Kahlert wählte den Netzbegriff wegen der Verknüpfung von lebensweltlichen und fachlichen Bezügen, wobei das Netz eine reichliche Beute in Form eines »motivierenden, an Schülererfahrungen anknüpfenden und in der Sache ergiebigen Unterrichts« erbringen soll. Die Bezeichnung »Knüpfen« soll ausdrücken, dass es sich nicht um ein standardisiertes, anwendbares Schema handelt, sondern um immer neue auf Zeit brauchbare Konstruktionen (ebd. 17).

inhaltliches Zusammenwirken von zehn Perspektiven (wirtschaftliche, naturwissenschaftlich-technische, biologische, chemische und physikalische, sprachliche, mathematische, geographische, soziologische, geschichtliche, ethisch/religiöse, ästhetische), die sicherlich den interdisziplinären Maximalanspruch darstellen und im Vorfeld der konkreten Unterrichtsplanung die inhaltlichen Möglichkeiten des Themas offenlegen (ebd. 23). Er entfaltet das interdisziplinäre Potential anhand der heute noch relevanten Unterrichtsthemen a) *Wünschen und Brauchen* (ebd. 24 f.) und b) *Mädchen und Jungen* (ebd. 26 f.). Hier wäre zu fragen,

- ob der implizierte interdisziplinäre Anspruch als überhöht anzusehen ist und selbst beim intensiven Studium der Wissenschaftsdisziplin Sachunterricht eine Expertise der Lehrpersonen in allen perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen erwartet werden kann;
- wie die beiden Phasen der Lehramtsbildung Sachunterricht zu konzipieren sind, um diesem Anspruch bei den Fachstudierenden gerecht zu werden, zumal manche Perspektiven die Konzepte mehrerer Fachdidaktiken integrieren;
- ob und auf welche Weise die fachfremd Unterrichtenden des Sachunterrichts diesem Anspruch nur ansatzweise gerecht werden können.

4.7 ZUSAMMENFASSUNG UND ÜBERLEITUNG

In diesem Kapitel wurden aktuelle fachdidaktische Konzeptionen für die ökonomische Bildung in der Primarstufe einer genaueren Analyse unterzogen. Dabei wurde sich bewusst für eine umfängliche Darstellungsform entschieden, die in einem ersten Schritt die Konzeption (Aufbau, Intentionen, Kompetenzmodell, Standards) darstellt, diese in einem

zweiten Schritt auf die Besonderheiten der Primarstufe (Sachunterricht) bezieht und in einem weiteren Schritt bewertet. Die erzielten Ergebnisse fließen in ein Analyseinstrumentarium ein, das im Rahmen der Untersuchung der föderalen Bildungspläne im nächsten Kapitel seine Anwendung findet.

Dass der frühere – aus der »vor-Klieme-Zeit« stammende – Perspektivrahmen Sachunterricht 2002 einbezogen wurde, hängt einerseits damit zusammen, dass die neue Version beim Verfassen der Expertise sich noch im Entwurfsstadium befand (Stand 16. Februar 2012) und die alte (2002) noch gültig war. Andererseits wurde seitens der Autoren beabsichtigt, den Bedeutungszuwachs der ökonomischen Bildung als Bildungsgegenstand der Primarstufe auch über die Berücksichtigung in beiden Konzeptionen der *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts* (GDSU 2002; 2013) zu verdeutlichen,⁷⁸ was durchaus als gelungen zu bezeichnen ist. Ebenfalls bezog sich der definierte DeGÖB-Anspruch, die konzipierten Kompetenzbereiche und Standards für die Primarstufe auch als Konkretisierung der im Rahmen der sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht zu verstehen (DeGÖB 2006: 2), auf die 2002er Version. Hier findet die soziale, politische und ökonomische Lebenswelt der Kinder Beachtung (s. Kap. 4.5.1), die über die Kompetenzbereiche und Standards in die sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive des Perspektivrahmens integriert werden kann. In Verbindung mit dem aktuellen Perspektivrahmen können alle drei fachdidaktischen Konzeptionen als konkretisierende und strukturierende Instrumente des Ökonomischen herangezogen werden.

Deutlich wurde, dass aufgrund ihrer Heterogenität die dargestellten fachdidaktischen Konzeptionen nur schwer vergleichend bewertet werden können, so dass ihre inhaltliche Konsistenz als Qualitätsmaßstab

78 Da so gut wie keine personalen Überschneidungen existieren, kann die intensivere Berücksichtigung ökonomischer Gegenstandsbereiche durch die GDSU als objektiver Gradmesser für einen Bedeutungszuwachs des Ökonomischen in der Lebenswelt von Kindern gewertet werden.

gelten sollte. Wenn man zur Kenntnis nimmt, dass a) die fachdidaktische Dimension und nicht die messpsychologische im Zentrum des konzeptionellen Bestrebens steht und b) die als konstitutives Prinzip der Konzeptentwicklung an Bildungsstandards gestellten Anforderungen der Klieme-Expertise: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung und Verständlichkeit (Klieme u. a. 2003: 18) eingehalten werden, kann allen Konzeptionen eine stringente Aufbereitung von Intentionen, Kompetenzen und Standards bescheinigt werden.

Eine wichtige, evtl. von der Fachkonferenz Sachunterricht im Rahmen von Schulentwicklung zu klärende Frage wäre, welche der fachdidaktischen Konzeptionen im Zusammenwirken mit dem aktuellen Perspektivrahmen Sachunterricht ihre Anwendung finden sollte. Die jeweiligen Vorteile a) eines auf Kompetenzbereiche und Standards bezogenen inhaltlich offenen DeGÖB-Konzeptes (2006), das auf die Vorgabe von Kategorien und Inhalten verzichtet, b) eines kategorienberücksichtigenden Teilkonzeptes Grundschule, im Rahmen einer schulstufenübergreifenden Konzeption (Kaminski/Eggert 2008), oder c) eines die Bewältigung von Rollenherausforderungen in Kompetenzbereichen anstrebenden Grundschulkonzeptes (Retzmann u. a. 2010) wurden dargestellt. Entsprechende innerschulische Vereinbarungen wären angesichts der Fülle der beteiligten Teildisziplinen und ihrer didaktischen Besonderheiten als hilfreich zu bezeichnen. Denn wenn der Sachunterricht die von Kahler (2005: 29) definierte Unterstützungsleistung für Schülerinnen und Schüler über den *Aufbau sinnvoller Zugänge*, die *Aufklärung über Bestehendes*, die *Offenheit gegenüber Neuem* bei *Ermutigung zum Handeln* erbringen will, sollte er nicht in einer übergroßen konzeptionellen Vielfalt vermittelt werden. Vielmehr gilt es, die Lücke zwischen den zufällig und unsystematisch gemachten lebensweltlichen Sacherfahrungen und den unter institutionellen schulischen Bedingungen erworbenen Kompetenzerfahrungen der Lernenden zu schließen, was über die Erarbeitung exemplarischer, elementarer und fundamentaler Gegenstandsbereiche geordnet zu erfolgen hat.

Aus der Perspektive der ökonomischen Bildung erscheint es wichtig – und diese Gefahr scheint mit dem Perspektivrahmen 2013 nicht gebannt –, dass die ökonomischen Bildungsgegenstände in der sozialwissenschaftlichen Perspektive nicht als schlichtes Beiwerk und Addition ökonomischer Episoden am Rande anderer Teilperspektiven abgehandelt werden und damit konzeptionell auseinanderfallen. Vielmehr müssen ein angemessener Lebensweltbezug und eine adäquate Themenauswahl, ein systematischer Kompetenzerwerb und die Nutzung der aufgezeigten methodischen Vielfalt sowie die altersgerechte und spannende Inszenierung des Kompetenzerwerbs, als Grundlagen für den Aufbau von Strukturen ökonomischen Denkens und Handelns, synergetisch zusammenwirken.

5. LEHRPLANANALYSE DER BUNDESLÄNDER

5.1 ZIELSETZUNG UND AUFBAU DES ANALYSEINSTRUMENTS

5.1.1 Begründung des Analyserasters

In diesem Kapitel werden die den Sachunterricht betreffenden bundeslandbezogenen curricularen Vorgaben analysiert. Das primäre Ziel besteht darin zu eruieren, welcher Stellenwert der ökonomischen Bildung in der Grundschule eines Bundeslandes seitens der Bildungsadministration zugestanden wird. Neben einer Darstellung der einzelnen Länder, die sich in Abschnitt 5.2 findet, werden in 5.3 sowohl die Länder miteinander verglichen als auch die Gegenstandsbereiche im Hinblick auf ihre Häufigkeit hin untersucht.

Hierzu ist es zunächst erforderlich, ein geeignetes Analyseinstrumentarium zu entwickeln, das seine Analyseeinheiten aus den im vorigen Kapitel erörterten Bildungsstandards generiert.

Föderale Lehr- oder Bildungspläne im Hinblick auf ihren Beitrag zur Förderung ökonomischer Bildung über ihre Standards beschreibend zu vergleichen und daraus Schlüsse hinsichtlich der Qualität der Konzeptionen zu ziehen, ist dann leistbar, wenn sie eine einheitliche oder zumindest ähnliche Struktur besitzen. Ist dies nicht der Fall, muss auf weitere Analyse Kriterien ausgewichen werden, worunter die Qualität der Analyse leidet. Grundsätzlich ließen sich didaktische Konzeptionen, Kompetenzen und Standards, aber auch Kategorien und Inhalte (als kleinster gemeinsamer Nenner) vergleichen. Denkbar wäre es, sich auf bestehende Systeme der kategorialen Wirtschaftsdidaktik (vgl. 3.3) zu beziehen. Jedoch sind diese inputorientiert und auf allgemeine Denkschemata fokussiert, weswegen sie sich nur bedingt für eine kompetenztheoretische Untersuchung oder detaillierte Analyse von Gegenstandsfeldern eignen.

Ein weiteres Problem ergibt sich durch die heterogene Struktur der im vorherigen Kapitel analysierten didaktischen Konzeptionen.⁷⁹ Da jede Konzeption spezifische Vorteile aufweist, sollte sich nicht auf eine, von den Autoren ausgewählte, als exklusives Analyseinstrument beschränkt werden. Vielmehr wäre ein Abgleich der jeweiligen bundeslandbezogenen curricularen Vorgabe mit jeder einzelnen Konzeption denkbar, wobei als Maximalanspruch die Übereinstimmungsgrade (z. B. groß, mittel, gering) der vier Konzeptionen und 16 Bundeslandvorgaben zu untersuchen wären. Die Auswertung ergäbe 64 Ergebnisfelder (4 pro Bundesland), in denen der Grad der Übereinstimmung mit jeder Konzeption (groß, mittel, gering) zum Ausdruck gebracht würde. Aber auch hier liegen die Tücken im Detail. Keinesfalls kann ein bundeslandspezifisches Curriculum mit jedem einzelnen Bildungsstandard der vier Konzeptionen abgeglichen werden, da darunter die Übersichtlichkeit leiden würde.

Vor der Entscheidung für ein Analysemodell müssen in einem ersten Schritt a) die didaktischen Modelle und b) die Bundeslandvorgaben hinsichtlich ihrer strukturellen Vergleichbarkeit untersucht werden. Ersteres erscheint einfacher, da fachdidaktische Curricula in der Tradition der Klieme-Expertise den Output – also das Wissen und Können der Lernenden am Ende einer Bildungsstufe – über Bildungsstandards definieren, selbst wenn dieser Anspruch sowohl in der Oldenburger Konzeption (Kaminski u. a. 2008) als auch im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) etwas unpräzise eingelöst wurde. Eine Kurzübersicht verdeutlicht die Heterogenität der didaktischen Konzeptionen:

79 Diese zeichnen sich sowohl durch verschiedene Strukturen, Zielsetzungen und Vorstellungen von ökonomischer Bildung als auch durch unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte aus.

DeGÖB-Konzeption – Primarstufe (vgl. Kap. 4.2)

31 Standards für die Primarstufe, 5 Kompetenzbereiche

- A) Entscheidungen ökonomisch begründen (6 Standards)
- B) Handlungssituationen ökonomisch analysieren (6 Standards)
- C) Ökonomische Systemzusammenhänge erklären (6 Standards)
- D) Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten (7 Standards)
- E) Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen (6 Standards)

Heranführung der Schülerinnen und Schüler an *maßgebliche Kategorien des ökonomischen Denkens* wie z. B. A) Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Produktion, Nachfrage und Angebot; B) Preis, Qualität, Einkommen, Arbeit; C) Erwerbsarbeit, Arbeits- und Transfereinkommen, Geld, Güter, Handel und Außenhandel; D) Institutionen, Arbeitslosigkeit, Armut, Entwicklung; E) Kinderarbeit, Interessenkonflikte, Perspektiven, Verteilungsgerechtigkeit⁸⁰, aus denen Themen ableitbar sind.

Oldenburger Konzeption (vgl. Kap. 4.3)

4 Ordnungsversuche, 3 Kompetenzbereiche, 6 Kompetenzen:

- Fachwissen: Sach- und Analysekompetenz (3 Kompetenzen)
- Erkenntnisgewinnung: Methodenkompetenz (1 Kompetenz)
- Bewertung: Urteilskompetenz (2 Kompetenzen)

Die 24 Teilkompetenzen (6 TK zu Komp. 1; 3 TK zu Komp. 2; 4 TK zu Komp. 3; 6 TK zu Komp. 4; 3 TK zu Komp. 5; 2 TK zu Komp. 6) haben den Charakter von Bildungsstandards.

⁸⁰ Die maßgeblichen Kategorien der Kompetenzbereiche A) bis C) werden ausgeführt (DeGÖB 2006: 4 f.), die für D) und E) sind der Beschreibung des Kompetenzbereichs entnommen.

Teilkonzeption Primarstufe (3 Kompetenzbereiche, 6 Kompetenzen)

Reduzierung der 24 Teilkompetenzen auf zehn inhaltsbezogene Teilkompetenzen (Abb. 4.5, S. 108), die für die fünf Inhaltsbereiche (Private Haushalte, Unternehmen, Staat/Wirtschaftsordnung, Ausland, Arbeit und Beruf) thematisch ausformuliert werden (Abb. 4.8, S. 109 f.). Als maßgebliche Kategorien werden u. a. Knappheit, Bedürfnisse, Güter, Produktion, Einkommen, Märkte, Konsum, internationale Wirtschaftsbeziehungen, staatliche Regelungen, Arbeit, Arbeitsteilung benannt und in schulstufenbezogene Inhaltsaspekte übergeleitet.

Konzeption Retzmann u. a. 2010 (vgl. Kap. 4.4)

3 Kompetenzbereiche mit Definition der Kompetenzen

- A) Entscheidung und Rationalität
- B) Beziehung und Interaktion
- C) Ordnung und System

9 Teilkompetenzen mit Definition inhaltsbezogener Kompetenzanforderungen

Kompetenzen sind Befähigungen zur Bewältigung von Herausforderungen (*mündig, tüchtig und verantwortlich*) in *ökonomisch geprägten Lebenssituationen*. Ähnliche Lebenssituationen werden in Rollen gebündelt. Erste Ebene vier Rollen (Verbraucher, Erwerbstätige [Arbeitnehmer, Unternehmer, Wirtschaftsbürger]), zweite Ebene Ausdifferenzierung von 14 speziellen Rollen (Retzmann u. a. 2010: 14 f.).

Teilkonzeption Primarstufe

Spezielle Begründung der Kompetenzbereiche A – C für die Grundschule und Definition von 26 Bildungsstandards (maßgebliche Kategorien sind ableitbar).

- A 1 Situationen analysieren (4 Standards)
- A 2 Handlungsalternativen bewerten (3 Standards)

- A3 Handlungsmöglichkeiten gestalten (3 Standards)
- B1 Interessenkonstellationen analysieren (2 Standards)
- B2 Kooperationen analysieren, bewerten und gestalten (3 Standards)
- B3 Beziehungsgefüge analysieren (3 Standards)
- C1 Märkte analysieren (4 Standards)
- C2 Wirtschaftssysteme und Ordnungen analysieren (2 Standards)
- C3 Politik ökonomisch beurteilen und gestalten (2 Standards)

Perspektivrahmen 2013 (vgl. Kap. 4.5)

Die Zielsetzung wird im Rahmen des interdisziplinären Anspruchs definiert.⁸¹ Die ökonomischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH) der sozialwissenschaftlichen Perspektive sind in DAH SOWI 4: *Ökonomische Entscheidungen begründen* und in DAH SOWI 6: *Soziale Handlungen planen und umsetzen* enthalten. Die angestrebte Kompetenz⁸² wird in DAH SOWI 4 definiert, Verknüpfungen zur technischen Perspektive werden benannt. Die Kompetenz wird in DAH SOWI 4 über vier Standards konkretisiert, die teilweise methodische Arrangements enthalten und dadurch von den Standards der fachdidaktischen Konzeptionen abweichen.⁸³

81 »Eine elementare sozialwissenschaftliche Bildung führt Grundschülerinnen und -schüler ausgehend von eigenen Erfahrungen und von exemplarischen und für sie bedeutsamen Beispielen zur Begegnung, Erschließung und Auseinandersetzung mit Fragen ... nach der Wirtschaft als Aufgabe, Mittel und Güter zur Befriedigung von Bedürfnissen der Menschen zur Verfügung zu stellen, ihren Tausch sowie die Arbeit zu ihrem Erwerb zu organisieren und zu koordinieren« (GDSU 2013: 28).

82 »Die Lernenden sollen über die Kompetenz verfügen, in ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsanreize und -beschränkungen zu berücksichtigen. Hier sind Verknüpfungen zur technischen Perspektive gegeben« (GDSU 2013: 32).

83 Schülerinnen und Schüler können (ebd. 32f.) : 1. eigene Bedürfnisse ermitteln sowie die Bedürfnisse Einzelner oder Gruppen bestimmen, z. B. mit Hilfe von Interviewtechniken wie Expertenbefragungen oder Meinungsumfragen; 2. unterschiedliche Möglichkeiten der Befriedigung von Bedürfnissen identifizieren (z. B. bei Konsumententscheidungen); 3. bei ökonomischen Entscheidungen die Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigen.

Aus der DAH SOWI 6: Soziale Handlungen planen und umsetzen (ebd. 20) sind 3 Standards zu ergänzen.

Die *Perspektivenbezogenen Konzepte/Themenbereiche* sind in TB SOWI 4 (*Kinder als aktive Konsumenten*; ebd. 22) und TB SOWI 3 (*Das Gemeinwohl*) enthalten. Als »wichtige Konzepte« (maßgebliche Kategorien) werden *Konsum, Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Geld, Haushalt, Wettbewerb, Nachfrage und Angebot, Preis und Qualität eines Konsumgutes, Verbraucherinformation und -organisation* benannt. Aus dem TB SOWI 3: *Das Gemeinwohl* ist ein Standard zu ergänzen.⁸⁴

Deutlich wird, dass trotz einer Orientierung an der Klieme-Expertise die vier didaktischen Konzeptionen höchst unterschiedlich aufgebaut sind, was die Vergleichbarkeit erschwert.

Sind bereits die didaktischen Konzeptionen sehr heterogen, gilt dies in noch stärkerem Maße für die Lehr- bzw. Bildungspläne der Bundesländer. Sie unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf die Fachzuschnitte und zu integrierenden Perspektiven, sondern auch bzgl. der Fragen, ob und wie Kompetenzen bzw. Standards formuliert werden, ob ökonomische Denkschemata, Kategorien und Methoden explizit erwähnt sind und welche Inhalte zu behandeln sind.

mischen Entscheidungen die verfügbaren Mittel benennen und nach vorgegebenen Kriterien einteilen (z. B. beim Umgang mit dem Taschengeld oder der Klassenkasse); 4. Einteilungen von Mitteln nach Fragen der Gerechtigkeit beurteilen (z. B. die »gerechte Be- / Entlohnung« in einem Fallbeispiel).

- 84 Bedürfnisse beschreiben und von Wünschen unterscheiden; die Bedeutung von Gütern und Dienstleistungen zur Bedürfnisbefriedigung erklären; den Handel (Kaufen, Verkaufen) als Tauschgeschäft analysieren; Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel interpretieren; den Verkauf von Gütern planen, durchführen und beurteilen; Produktionsabläufe an ausgewählten Konsumgütern beschreiben; Maßnahmen zur Beeinflussung von Kaufentscheidungen (z. B. Werbung) untersuchen; Verbraucherinformationen nutzen sowie die Bedeutung von Verbraucherorganisationen erklären. Aus TB SOWI 3 ergänzte Fallbeispiele, in denen Tausch, Verteilungen, Ausgleich, Fairer Handel oder Leistung zu bewerten sind, unter Kriterien der Gerechtigkeit beurteilen (GDSU 2013: 35f.).

Angesichts dieser Heterogenität ist ein Vergleich der Lehrpläne anhand von zugrundeliegenden Konzeptionen, Kompetenzen, Standards, Kompetenzanforderungen oder Kategorien kaum möglich. Stattdessen bilden inhaltliche Gegenstandsbereiche als kleinster gemeinsamer Nenner eine praktikable Analyseeinheit.

Anzumerken bleibt, dass kompetenzorientierte Lehrpläne auf den Outcome der Lernenden zielen, der über verschiedene Inhalte zu erwerben ist. Jedoch ist in der deutschen Bildungstradition der Kompetenzerwerb, ebenso wie dessen Überprüfung, mit konkreten Inhalten verknüpft. Deshalb empfiehlt die Klieme-Expertise neben nationalen Bildungsstandards die Verwendung von Kerncurricula (Klieme u. a. 2003: 90). Die Auswahl des für den Kompetenzerwerb geeigneten Inhaltes wird dem Lehrenden überlassen, der oftmals die Freiheiten nicht zu nutzen vermag, während andererseits die Überprüfung geübter Inhalte mehr Erfolg beschert. Mit der Fokussierung auf Inhalte ist jedoch nicht sichergestellt, dass ökonomische Gegenstandsbereiche per se einen hinreichenden Beitrag zur ökonomischen Bildung leisten, da hierfür die spezifische ökonomische Perspektive vonnöten ist. Deswegen beschränkt sich die Analyse bezugnehmend auf das Modell der bildungstheoretischen Didaktik (vgl. 2.2) und das Konzept der kategorialen ökonomischen Bildung (vgl. 2.3.3) nicht nur auf konkrete Inhalte, sondern wird um die Frage erweitert, welche allgemeinen Denkschemata bzw. Kategorien sich anhand der Inhalte und Themen ableiten lassen (vgl. 5.1.3). Hierbei ist jedoch anzumerken, dass sich Inhalte nicht stringent von Kategorien trennen lassen und sich häufig Überschneidungen ergeben. Die Berücksichtigung von Kategorien dient im Rahmen der vorliegenden Studie primär dazu, die Inhalte besser der ökonomischen Perspektive zuordnen zu können.

In den beiden folgenden Unterabschnitten wird aufgezeigt, welche Inhalte und Kategorien in das Analyseraster aufgenommen wurden, was darunter im Einzelnen zu verstehen ist und wie sie angeordnet bzw. strukturiert wurden. Ihre Auswahl erfolgte im Rahmen eines zweistufigen

figen deduktiven klassifikatorischen Ansatzes: Zunächst werden die im vierten Kapitel erörterten Konzeptionen auf die dort formulierten Kompetenzanforderungen untersucht und daraus Inhaltsbereiche extrahiert. Die so generierten Inhalte wurden in einem zweiten Schritt zur (Vor-)Analyse der Lehrpläne verwendet und auf Basis dieses Prozesses nochmals modifiziert, um eine größere Passgenauigkeit im Hinblick auf die zu analysierenden Lehrpläne zu gewährleisten. Die so erstellten Analysekatoren sind die Grundlage der Länderdarstellungen des Abschnitts 5.2 und der Vergleiche in Abschnitt 5.3.

5.1.2 Analysekatoren

Abbildung 5.1 zeigt auf, welche Inhalte und Katoren in welchen didaktischen Konzeptionen für die Primarstufe berücksichtigt sind. Hierdurch wird eine Interpretation sowohl der allgemeinen Bedeutung eines Inhalts als auch der Akzentuierungen der einzelnen Konzeptionen ermöglicht.

Inhalt / Kategorie	DeGÖB	Retzmann u. a.	Kaminski / Eggert	Perspektiv- rahmen
Konsum				
<i>Bedürfnis</i>	X	X	X	X
<i>Güter</i>	X	X	X	X
Kauf- / Konsumententscheidung	X	X		X
Verbraucherinformation	X	X		X
Werbung / Verkaufsfördernde Maßnahmen	X	X	X	X
Budget / Taschengeld	X	X		X
Umweltschutz	X			X
Geld	X	X	X	
<i>Handel / Märkte / Angebot / Nach- frage / Preise / Wettbewerb</i>	X	X	X	X

Arbeit				
Berufe, Arbeitsplatz, Arbeits-tätigkeit	X	X		X
Varianten	X			X
Arbeitslosigkeit	X		X	X
Arbeit / Genderaspekte				X
Produktion / Unternehmen				
Gut herstellen (inkl. Planung)	X	X	X	X
Arbeitsteilung	X	X	X	X
Bedeutung / Aufgaben / Arten von Unternehmen				
Regionale Wirtschaft beschreiben	X		X	
Staat				
Aufgaben des Staats inkl. kommunale Einrichtungen	X			
Regeln / Institutionen	X	X	X	X
Wirtschaftskreislauf	X		X	
Ausland / Globalisierung	X		X	
Ungleichheit / Reichtum – Armut	X			X

Abb. 5.1: Inhaltsbereiche der Bildungsstandards⁸⁵

Anzumerken bleibt: Die Reduktion der ausführlichen Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards auf Inhalte, die aus Prägnanzgründen meist in ein Wort komprimiert werden und für eine übersichtliche Darstellung unerlässlich ist, kann nicht ohne Informationsverlust und Unschärfen erfolgen. Dieses Problem wird durch die Tabelle in Anhang A gelindert, wo den Begriffen bzw. Inhalten die zugehörigen Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards zugeordnet sind. Hierdurch wird deutlich, wie sie miteinander korrespondieren, und außerdem treten die

⁸⁵ Die kursiv dargestellten Inhalte haben auch kategorialen Charakter, vgl. 5.1.3.

Facetten eines Inhalts deutlicher hervor. Auch lässt sich anhand der Verhaltenskomponente das zugehörige Anspruchsniveau eruieren.

Um den zahlreichen Inhalten eine klarere Struktur zu geben und bei der späteren Analyse der Lehrpläne Schwerpunkte deutlich hervortreten lassen zu können, sind diese zu gliedern. Bereits in Abbildung 5.1 wird ersichtlich, dass die Inhalte den Bereichen *Konsum*, *Arbeit*, *Produktion/ Unternehmen* und *Staat* zugeordnet sind. Diese Gliederung weist eine Nähe sowohl zu lebenssituationsorientierten (z. B. Bildungsstandards von Retzmann u. a.) als auch zu fachwissenschaftlichen Systematiken auf:

Vorliegende Strukturierung	Rollen / Lebenssituationen bei Retzmann u. a.	Fachwissenschaft mit Fokus auf Wirtschaftskreislauf bei Kaminski / Eggert
Konsum	Verbraucher	Haushalt
Arbeit	Erwerbstätiger	(Arbeit und Beruf)
Produktion / Unternehmen		Unternehmen
Staat	Wirtschaftsbürger	Staat / Wirtschaftsordnung
–	–	Ausland

Abb. 5.2: Lebenssituationsorientierte und fachwissenschaftlich ausgerichtete Strukturierungsansätze

Eine stringente Orientierung an einer fachwissenschaftlichen Systematik wie der des Wirtschaftskreislaufs erscheint für die vorliegende Fragestellung gerade für den Bereich der Primarstufe nur bedingt sinnvoll, da beispielsweise der Bereich »Ausland« für die Primarstufe noch keine so starke Relevanz aufweist und entsprechend selten in den Lehrplänen angesprochen ist.⁸⁶ Weiterhin entspricht der Bereich »Arbeit und Beruf«

⁸⁶ Damit ist allerdings nicht gemeint, dass die internationale Perspektive im Sachunterricht nicht verortet sein sollte. Sie hat lediglich einen vergleichsweise geringeren Stellenwert, weswegen ein eigener Bereich hierfür kaum sinnvoll erscheint. Deshalb wird auch eine Analysekatgorie

nicht der Systematik des Wirtschaftskreislaufs, ist allerdings dennoch ein wichtiger Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. Schließlich ist anzumerken, dass auch die fachwissenschaftliche Strukturierung von Kaminski/Eggert eher als Heuristik zu verstehen ist und auch in diesem Konzept Lebenssituationen berücksichtigt sind.

Allerdings erfolgt auch kein durchgängiger Bezug auf Lebenssituationen, wie bei den Bereichen Produktion/Unternehmen und Staat deutlich wird. Dies wäre zwar durch Umformulierungen (Produktion/Unternehmen in Erwerbstätiger und Staat in Wirtschaftsbürger) prinzipiell möglich, ginge allerdings zulasten der begrifflichen Schärfe. So wird in den Lehrplänen vielfach gefordert, das Gegenstandsfeld der Unternehmen in ihrer Bedeutung und ihrer Struktur zu erfassen und weniger die Vorbereitung als künftiger Unternehmer oder Arbeitnehmer. Im Unterschied zur Systematik bei Retzmann u. a. wird bei der Rolle des Verbrauchers nur auf die Subkategorie des Konsumenten Bezug genommen. Dies erklärt sich durch die Inhalte der Primarstufe, bei der Konsum das zentrale Feld ökonomischer Bildung darstellt, während die Rollen des Versicherungsnehmers, Kapitalanlegers und des Kreditnehmers für Grundschulkinder als kaum relevant erachtet werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Gliederung einen leicht eklektischen und pragmatischen Charakter aufweist mit der Zielsetzung, die für die Primarstufe relevanten Inhalte sachadäquat und anschaulich zu strukturieren. Die nachstehende Abbildung zeigt die Analysegegenstände räumlich angeordnet, woraus Nähen zu und Überschneidungsbereiche zwischen einzelnen Gruppierungsbereichen deutlich werden:

»Ausland« bzw. »Globalisierung« aufgenommen, jedoch dem Überbereich »Staat« mit einer Überlappung zu »Konsum« zugeordnet.

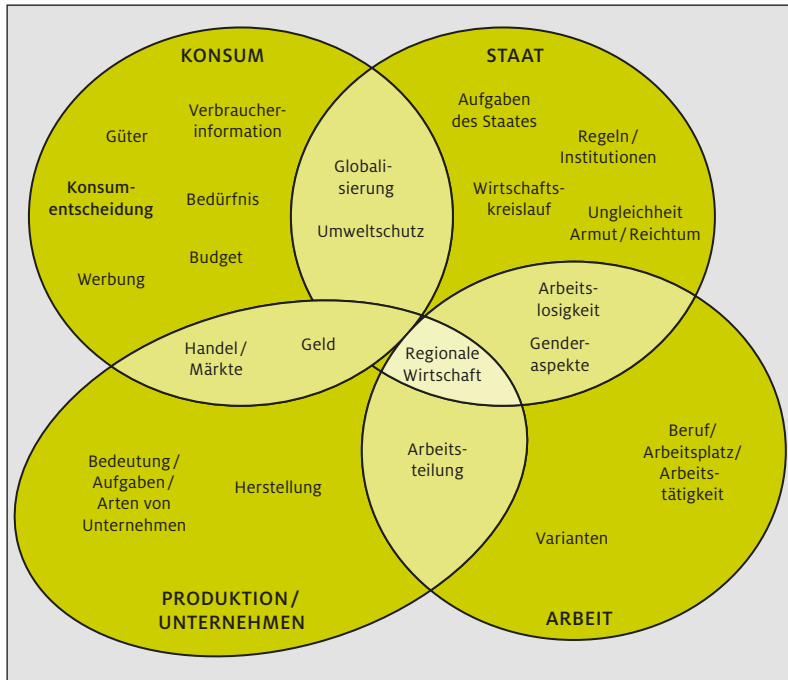


Abb. 5.3: Kriterien des Analysesystems⁸⁷

⁸⁷ Zu der Abbildung ist noch anzumerken, dass die Konsumententscheidung den Fokus des Bereichs *Konsum* ausmacht, weswegen dieser Inhalt hervorgehoben ist. Weiterhin sind die Überschneidungen nicht exklusiv zu verstehen. So gibt es durchaus weitere Überschneidungsbereiche, da die Inhalte vielfach miteinander vernetzt sind. Die vorliegende Strukturierung soll lediglich auf wichtige Überschneidungsbereiche hinweisen und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, u. a. da dies kaum anschaulich darstellbar ist.

5.1.3 Kategorien

Wie bereits erörtert (vgl. 2.2 und 2.3), stehen viele Inhalte nicht nur für sich selbst, sondern ermöglichen auch den Erwerb allgemeiner Einsichten und haben somit kategorialen Charakter. In Abbildung 5.1 wurden folgende Inhalte bereits mit den Bildungsstandards in Verbindung gebracht und zur Verdeutlichung kursiv dargestellt: *Bedürfnis, Güter, Handel / Märkte / Angebot / Nachfrage / Preise / Wettbewerb, Arbeitsteilung, Wirtschaftsordnung, (Wirtschafts-)Kreislauf*. Am Beispiel *Bedürfnis* lässt sich gut verdeutlichen, wie ein Gegenstandsbereich eher den Charakter eines konkreten Inhalts ausmacht (indem beispielsweise Bedürfnisse nach Arten klassifiziert werden oder untersucht wird, wie sich Bedürfnisse beeinflussen lassen) oder den allgemeineren Charakter einer Kategorie aufweist (tendenziell unbegrenzte Bedürfnisse als Ausgangspunkt wirtschaftlichen Handelns vor dem Hintergrund knapper Güter im Zusammenhang des ökonomischen Prinzips).

Neben diesen den Inhalten bereits zugeordneten Kategorien erscheinen den Autoren bezugnehmend auf eine von Hedtke (2011) erstellte Synopse zu mehreren Kategoriensystemen der Wirtschaftsdidaktik folgende Denkschemata ebenfalls als bedeutsam für die ökonomische Bildung: *Anreiz/Restriktion, Effizienz, Eigennutz/Nutzenmaximierung, Entscheidung, Externalität, Interdependenz, Knappheit, Rationalität, Risiko/Unsicherheit, soziale Konflikte/Ungleichheit, Zielkonflikte*. Zu vielen dieser Kategorien finden sich korrespondierende Aussagen in den Bildungsstandards, wie aus Abbildung 5.4 hervorgeht:

Kategorie	DeGÖB	Retzmann u. a.	Kaminski / Eggert	Perspektiv- rahmen Sachunter- richt
Anreiz / Restriktion / Nutzen / Kosten	X	(X)	(X)	X
Effizienz	(X)	(X)	(X)	X
Eigennutzverfolgung / Nutzenmaximierung		X	(X)	
Entscheidung	X	X	(X)	X
Interdependenz	X	X	(X)	
Knappheit	X	X	X	X
Rationalität	X	X	(X)	X
soziale Konflikte/Ungleichheit	X	X		X

Abb. 5.4: Kategorien der Bildungsstandards

Zu den Kategorien Externalität und Risiko/Unsicherheit finden sich keine klar zuordenbaren Aussagen der Bildungsstandards, was darin begründet sein dürfte, dass diese als zu differenziert, weitgehend oder abstrakt für die Primarstufe erachtet werden.

Die in Klammern gesetzten Kreuze bringen zum Ausdruck, dass sich zwar bei den Bildungsstandards zur Primarstufe keine direkten Zuordnungen zur jeweiligen Kategorie finden lassen. Allerdings legt eine Gesamtwürdigung der Bildungsstandards die Vermutung nahe, dass diese Kategorie auch angestrebt werden soll. So ist »Effizienz« die zentrale Perspektive ökonomischer Bildung bei den Bildungsstandards von Retzmann u. a. Analog ist zu den Bildungsstandards von Kaminski/Eggert anzumerken, dass zwar kaum Kategorien explizit der Primarstufe zugeordnet sind, diese allerdings im Rahmen des Gesamtkonzepts durchaus intensiv berücksichtigt werden. In Anhang B ist die Zuordnung der Kategorien zu den korrespondierenden Aussagen aufgeführt.

Die untenstehende Concept-Map veranschaulicht, in welchem Verhältnis die Kategorien zueinander stehen, woraus sich auch ihre Relevanz für die ökonomische Bildung erschließt: Ausgehend von der Annahme, dass menschliche Bedürfnisse tendenziell unendlich, die zu ihrer Befriedigung verfügbaren Güter jedoch nur in beschränkter Menge vorhanden sind, ergibt sich ein Knappheitsproblem. Dies legt zumindest aus ökonomischer Perspektive rationales Verhalten bzw. Entscheidungen derart nahe, dass – vor dem Hintergrund gegebener Anreize, Restriktionen und Unsicherheit – der zu erwartende Nutzen für den Entscheider maximiert wird und die Mittel möglichst effizient eingesetzt werden. Aufgrund von Synergieeffekten und Spezialisierungsvorteilen legt dies insbesondere Kooperation und Arbeitsteilung mehrerer Akteure nahe. Hieraus können soziale Konflikte und Ungleichheit entstehen. Außerdem muss die Frage geklärt werden, welche Güter hergestellt und wie sie verteilt werden sollen. Diese Fragen und Probleme, die sowohl aufgrund systemischer Strukturen als auch wegen individueller Entscheidungen (z. B. bei Dilemmasituationen und externen Effekten) entstehen können, lassen sich mittels geeigneter Institutionen klären. Eine wichtige Institution sind Märkte, die nach unterschiedlichen Regeln gestaltet sein können, beispielsweise mit Wettbewerb und freier Preisbildung. Andere Institutionen sind u. a. Gesetze, Verordnungen oder Systeme zur materiellen Umverteilung. Insofern kann die Wirtschaftsordnung eines Landes auch als spezifisches Arrangement von Institutionen verstanden werden. Um die komplexe Funktionsweise von Volkswirtschaften zu verstehen, hilft die Vorstellung, dass viele Sachverhalte in einem Interdependenzverhältnis stehen und Waren-, Informations- und Geldflüsse in Kreisläufen zirkulieren.

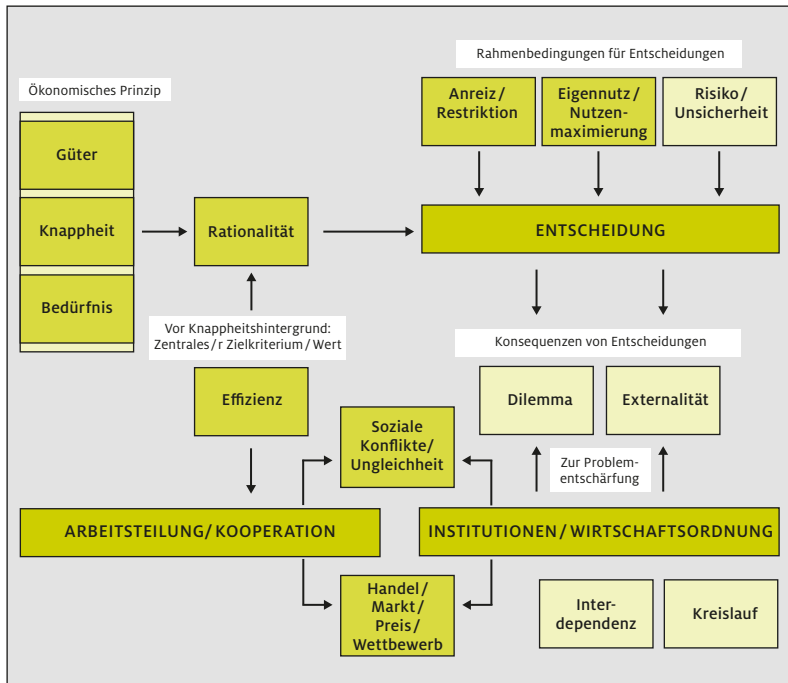


Abb. 5.5: Ökonomische Kategorien im Zusammenhang

5.2 LÄNDERDARSTELLUNG

Nachstehend ist zu jedem Bundesland ausgeführt, inwiefern dessen Sachunterrichtslehrplan potentiell bedeutsame Gegenstandsbereiche der ökonomischen Bildung enthält. Auf eine allgemeine Textdarstellung folgt eine Übersicht, die sich in ihrer Struktur an Abbildung 5.3 orientiert. Umrahmte Inhalte bringen dabei zum Ausdruck, dass sie im Lehrplan berücksichtigt sind. Inhalte, die nicht im Lehrplan enthalten sind, werden ohne Rahmen dargestellt. Sie wurden bewusst in die Abbildungen aufgenommen, so dass auf einen Blick deutlich wird, welche Inhaltsbereiche mit Bezug zur ökonomischen Bildung in diesem Lehrplan nicht berücksichtigt werden.

Da bei den Zuordnungen zu den Analysekatoren meist auch Interpretationsspielraum besteht, sind anschließend die Auszüge aus dem Lehrplan aufgeführt, die einen – gelegentlich auch nur indirekten – Bezug zur ökonomischen Bildung aufweisen. Hierdurch ist intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet, da nachvollzogen oder auch kritisch hinterfragt werden kann, wie die Zuordnungen zu den Analysekatoren des im vorigen Abschnitt vorgestellten Analyserasters vorgenommen wurden. Angesichts der großen Heterogenität der Lehrpläne ist dabei eine einheitliche Darstellung dieser Lehrplanauszüge kaum möglich, weswegen sowohl Textdarstellungen als auch Tabellen Verwendung finden. Um das Auffinden in den Originaldokumenten leichter zu gestalten, wurden die Auszüge nicht verändert, woraus sich im Einzelfall der Eindruck grammatikalischer Fehler ergeben kann. Allerdings lässt sich so die interessierende Stelle mit Hilfe der Suchfunktion schneller und zuverlässiger auffinden. Alle untersuchten Lehrpläne sind online verfügbar und können beispielsweise über <http://www.bildungsserver.de/Rahmenrichtlinien-Lehrplaene-fuer-die-Grundschule-1660.html> aufgerufen werden.

5.2.1 Baden-Württemberg

Der Bildungsplan des Fächerverbands »Mensch, Natur und Kultur« berücksichtigt sowohl sozial- und kulturwissenschaftliche, raumbezogene, naturbezogene, technische und historische Perspektiven als auch künstlerische und musikalische Lernformen und strebt eine Integration dieser Bereiche an. In den Ausführungen zu den zentralen Aufgaben des Fächerverbands finden sich ausführlichere Erörterungen zum musisch-künstlerischen Bereich. Weiterhin wird die Leitfunktion des Fächerverbands für die der sozialwissenschaftlichen Perspektive zuzuordnenden Bereiche »Demokratie lernen« und »In Gemeinschaft leben« betont. Der letztgenannte Punkt weist prinzipiell auch Bezugspunkte zur ökonomischen Bildung auf. Gleichwohl ist festzuhalten, dass die ökonomische Perspektive rein quantitativ einen im Vergleich zu anderen Perspektiven geringen Umfang aufweist.

Im Bereich des *Konsums* finden sich vor allem Bedürfnisse und ihre Beeinflussung durch Werbung wieder, aber auch der Umgang mit Geld und Einkaufsmöglichkeiten sind erwähnt. Der Gedanke des Umweltschutzes wird durch sparsamen Ressourcenverbrauch und nachhaltige Entwicklung abgebildet. Im Bereich der *Arbeit* sollen die Schüler sowohl Berufe und Arbeitstätigkeiten erkunden als auch Zusammenhänge zwischen Arbeit und Produktion erkennen, womit indirekt auch die Güterherstellung angesprochen ist. Aus dem Bereich *Staat* findet sich mit der Funktion von Regeln zur Gestaltung des Zusammenlebens ein Bezug zu Institutionen.

Anhand der Ausführungen des Bildungsplans lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Knappheit* und bis zu einem gewissen Grad auch *Institution* erarbeiten.

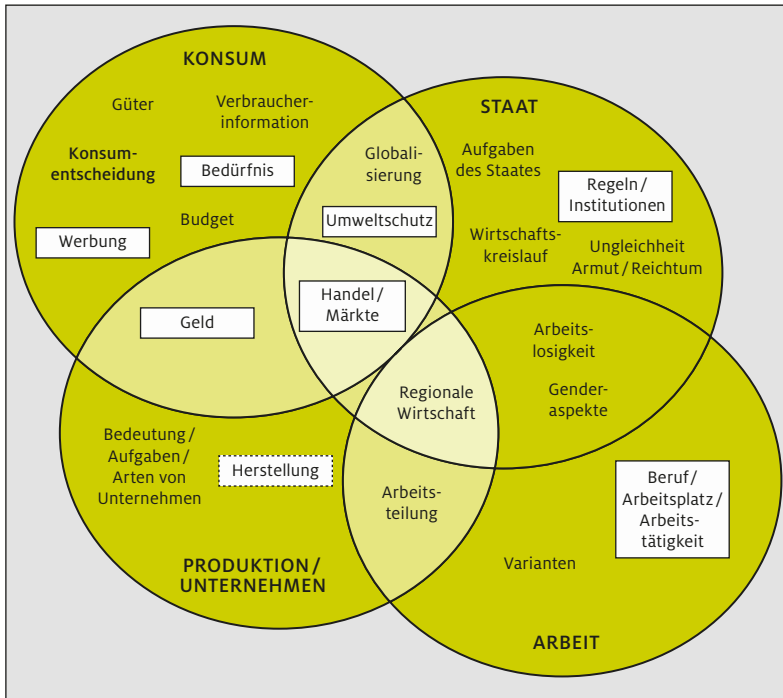


Abb. 5.6: Inhalte Baden-Württemberg

Auszüge aus dem Bildungsplan⁸⁸

Die Kompetenzanforderungen und Inhalte sind im Bildungsplan recht knapp angeführt, so dass zu den einzelnen Angaben ein weiter Interpretationsspielraum besteht:

- eigene und fremdbestimmte Wünsche und Bedürfnisse
- Umgang mit Geld
- Berufe und Arbeitsstätten
- Einkaufsmöglichkeiten

⁸⁸ Die nachstehenden Ausführungen sind dem Bildungsplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf

- Werbung, Mode, Idole und Musik als Vermittler von Trends, Wunschvorstellungen, Werten und Lebensstilen erkennen und einschätzen
- wichtige Zusammenhänge in den Bereichen Arbeit, Arbeitsstätten und Produktion erkennen
- wissen um die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen, um die Dauer ihrer Regeneration und gehen sparsam und bewusst mit ihnen um
- Merkmale nachhaltiger Entwicklung an einem Beispiel erkennen
- erkunden und beschreiben verschiedene Berufe im Umfeld der Schule (z. B. Hausmeister)
- beschreiben und vergleichen Arbeitsbedingungen (z. B. Handwerksbetrieb, Industriebetrieb)
- erkunden, dokumentieren, vergleichen und erklären verschiedene Formen der Arbeit (z. B. Produktion, Dienstleistungen)
- erkennen, dass das Zusammenleben durch Symbole, Regeln und Rituale organisiert wird und diese Orientierung Sicherheit gibt

5.2.2 Bayern

Im Lehrplan des Fachs »Heimat- und Sachunterricht« sind mehrere Lernfelder und Themenbereiche aufgeführt, die einen Bezug zur ökonomischen Bildung aufweisen. Ein klarer Schwerpunkt liegt in der Rolle des Konsumenten, wobei auch der Bereich der Arbeit gut repräsentiert ist.

Im Rahmen des Bereichs *Konsum* nähern sich die Schüler den Inhalten »Bedürfnis«, »Güter«, »Preis-, Qualitäts- und Anbietervergleich« in der zweiten Jahrgangsstufe primär über den Bereich der Freizeitgestaltung. Sie sollen sich der eigenen Bedürfnisse bewusst werden und diese mittels zu bewertender Freizeitangebote befriedigen. Weiterhin sind nichtmaterielle Bedürfnisse angesprochen. In der vierten Jahrgangsstufe werden die Kinder erneut mit »Bedürfnissen« und »Gütern« konfrontiert, indem sie sich mit Trends und Statussymbolen auseinander-

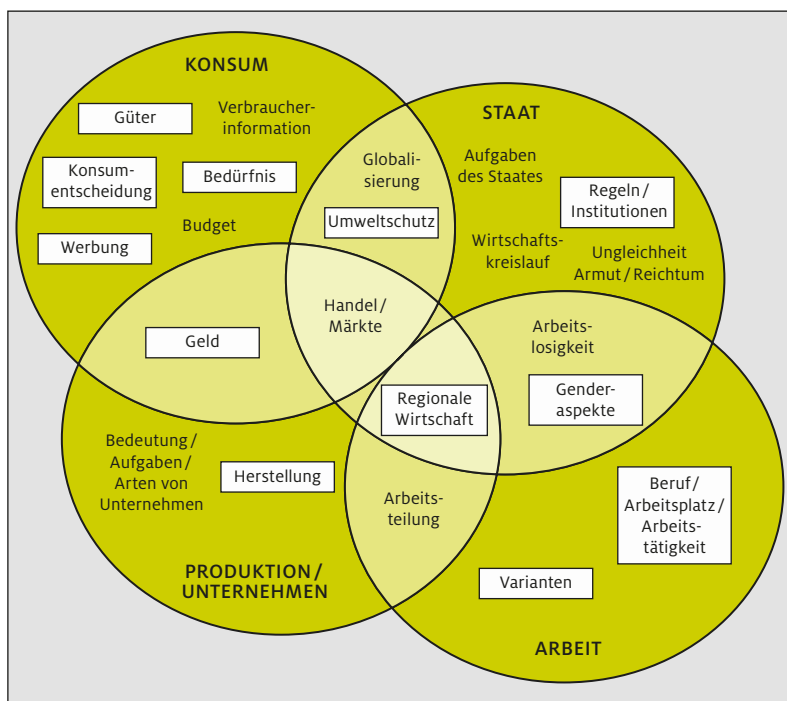


Abb. 5.7: Inhalte Bayern

setzen, wobei u. a. Gesichtspunkte des Umweltschutzes thematisiert sind. »Werbung« ist Gegenstand der dritten Jahrgangsstufe, wobei die Schüler nicht nur ihre Mittel und Intentionen analysieren, sondern auch selbst eine Werbemaßnahme umsetzen. Beim Thema »Geld« werden sowohl dessen Verwendungsmöglichkeiten als auch der Zusammenhang zwischen Arbeit und Geld erörtert.

Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich *Arbeit* erfolgt in der dritten Jahrgangsstufe. Hier werden verschiedene Varianten der Arbeit und die Gleichstellung von Männern und Frauen genauso angesprochen wie die Bedeutung von Arbeit und Berufen. Indem die Schüler einen Be-

trieb aus der Region erkunden, erhalten sie Einblick über Produktions- und Arbeitsabläufe inkl. ihrer Auswirkungen auf die Umwelt und lernen die regionale Wirtschaft besser kennen.

Kenntnisse aus dem Bereich der *Produktion* eignen sich die Lernenden nicht nur durch Auseinandersetzung mit der regionalen Wirtschaft an, sondern auch, indem sie in der vierten Jahrgangsstufe den Weg eines Produkts von seiner Herstellung bis zu seiner Entsorgung u. a. verfolgen.

Aus dem Bereich *Staat* findet sich durch die Auseinandersetzung mit Umgangsformen und Regeln ein indirekter Bezug zu Institutionen.

Anhand dieser Inhalte lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Güter*, *Entscheidung* und bis zu einem gewissen Grad auch *Institution* erarbeiten.

Auszüge aus dem Lehrplan⁸⁹

1.3.1 ... Spielregeln einhalten, verändern und erfinden – Fairness, Fair-play

1.4.1 ... Umgangsformen, Regeln, Rituale festlegen und einüben – Folgen eigenen Tuns bedenken; einfache Formen einer Hausordnung erstellen

2.3 Wünsche und Bedürfnisse

Ausgehend vom eigenen Tagesablauf überlegen die Schüler, wie sie ihre Freizeit möglichst abwechslungsreich gestalten können. Dazu verschaffen sie sich einen Überblick über das örtliche und regionale Freizeitangebot. Sie erproben und bewerten für sich Angebote, stellen altersgemäße Freizeitaktivitäten zusammen und setzen sich mit der Veränderung der Freizeit in verschiedenen Zeitausschnitten auseinander. Dabei können sie den Wert einzelner Aktivitäten für das Wohlbefinden

89 Die nachstehenden Ausführungen sind dem Lehrplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: <http://www.isb.bayern.de/grundschule/lehrplan/grundschule/>

erfassen. Die Schüler denken über die Bedeutung des Geldes für das Leben nach und lernen verschiedene Möglichkeiten kennen, mit eigenem Geld achtsam umzugehen.

2.3.1 Freizeitgestaltung am Ort

- Den eigenen Tagesablauf mit dem anderer vergleichen: Familienmitglieder, Freunde, Bekannte befragen; Arbeitszeit und Freizeit in Beziehung zueinander setzen: Arbeitstage, Wochenenden; Urlaub, Ferien tägliche Pflichten und frei verfügbare Zeit vergleichen, Unterschiede feststellen (auch kulturell)
- Möglichkeiten der Freizeitgestaltung erkunden und für das eigene Freizeitverhalten nutzen: Freizeitangebote erproben, eigene Fähigkeiten, Interessen und Möglichkeiten kennenlernen ... örtliche bzw. regionale Freizeiteinrichtungen auflisten und ordnen, typische Mädchen- und Bubenaktivitäten hinterfragen; Freizeit allein – mit anderen – für andere, z. B. helfen; im Hinblick auf einseitigen Medienkonsum: Bedeutung einer ausgeglichenen Freizeitgestaltung für Wohlbefinden, Familie, Natur
- Freizeitgestaltung im Wandel der Zeit: Veränderung des Freizeitverhaltens an einem ausgewählten Beispiel in verschiedenen Zeitausschnitten: Spiel, Urlaub, Sport o. Ä.; Quellenarbeit, Zeitzeugen befragen

2.3.2 Wünsche, die nicht mit Geld erfüllt werden können, zusammenstellen und darüber nachdenken

- Wohlbefinden, Zuneigung, Freundschaft, Liebe, Harmonie, Fähigkeiten, Frieden, Heimat u. Ä.
- Mit Geld überlegt umgehen, kaufen, sparen, spenden, schenken, leihen, bewusstes Freizeitverhalten
- Den Zusammenhang zwischen Arbeit und Geld erkennen – Geld wird vom Einzelnen oder der Gemeinschaft erarbeitet

3.3

Indem sie sich mit Informationen aktiv auseinandersetzen, entdecken sie Formen der Manipulation. Anhand von Beispielen aus der Werbung überlegen die Schüler, welche Wünsche geweckt werden und mit welchen Mitteln diese Wirkung erzielt wird. Indem sie diese Mittel selbst in der Werbung für eigene Zwecke einsetzen, können sie eine kritische Haltung gegenüber Werbebotschaften entwickeln.

3.3.2 Werbung

- Werbung betrachten und ihre Wirkung untersuchen, Werbespot, Einblendung, Plakat, Anzeige. Gründe für die Wirkung finden, z. B. aktueller Anlass, berühmte Persönlichkeit als Werbeträger, Sprache, Farbe, Platzierung o. Ä.; Einflussnahme durch Musik und Geräusche
- Werbung mit der Wirklichkeit vergleichen
- Absichten von Werbung erkennen: Werbung informiert, weckt Wünsche, kann verführen
- Für ein konkretes Vorhaben werben: Mittel der Werbung einsetzen und für eine Schulveranstaltung, eine Klassenzeitung, ein selbst gestaltetes Produkt o. Ä. werben

3.4.2 Menschen arbeiten

- Berufe betrachten: bezahlte und unbezahlte Arbeit; Gleichstellung von Mann und Frau; Anerkennung häuslicher Arbeit, Bedeutung der Arbeit für das Selbstwertgefühl, für die Gemeinschaft
- Ehrenamtliche Tätigkeiten und ihre Bedeutung für die Gemeinschaft kennenlernen: Zeit für andere – Dienst für die Gemeinschaft: Verein, Kirche, Hilfsorganisation, Gemeinde o. Ä. ... Ehrenamt für Kinder: Klassenpatenschaft, Tutorensystem, Helferdienste o. Ä.
- Einen Betrieb / eine Organisation am Ort oder in der Region erkunden: Industriebetrieb, Handwerksbetrieb, Landwirtschaftlicher Betrieb, Dienstleistungsbetrieb, Hilfsorganisation

4.3 Wünsche und Bedürfnisse

Die Schüler untersuchen verschiedene Trends in ihrem Umfeld. Dabei wird ihnen bewusst, dass eigene Wünsche und Bedürfnisse und das soziale Miteinander in der Gruppe oder Klasse durch diese beeinflusst werden. Sie erkennen, dass Trends vielfältige Auswirkungen auf sie selbst, die Menschen in ihrer Umgebung und die Natur haben können. An einem ausgewählten Beispiel untersuchen die Schüler die Bedeutung eines Statussymbols für den Einzelnen und das Zusammenleben der Menschen in verschiedenen Zeitausschnitten.

4.3.1 Trends

- Aktuelle Trends erkennen, ordnen und vergleichen: Gegenstände, Sportarten, Tätigkeiten, Musikrichtungen, Formulierungen, Gesten, Verhalten o. Ä.; »In-und-out«-Listen in Magazinen
- Gründe suchen, einem Trend zu folgen oder sich zu verweigern: Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit für das eigene Selbstwertgefühl; Auswirkungen von Trends auf die eigene Person, Familie, Umwelt, z. B. Nutzen, Funktion, Konflikte und finanzielle Belastung, gesundheitliche Gefährdungen, Umweltverträglichkeit

4.3.2 Statussymbole im Wandel der Zeit

- Die Bedeutung von Statussymbolen für das Zusammenleben der Menschen untersuchen: Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen Stand, Machtausübung, Abhängigkeiten, Rechte, Privilegien, Geltungsbedürfnis o. Ä.
- Ein Statussymbol in verschiedenen Zeitausschnitten betrachten und vergleichen: Bauwerke, Fortbewegungsmittel, Konsumgüter, Kleiderordnungen

4.7

Die Schüler erfahren anhand eines ausgewählten Beispiels eines Stoffkreislaufs, mit welchem Aufwand Herstellung, Umlauf und Entsor-

gung einer Ware verbunden sind. In eigenen Versuchen sammeln die Schüler exemplarisch Erfahrungen von einem Herstellungsprozess. Sie beobachten den Ablauf bei der industriellen Produktion einer Ware und vergleichen den Aufwand. Die Schüler erfahren den Wert von Abfällen als Rohstoffe für neue Produkte und erkunden die Möglichkeiten der Abfallentsorgung am Wohn- bzw. Schulort. Dabei erkennen sie den Zusammenhang zwischen der Auswahl eines Produkts und der später anfallenden Abfallart und -menge.

4.7.2 Kreislauf eines industriell gefertigten Produkts

- Herstellung zum Endprodukt verfolgen; Betrieb in der Region erkunden, z. B. Getränke (Limonade), Lebensmittel (Brot, Nudeln, Quark / Jogurt)
- Verpackung, Lagerung: Produktionsaufwand einschätzen: Wasser, Energie, verwendete Rohstoffe bzw. Zwischenprodukte, Verpackungsarten, Kosten für Lagerung, Umweltschutz im Betrieb
- Transportwege betrachten: Transport der Ausgangsstoffe zum verarbeitenden Betrieb, Standort, Transport zum Händler oder Verbraucher auf der Karte nachvollziehen
- Entsorgung des Produkts kennen und bewerten: Nutzen des Produkts für das tägliche Leben und den persönlichen Gebrauch; Abfallmenge und Entsorgungsproblematik als Kriterien für die Produktwahl; Abfallvermeidung, z. B. Mehrweg statt Einweg

5.2.3 Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule sechs Jahrgangsstufen. Ökonomisch relevante Gegenstandsbereiche sind primär im Fach »Sachunterricht« verortet, das bis zur vierten Jahrgangsstufe unterrichtet wird. In den beiden letzten Jahrgangsstufen erfolgt eine Ausdifferenzierung in den Fächern politische Bildung, Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Ein Fach mit klarem Wirtschaftsbezug findet sich in diesen Jahrgangsstufen hingegen nicht. Lediglich der »Lernbereich in globalen Zusammenhängen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung«, der ab der fünften Jahrgangsstufe angeboten wird, weist explizit auch eine wirtschaftliche Perspektive auf. Hingegen schließt sich in Brandenburg nach der vierten Jahrgangsstufe das Fach »Wirtschaft – Arbeit – Technik« an. Um eine Vergleichbarkeit mit anderen Bundesländern zu gewährleisten, werden bei der nachstehenden Darstellung nur die ersten vier Jahrgangsstufen berücksichtigt.

Die drei Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern verwenden den gleichen Lehrplan. Hierbei weist im Sachunterricht das Themenfeld »Zusammen leben« Bezüge zur ökonomischen Bildung auf, wobei der klare Fokus auf der Konsumentenrolle liegt, die durch einen eigenen Gliederungspunkt »Sich als Konsument verhalten« über alle vier Jahrgangsstufen repräsentiert ist. In diesem Zusammenhang sollen sich die Schüler mit ihren Konsumbedürfnissen auseinandersetzen, über Güter informiert sein, Geschäfte erkunden, mit Geld umgehen und Konsumententscheidungen anhand geeigneter Kriterien inkl. ökologischer Aspekte treffen. Weiterhin ist die Wirkungsweise der Werbung thematisiert. Ferner sollen die Schüler über globalisierte Produktion und deren Konsequenzen nachdenken.

Durch die Auseinandersetzung mit Verhaltensregeln werden die Schüler in Ansätzen mit Institutionen konfrontiert. Anhand der Ausführungen des Lehrplans sind grundsätzlich die Kategorien *Bedürfnis*, *Güter*, *Entscheidung* und ansatzweise *Institution* erarbeitbar.

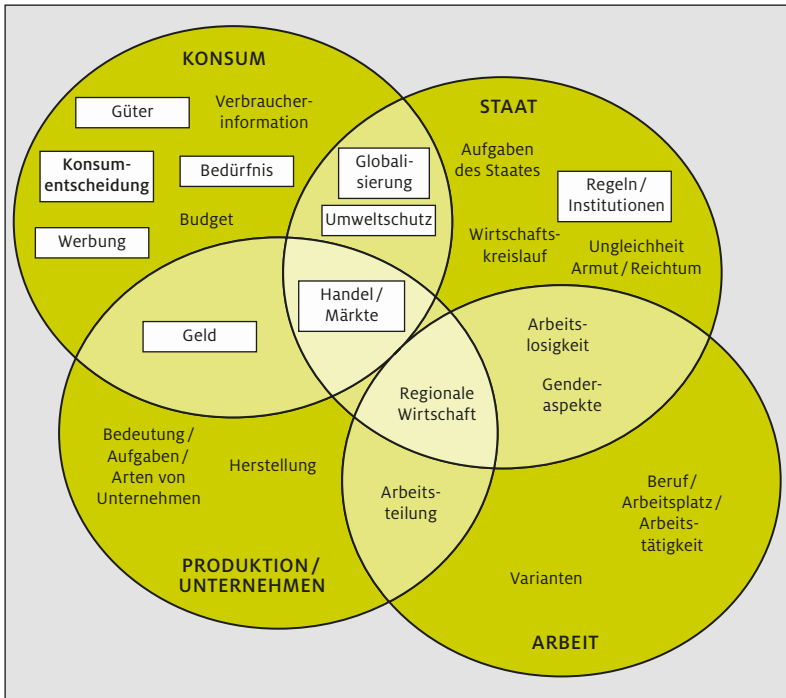


Abb. 5.8: Inhalte Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

Auszüge aus dem Lehrplan⁹⁰

Schülerinnen und Schüler sind eine wichtige Zielgruppe von Wirtschaft und Werbung.

Es werden Wünsche geweckt, die sie zum Konsum anregen. Im Sachunterricht werden Konsumbedürfnisse mit dem Ziel reflektiert, Mechanismen der Werbung zu verstehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen,

⁹⁰ Die nachstehenden Ausführungen sind dem Lehrplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/Sachunterricht-RLP_GS_2004_Brandenburg.pdf

bei der Realisierung von Konsumwünschen Prioritäten zu setzen, ihre Möglichkeiten realistisch abzuschätzen und selbstbewusst zu handeln.

Jahrgangsstufen 1/2

Anforderungen	Inhalte
Formen des Zusammenlebens	
Regeln für das Verhalten in einer Gruppe entwickeln und einhalten	Rechte und Pflichten in der Familie, in der Klasse, in der Schule
Sich als Konsument verhalten	
sich mit eigenen Konsumbedürfnissen auseinandersetzen	<i>Kleidung, Spielzeug Wunschzettel Dinge, die man kaufen kann Dinge, die man nicht kaufen kann</i>
Kriterien für Konsumententscheidungen entwickeln	Planen und Realisieren eines Einkaufs Umgang mit Geld → Mathematik Erkundungen in Geschäften

Jahrgangsstufen 3/4

Anforderungen	Inhalte
Sich als Konsument verhalten	
– Konsumverhalten reflektieren	Faktoren: finanzielle Situation, Bedürfnisse, Angebote, Werbung, Gruppendruck <i>Umgang mit Geld</i> → Mathematik
– Wirkungen des Konsumverhaltens auf das Zusammenleben der Menschen untersuchen	Besitz als Statussymbol → Zusammen leben
– Wirkungsweisen der Werbung reflektieren	Information, Manipulation
– Beispiele für die globalisierte Produktion kennen und sich mit den Folgen auseinandersetzen	ökologische und ökonomische Aspekte <i>Überlegungen bei Kaufentscheidungen</i>

5.2.4 Bremen

Der Bildungsplan für das Fach Sachunterricht weist zahlreiche und differenziert beschriebene Kompetenzanforderungen und Inhalte mit klarem Bezug zur ökonomischen Bildung auf. Vor allem der Bereich *Arbeit* ist umfassend abgebildet. So sollen sich die Schüler mit Berufen, Arbeitsplätzen, Arbeitstätigkeiten in unterschiedlichen Wirtschaftssektoren und ehrenamtlichen Aktivitäten genauso auseinandersetzen wie mit der Bedeutung der Arbeit, Ursachen und Problemen der Arbeitslosigkeit oder geschlechtsspezifischen Zuschreibungen in der Arbeitswelt. Durch die Reflexion der Bedeutung der Arbeit anderer für das eigene Leben sind die Kategorien Arbeitsteilung und Interdependenz indirekt angesprochen.

Im Bereich des *Konsums* beschäftigen sich die Lernenden mit Wünschen und Bedürfnissen, inkl. der Frage, wie diese durch Moden, Trends und Werbung beeinflusst werden. Weiterhin setzen sie sich mit Güterarten und ihrer Funktion zur Bedürfnisbefriedigung bzw. Sinnstiftung auseinander. Bei Konsumententscheidungen sollen sie kriteriengeleitet agieren und auch ökologische und soziale Kriterien einfließen lassen. Darüber hinaus erfassen die Lernenden Globalisierung anhand des Beispiels der Produktion und des Handels von Textilien. Geld sollen die Lernenden als Gegenwert der Ware wahrnehmen.

Im Zusammenhang mit *Unternehmen* sollen die Kinder deren Aufgaben und Ziele genauso wie ihre Funktionsweise kennenlernen. Darüber hinaus setzen sich die Schüler mit dem Kreislauf eines Produkts auseinander und stellen auch selbst ein Produkt her. Des Weiteren sind sie sich der unterschiedlichen Wirtschaftssektoren bewusst.

Im Bereich des *Staats* wird die Frage der Ungleichheit thematisiert. Durch die Auseinandersetzung mit Verhaltensregeln werden die Schüler in Ansätzen mit Institutionen konfrontiert. Auf systemischer Ebene sollen die Lernenden Wirtschaftskreisläufe bzw. den Zusammenhang von Haushalt, Unternehmen und Staat erfassen.

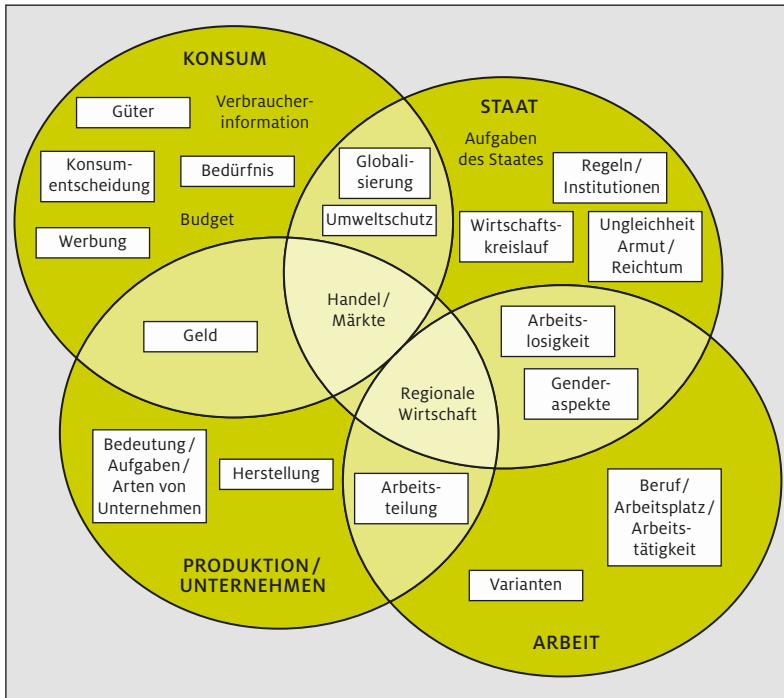


Abb. 5.9: Inhalte Bremen

Anhand der Ausführungen des Bildungsplans sind grundsätzlich die Kategorien *Bedürfnis*, *Güter*, *Entscheidung*, *Konflikt*, *Kreislauf*, *Arbeitsteilung* und ansatzweise *Interdependenz* und *Institution* erarbeitbar.

Auszüge aus dem Bildungsplan⁹¹

Die Kinder sollen sich mit verschiedenen Formen gesellschaftlich bedingter Ungleichheit wie Armut und Reichtum, Nord-Süd-Konflikt und Geschlechterverhältnissen beschäftigen.

91 Die nachstehenden Ausführungen sind dem Bildungsplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/07-08-23_Sachunterricht.pdf

Allgemeine Kompetenzerwartungen

Klasse 2

- ausgewählte Arbeitsplätze aus dem Umfeld der Schule beschreiben,
- Geld als Gegenwert von Ware begreifen,
- die Arbeit anderer Menschen beschreiben,
- Wünsche und Bedürfnisse unterscheiden.

Klasse 4

- Regeln für das Zusammenleben in der Schule und das gemeinsame Arbeiten und Lernen in der Gruppe aufstellen, erproben und einhalten,
- Ideen für kleine Vorhaben und das eigene Vorgehen entwickeln und die Arbeit aufgabenbezogen planen, den eigenen Arbeitsplatz einrichten, die Arbeitszeit einteilen und sinnvoll nutzen,

Lernfeld: Technik und Medien

- bei der Herstellung eines Produktes mit Unterstützung den Arbeitsprozess planen, Sicherheitsregeln beachten und die Qualität des Arbeitsergebnisses überprüfen,

Lernfeld: Arbeit, Wirtschaft und Konsum

- von ausgewählten Berufen grundlegende Arbeitsabläufe, Produktionsprozesse und spezifische Ausstattungen von Arbeitsplätzen beschreiben,
- Beispiele von ehrenamtlichen Tätigkeiten und deren Bedeutung für die Gemeinschaft nennen,
- Beispiele für die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit nennen,
- geschlechtsspezifische Zuschreibungen in der Arbeitswelt erkennen und in Frage stellen,
- an einem Beispiel Veränderungen von Arbeitstätigkeiten und Arbeitsbedingungen im Laufe der Zeit darstellen,

- verschiedene Möglichkeiten der Werbung für ein Produkt aufzeigen und Rückschlüsse ziehen auf die Wirkung von Werbung,
- Beispiele für sozial und ökologisch verantwortliches Konsumverhalten nennen,
- Aufgaben und Ziele eines Betriebs nachvollziehen.

Inhalte

Jahrgang 1/2 – Arbeit, Wirtschaft und Konsum

Arbeit

- Bedeutung der Arbeit anderer Menschen für das eigene Leben, z. B. in der Familie, in der Schule, in der Freizeit
- Veränderungen der Arbeit im Laufe der Zeit

Konsum, Wünsche und Bedürfnisse

- Geld als Tauschmittel und als Gegenwert von Ware,
- Kriterien für Konsumententscheidungen,
- Spiele und Spielzeug im Vergleich: heute – Eltern / Großeltern, hier und in anderen Ländern
- Was ist Werbung?
- Arbeit in der Zukunft: Wie möchte ich später einmal arbeiten?
- Entsorgung / Müll

Jahrgang 3/4 – Arbeit, Wirtschaft und Konsum

Arbeit

- Verschiedene Berufe und Arbeitsplätze in Landwirtschafts-, Industrie- und Dienstleistungssektor erkunden: Arbeitsabläufe, Produktionsprozesse, Unterschiede zwischen handwerklicher und industrieller Fertigung
- Vergleich von Arbeitstätigkeiten und Arbeitsbedingungen im historischen Wandel und deren gesellschaftliche Folgen: z. B. Bäckerei – Brotfabrik, Bauernhof früher – heute

- Gründe für Arbeitslosigkeit und die Folgen für die betroffenen Personen und Familien
- Unterschied zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit
- ehrenamtliche Tätigkeiten und ihre Bedeutung für die Gemeinschaft, Ehrenämter für Kinder
- Geschlechtsspezifische Rollenerwartungen Männerarbeit – Frauenarbeit, Verteilung der Aufgaben in der Familie
- Kinderarbeit

Wirtschaft, Konsum und Werbung

- Lebensnotwendiges und Luxusgüter, materielle und immaterielle Güter, ihre Bedeutung für Lebensglück und Lebenssinn
- Wirtschaftskreisläufe: Haushalte, Staaten und Betriebe sind verbunden
- Wie funktioniert ein Betrieb? (ggf. am Beispiel einer nachhaltigen Schülerfirma)
- Werbung an einem exemplarischen Thema (z. B. Süßigkeiten) analysieren: Gestaltungselemente eines Spots versus objektive Information
- Werbesequenz selber herstellen
- Kriterien für verantwortliches Konsumverhalten: z. B. umweltfreundliche Verpackungen, Fair-Trade
- Kreislauf eines Produkts (z. B. Lebensmittel), Abwägung zwischen Nutzen und Kriterien der Nachhaltigkeit
- Die Welt in unserer Kleidung (z. B. Jeans): globale Warenproduktion und -ströme
- Konsumverhalten und Werbung: Modetrends und Markendruck

4.2.5 Hamburg

Im Bildungsplan des Fachs »Sachunterricht« werden zum Ende der vierten Jahrgangsstufe vor allem Kompetenzen aus den Bereichen *Arbeit*, *Konsum* und *Staat* aufgeführt, die Bezüge zur ökonomischen Bildung aufweisen. So sollen die Schüler Aufgaben und Arbeitsbedingungen von Berufen beschreiben und zwischen Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt unterscheiden. Weiterhin sollen sie Ursachen und Konsequenzen von Arbeitslosigkeit erörtern.

Im Rahmen des Bereichs *Konsum* setzen sich die Lernenden mit Bedürfnissen und deren Beeinflussung durch Werbung auseinander. Außerdem kennen sie Beispiele globalisierter Produktion.⁹²

Die Aufgaben des *Staats* erfassen sie anhand von Beispielen aus dem Gemeinwesen wie Polizei und Feuerwehr. Einblicke in Institutionen gewinnen Schüler darüber hinaus durch die Beschäftigung mit Regeln und Gesetzen. Weiterhin beurteilen sie Handlungsoptionen u. a. anhand von Werten wie Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. So sollen die Schüler auch Zielkonflikte (z. B. zwischen Naturschutz und wirtschaftlicher Nutzung von Ressourcen) beschreiben und Verfahren zur Entscheidungsfindung nutzen.

Anhand der Ausführungen aus dem Bildungsplan lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Nutzen*, *Entscheidung*, *Zielkonflikt* und *Institution* herausarbeiten.

Auszüge aus dem Bildungsplan⁹³

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben beispielhaft Aufgaben und Arbeitsbedingungen verschiedener Berufe,

⁹² Hier geht aus der Formulierung im Lehrplan nicht klar hervor, dass nicht Produktionsprozesse, sondern Produkte gemeint sind. Der Kontext legt diese Interpretation jedoch nahe.

⁹³ Die nachstehenden Ausführungen sind dem Bildungsplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: <http://www.hamburg.de/contentblob/2481914/data/sachunterricht-gs.pdf>

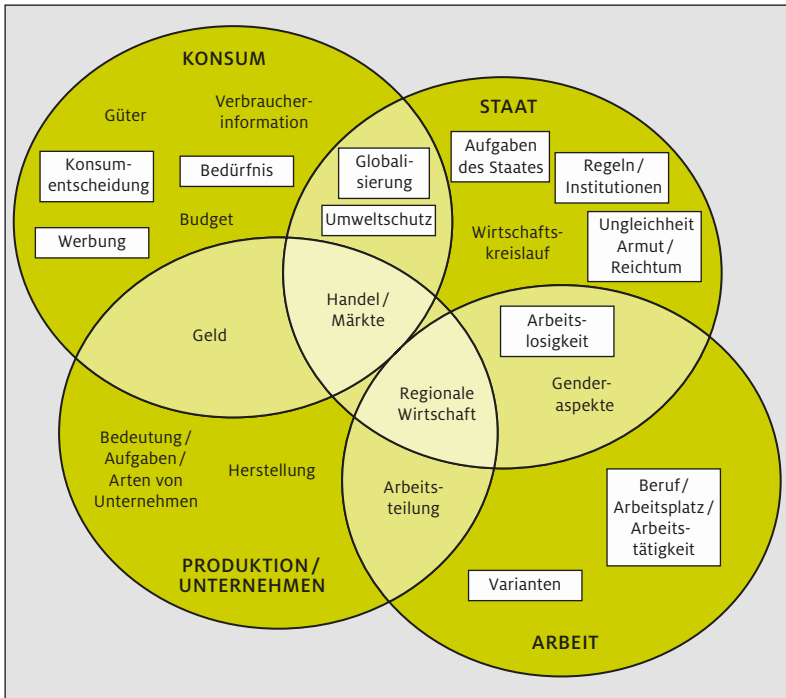


Abb. 5.10: Inhalte Hamburg

- unterscheiden Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt,
- nennen beispielhaft Gründe für Arbeitslosigkeit und beschreiben mögliche Auswirkungen,
- nennen Bedürfnisse, vergleichen diese mit Konsumwünschen und beschreiben beispielhaft, wie eigene Konsumwünsche durch Werbung beeinflusst werden,
- nennen Beispiele für globalisierte Produktion,
- unterscheiden zwischen Regeln und Gesetzen und beschreiben an einem Konflikt aus ihrer Lebenswelt die Rollen vor Gericht (Ankläger, Verteidiger, Richter),

- beschreiben Aufgabenbereiche im Gemeinwesen (z. B. Polizei, Feuerwehr),
- beschreiben gemeinsame und unterschiedliche Interessen in Konfliktsituationen (z. B. Naturschutz – wirtschaftliche Nutzung),
- entwickeln Handlungsmöglichkeiten für Konfliktsituationen,
- wägen bei Entscheidungen oder Handlungen den Nutzen für Einzelne, für verschiedene Gruppen und für die Gesellschaft insgesamt ab,
- beurteilen verschiedene Handlungsmöglichkeiten bei Interessenkonflikten unter Berücksichtigung von Werten (z. B. friedlicher Umgang), Kriterien der Nachhaltigkeit (z. B. ökologische, soziale und ökonomische Aspekte) und Gerechtigkeit,
- nutzen geeignete Verfahren, um Entscheidungen herbeizuführen (z. B. Beratungen, Klassenrat, Abstimmungen, Wahlen),
- bewerten an einem ausgewählten Beispiel die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt (ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge).

5.2.6 Hessen

Der Lehrplan der Grundschule ist in drei Teile mit »übergreifenden Orientierungen«, »Lernfeldern« und »fächerübergreifenden Aufgabengebieten« gegliedert. Bei den übergreifenden Orientierungen, die nicht einzelnen Fächern zugeordnet sind, ist der Bereich »Erfahrung mit Arbeit und Konsum« für die ökonomische Bildung bedeutsam. Im Bereich *Konsum* wird kritisches Konsumverhalten angestrebt, bei dem sowohl die Dringlichkeit der Bedürfnisse als auch die Beeinflussung durch Werbung berücksichtigt werden soll. Mit geringerem Verbindlichkeits- und Konkretisierungsgrad wird auch auf den Zusammenhang zwischen Konsumverhalten und Umweltschutz hingewiesen. Ebenfalls als ergänzende Anmerkungen mit optionalem Charakter finden sich in diesem

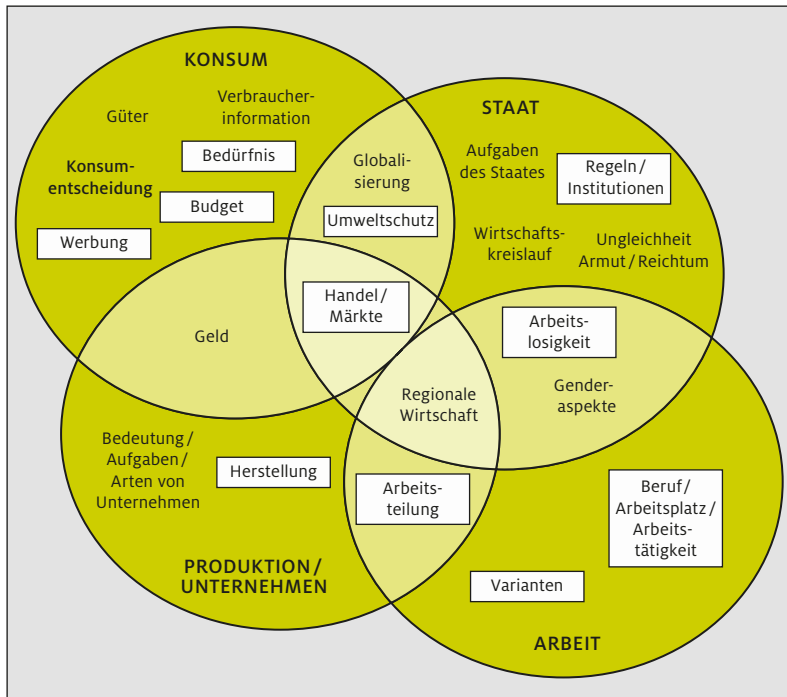


Abb. 5.11: Inhalte Hessen

Teil des Lehrplans Aussagen zu Möglichkeiten der Einkommensverwendung oder zur Beteiligung an einem Flohmarkt.

Im zweiten Teil des Lehrplans sind dem Fach Sachunterricht zwölf Lernfelder zugeordnet, wovon das Lernfeld *Arbeit* einen klaren Bezug zur ökonomischen Bildung aufweist. Die Lernenden sollen Berufe und Arbeitstätigkeiten kennenlernen, zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit unterscheiden und sich mit den Folgen von Arbeitslosigkeit auseinandersetzen. Weiterhin stellen sie ein Produkt selbst her, wobei sie arbeitsteilig vorgehen sollen. Im Bereich *Staat* sollen die Schüler lernen, mit Konflikten umzugehen. Weiterhin werden sie mit Regeln und Ent-

scheidungsprozessen konfrontiert, was grundlegend im Hinblick auf Institutionen ist.

Im dritten Teil des Lehrplans sind fächerübergreifende Aufgabengebiete aufgeführt, zu denen auch die Umwelterziehung gehört. Der Bezug zur ökonomischen Bildung ergibt sich an dieser Stelle nur indirekt über die Verwendung umweltfreundlicher Produkte.

Anhand der Anforderungen des Lehrplans lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Arbeitsteilung* und bis zu einem gewissen Grad *Koordination (Handel/Markt)* und *Institution* erarbeiten.

Auszüge aus dem Lehrplan⁹⁴

1.10 Erfahrung mit Arbeit und Konsum

Die Grundschule muß daher folgende Ziele im Blick haben:

- Kinder sollen erleben, daß Arbeit zwar mühsam, aber sinnerfüllend und befriedigend sein kann.
- Sie sollen erfahren, daß in Selbst-Erarbeitetem und -Produziertem ein eigener persönlicher Wert liegen kann, den ein vorgefertigtes Produkt in dieser Art nicht bietet.
- Sie sollen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit schulischen Materialien angeleitet werden und schulische Dienstleistungen schätzen lernen.

Die Schule muß darauf achten, daß das Angebot an Lehr- und Lernmaterialien die Kinder nicht in die Rolle passiver Konsumenten drängt. Vielmehr sollen die gestalterischen und kreativen Fähigkeiten der Kinder als Alternative zu rezeptiven und reproduktiven Tätigkeiten beachtet und gefördert werden.

Um ein bewußtes und kritisches Konsumverhalten anzuzielen, muß mit den Kindern schon früh über Wünschenswertes, Notwendiges und

94 Die nachstehenden Ausführungen sind dem Lehrplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: <http://grundschule.bildung.hessen.de/rahmenplan/Rahmenplan.pdf>

Verzichtbares reflektiert werden – besonders im Zusammenhang mit der Produktwerbung in ihren vielfältigen Formen.

Die Grundschule kann auch dazu beitragen, Kindern exemplarisch den Zusammenhang zwischen Konsumverhalten und gesellschaftlichen Gesamtzusammenhängen (z. B. Umwelt, »Dritte-Welt«-Länder) besser verständlich zu machen.

Die o. g. Ziele können beispielhaft durch folgende Angebote angestrebt werden:

- Aktives Handeln, handwerkliches Tun und das Herstellen von Produkten fördern,
- Themen und Inhalte des Unterrichts so gestalten, daß Kinder in ihrem Arbeiten und Lernen einen Sinn sehen können,
- das Geld-Verdienen, -Ausgeben und -Aufsparen thematisieren,
- die Lernprozesse und Arbeitsweisen von Kindern im Unterricht thematisieren,
- das Thema Arbeiten und Konsumieren im Unterricht aufgreifen,
- auch in der Schule den Kindern ihre Konsumentenrolle im schulischen Bezug verdeutlichen (mit Geschenken prahlen usw.),
- gemeinsam über Notwendiges, Wünschenswertes und Überflüssiges reflektieren,
- gemeinsam über Modeerscheinungen sprechen, die in die Schule hineinwirken,
- die Kinder etwas über die in der Schule vertretenen Berufe erfahren lassen (Lehrer/innen, Hausmeister/in, Sekretär/in),
- den Kindern Einblicke in das eigene Berufsleben und die damit zusammenhängenden Tätigkeiten, Probleme und Gefühlslagen gewähren,
- den Unterricht durch Besuche an unterschiedlichen Arbeitsplätzen öffnen, Experten / Expertinnen aus verschiedenen Berufen in die Schule einladen,
- Kinder bei der Planung und Gestaltung eines Schulfestes oder eines Flohmarkts beteiligen und ihnen dadurch Einblicke in Organisation und Finanzierung geben.

Teil B: Pläne der Fächer / Lernbereiche

2.1 Fachliche Qualifikationen

Regelungen wahrnehmen, aufstellen und erproben

Absprachen treffen; ...

neue Regeln finden, ...

einfachste parlamentarische Regeln (z. B. Diskussion und Mehrheitsentscheid) ausprobieren und anwenden.

2.2.4 Arbeit

Ziele:

Ab dem 1./2. Schuljahr erhalten die Kinder durch Unterrichtsgänge und/oder Besuche von Experten/Expertinnen erste Einblicke in Arbeitszusammenhänge und -abläufe unterschiedlicher Berufsgruppen und Tätigkeitsbereiche. Indem sie gemeinsam die Herstellung eines einfachen Produkts planen und durchführen, gewinnen sie erste Einsichten in arbeitsteilige Verfahren.

Im 3./4. Schuljahr erfahren sie auch von bezahlter Arbeit (Berufstätigkeit, Nebenerwerb) und unbezahlter Arbeit (Hausarbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten) sowie von Folgen von Arbeitslosigkeit.

Teil C: Fächerübergreifende Aufgabengebiete

Umweltfreundliche Produkte und Arbeitsmittel verwenden (Putzmittel, Klebstoffe usw.)

5.2.7 Niedersachsen

Das Kerncurriculum des Fachs Sachunterricht hat im Bereich des *Konsums* sowohl Bedürfnisse und deren Beeinflussbarkeit durch Werbung als auch Konsumententscheidungen anhand geeigneter Kriterien wie Kosten-Nutzen-Verhältnis zum Gegenstand. Weiterhin sollen die Schüler bei ihren Konsumententscheidungen ihre finanziellen Möglichkeiten

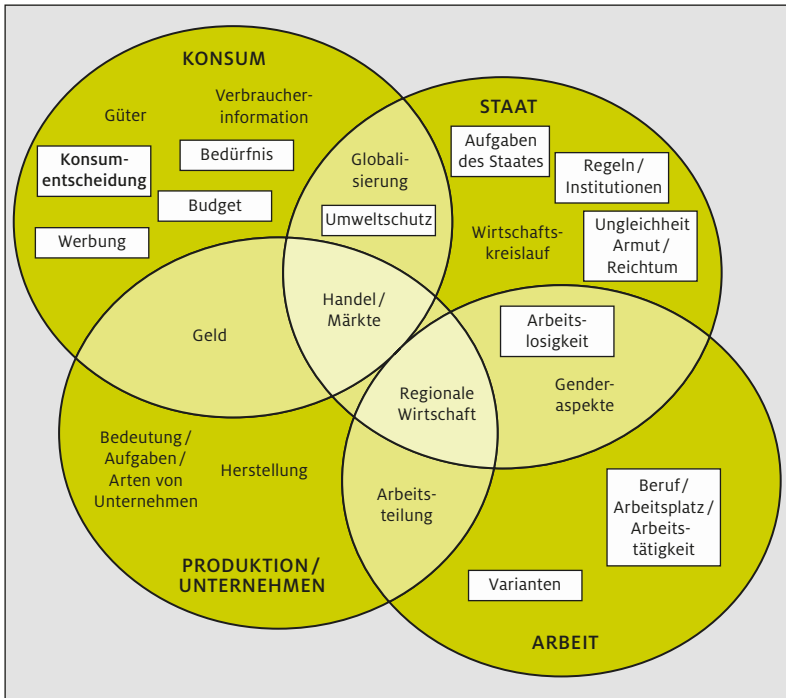


Abb. 5.12: Inhalte Niedersachsen

berücksichtigen. Auch der Umweltschutz ist im Kerncurriculum thematisiert, wobei sich jedoch kein expliziter Bezug zu Konsumententscheidungen oder staatlichen Regelungen findet.

Im Bereich *Arbeit* wird die Auseinandersetzung mit Berufen und Arbeitsplätzen gefordert. Auch sollen Varianten der Arbeit wie ehrenamtliche Tätigkeiten thematisiert werden. Des Weiteren sollen sich die Lernenden mit Ursachen und Konsequenzen der Arbeitslosigkeit auseinandersetzen.

Aus dem Bereich des *Staats* finden sich die Themen Ungleichheit, staatliche Institutionen wie Stadtverwaltung oder Feuerwehr und Regeln zur Gestaltung des Zusammenlebens wieder.

Anhand der Ausführungen aus dem Bildungsplan lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Nutzen* bzw. *Kosten-Nutzen-Verhältnis*, *Entscheidung*, *Ungleichheit* und in Ansätzen *Institution* herausarbeiten.

Auszüge aus dem Kerncurriculum⁹⁵

Schrittweise soll erstes Wissen um die ökonomischen, sozialen und politischen Bedingungen des Zusammenlebens vermittelt werden. Dabei werden auch ökologische Grundlagen in den Blick genommen. Zum Thema werden Bedürfnisse und Wünsche und Aushandlungsprozesse zur Befriedigung von Bedürfnissen und Wünschen. In diesem Zusammenhang gilt es, das eigene Konsumverhalten kritisch zu untersuchen. Einflüsse und Abhängigkeiten der Berufs- und Arbeitswelt auf das Leben der Schülerinnen und Schüler werden altersangemessen bearbeitet.

Die Erkenntnis, dass dem menschlichen Handeln Grenzen gesetzt sind und Menschen Verantwortung für das Erhalten der Umwelt tragen, ist unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit regional und global bezogen zu verdeutlichen.

Die Schülerinnen und Schüler kennen Regeln und deren Bedeutung für das Zusammenleben in der Schule und verfügen über Möglichkeiten der Konfliktlösung im Streitfall.

Die Schülerinnen und Schüler können auf sie bezogene Konsumprodukte nach ausgewählten Kriterien bewerten.

- eigene Wünsche / Bedürfnisse reflektieren – auch unter dem Einfluss von Werbung und Trends
- Umgang mit Geld / Taschengeld – Ausgaben richten sich nach Einnahmen
- Kosten-Nutzen / Leistung eines Konsumprodukts abwägen

95 Die nachstehenden Ausführungen sind dem Kerncurriculum entnommen. Es ist online abrufbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_sachunterricht_nib.pdf

- Wichtige öffentliche Institutionen (z. B. Gemeinde- oder Stadtverwaltung, Feuerwehr, Polizei) und deren Aufgaben sowie Möglichkeiten der Partizipation kennen
- Ungleichheiten von Lebensbedingungen reflektieren

Die Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende Formen von Arbeit und haben erste Erklärungsansätze für Auswirkungen von Arbeitslosigkeit.

- Formen von Arbeit, verschiedene Berufe, Arbeitsplätze (auch ehrenamtliche) und Arbeitsbedingungen kennen und beschreiben
- Gründe für die Entstehung und Auswirkungen von Arbeitslosigkeit (z. B. einzelner Mensch, Familie, soziales Umfeld, Region) kennen
- Umweltbewusstsein entwickeln (Abfallproblem, Luft-, Wasserverschmutzung)

5.2.8 Nordrhein-Westfalen

Der Lehrplan des Fachs Sachunterricht weist mehrere Kompetenzen für den Bereich *Konsum* aus. So sollen sich die Lernenden mit ihren Bedürfnissen auseinandersetzen und den Einfluss von Werbung beschreiben. Darüber hinaus sollen sie ihre Konsumgewohnheiten unter ökologischen Gesichtspunkten bewerten. Auch sind sie sich der Relevanz des Einkommens und Geldes zur Befriedigung von Konsumbedürfnissen bewusst.

Im Bereich *Beruf* sollen die Schüler verschiedene Berufe und zugehörige Arbeitsbedingungen aus dem Bereich der Schule, aber auch aus verschiedenen Wirtschaftssektoren erkunden, wobei sie sich indirekt mit Arten von Unternehmen beschäftigen. Weiterhin sollen die Lernenden geschlechtstypische Arbeitsbereiche identifizieren und Zusammenhänge zwischen Arbeit und Lebensstandard erkennen.

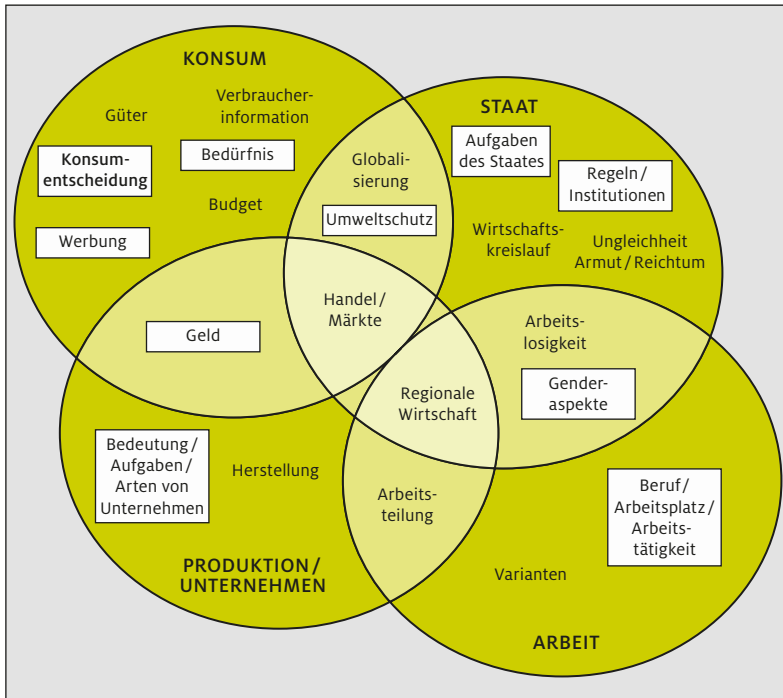


Abb. 5.13: Inhalte Nordrhein-Westfalen

Einblicke in Institutionen gewinnen Schüler durch die Beschäftigung mit Regeln zur Gestaltung des Zusammenlebens. Die Aufgaben des Staats erfassen sie anhand von Beispielen aus dem Gemeinwesen wie Polizei und Feuerwehr.

Weiterhin lernen die Schüler, Verfahren zur Entscheidungsfindung und zur Konfliktlösung anzuwenden.

Anhand der Ausführungen aus dem Bildungsplan lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Entscheidung* und *Institution* herausarbeiten.

Auszüge aus dem Lehrplan⁹⁶

Sie [die Schule] fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.

In der Auseinandersetzung mit eigenen Konsumwünschen, der Werbung und den entstehenden Gruppenzwängen wird deutlich, welche Beziehungen zwischen eigenen Interessen, Wünschen und Bedürfnissen und denen anderer Personen und Gruppen entstehen.

Für das Zusammenleben von Menschen und für die Entwicklung tragfähiger sozialer Beziehungen in Gruppen und Gemeinschaften sind verlässliche soziale Regelungen, Vereinbarungen und Verhaltensweisen, aber auch Möglichkeiten der Partizipation erforderlich.

Die Schülerinnen und Schüler

- erkunden und beschreiben verschiedene Berufe im Umfeld der Schule (z. B. Hausmeister)
- erkunden, vergleichen und erklären Zusammenhänge zwischen Arbeit, Lebensunterhalt und Lebensstandard (z. B. früher – heute, andere Länder)
- beschreiben und vergleichen Arbeitsbedingungen (z. B. Handwerksbetrieb, Industriebetrieb)
- vergleichen Arbeitsbereiche von Frauen und Männern
- erkunden, dokumentieren, vergleichen und erklären verschiedene Formen der Arbeit (z. B. Produktion, Dienstleistungen)
- formulieren eigene Konsumbedürfnisse und setzen diese in Beziehung zur Werbung

⁹⁶ Die nachstehenden Ausführungen sind dem Kerncurriculum entnommen. Es ist online abrufbar unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/sachunterricht/lehrplan-sachunterricht/>

- beschreiben, wie eigene Konsumwünsche durch Werbung beeinflusst werden
- kennen die Bedeutung von Einkommen und Geld für die Erfüllung von Konsumbedürfnissen
- bewerten ihre Konsumgewohnheiten unter ökologischen Kriterien (z. B. Abfallvermeidung, Energieverbrauch)
- erarbeiten gemeinsame Regeln für das Zusammenleben
- entwickeln Lösungsmöglichkeiten für Konfliktsituationen, stellen diese dar und überprüfen ihre Wirkungen (z. B. im Rollenspiel)
- nutzen adäquate Verfahren, um Entscheidungen herbeizuführen (z. B. Beratungen, Klassenrat, Abstimmungen, Wahlen)
- recherchieren und erkunden die Aufgabenbereiche im Gemeinwesen und stellen diese dar (z. B. Bürgermeister, Polizei, Feuerwehr, Rettungswesen)
- recherchieren und diskutieren die Bedeutung und Nutzung von Ressourcen und erproben den sparsamen Umgang mit ihnen (z. B. Wasser, Energie, Boden, Luft, Papier)

5.2.9 Rheinland-Pfalz

Der Teilrahmenplan des Fachs Sachunterricht sieht im Bereich des *Konsums* die Auseinandersetzung der Lernenden sowohl mit ihren eigenen Bedürfnissen und Wünschen als auch mit denen ihrer Mitmenschen vor. Darüber hinaus sollen sie sich bewusst sein, wie äußere Einflüsse von Freunden, Moden oder Medien (inkl. Werbung) wirken. Konsumangebote sind reflektiert zu nutzen, wobei bei Konsumententscheidungen neben ihrem Kosten-Nutzen-Verhältnis u. a. ökologische Gesichtspunkte zu berücksichtigen sind.

Mit den Bereichen *Produktion* und *Arbeit* setzen sich die Lernenden auseinander, indem sie arbeitsteilig ein Produkt erstellen. Außerdem erkunden sie Arbeitsstätten in der Region und an der Schule. Die Schü-

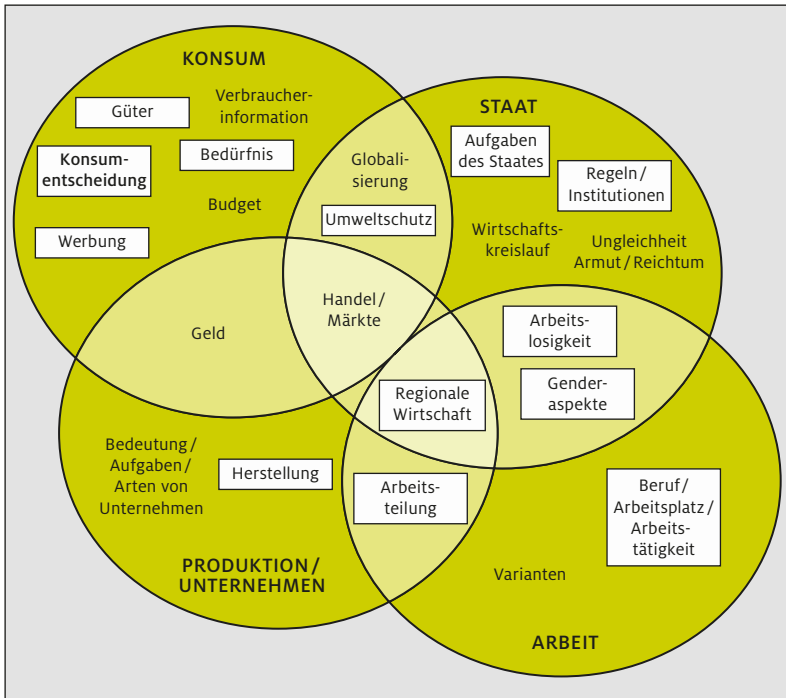


Abb. 5.14: Inhalte Rheinland-Pfalz

ler setzen sich mit Berufswünschen auseinander, wobei sie auch geschlechtstypische Präferenzen untersuchen. Weiterhin sollen sie die Bedeutung von Arbeit und Beruf erkennen und sich die Konsequenzen von Arbeitslosigkeit bewusst machen.

Aus dem Bereich des Staates sollen sich die Schüler mit öffentlichen Institutionen in ihrer Region auseinandersetzen und deren Aufgaben erkunden.

Anhand der Anforderungen des Lehrplans lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Güter*, *Knappheit*, *Entscheidung*, *Kosten-Nutzen-Verhältnis*, *Arbeitsteilung* und *Institution* erarbeiten.

Auszüge aus dem Teilrahmenplan⁹⁷

Gesellschaftliche Perspektive 1: Gemeinsame und unterschiedliche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle von Menschen erkennen und respektvoll erforschen können:

- Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse wahrnehmen, benennen und die anderer respektieren
- Sich eigener Einstellungen, Verhaltensweisen und Interessen bewusst werden und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen wahrnehmen
- Rituale und Regeln für das Zusammenleben finden, akzeptieren, anwenden und reflektieren

Gesellschaftliche Perspektive 2: Die Konsumangebote der Umwelt reflektiert nutzen:

- Konsumgüter auch als Mittel der sozialen Verständigung erkennen (z. B. Geschenke)
- Sich alternative Umgangsweisen mit Konsumgütern vorstellen können

Gesellschaftliche Perspektive 3: Einflüsse auf die eigene Entwicklung und auf die Entwicklung anderer berücksichtigen:

- Den eigenen Medienkonsum und die Bedeutung von Moden reflektieren und erkennen, wie sie sich auf den Alltag auswirken

Gesellschaftliche Perspektive 4: Die Konsumangebote der Umwelt reflektiert nutzen:

- Konsumgüter auch als Mittel der sozialen Verständigung erkennen (z. B. Geschenke)

⁹⁷ Die nachstehenden Ausführungen sind dem Teilrahmenplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: http://lehrplaene.bildung-rp.de/no-cache/gehezu/startseite.html?tx_abdownloads_pi1%5Baction%5D=getviewclickeddownload&tx_abdownloads_pi1%5Buid%5D=495&tx_abdownloads_pi1%5Bcid%5D=9823

- Sich alternative Umgangsweisen mit Konsumgütern vorstellen können
- Kosten und Nutzen bei der Befriedigung von Wünschen und Bedürfnissen abwägen und dabei neben persönlichen, ästhetischen, sozialen auch ökologische und ökonomische Bedingungen einbeziehen

Gesellschaftliche Perspektive 5: Auswirkungen der arbeitsteiligen Herstellung von Produkten und Dienstleistungen auf das eigene Leben und das Anderer erkennen und bei der Beurteilung von Bedürfnissen, Entwicklungschancen und Chancenverteilung berücksichtigen:

- Arbeitsteilig ein gemeinsames Produkt erstellen
- Eigene Berufswünsche von Jungen und Mädchen reflektieren und vergleichen
- Mit Arbeitsstätten in der Region vertraut werden (z. B. erkunden, Fachleute einladen ...)
- Bedeutung der Arbeit und der verschiedenen Berufe erkennen sowie Folgen von Arbeitslosigkeit thematisieren

Gesellschaftliche Perspektive 7: Aufgaben und Arbeitsweisen ausgewählter öffentlicher Einrichtungen erkunden und beschreiben können:

- Den Arbeitsplatz »Schule« erforschen und Mitverantwortung wahrnehmen; Personen und ihre Aufgabengebiete in der Schule kennen (z. B. Interviews mit Hausmeister, Sekretärin ...)
- Öffentliche Institutionen und ihre Aufgabenbereiche in der Region erkunden und nutzen (z. B. Rathaus, Feuerwehr ...)

Gesellschaftliche Perspektive 8: Informationen über (ausgewählte) sozial bedeutsame Ereignisse und Einrichtungen selbstständig ermitteln, bewerten und darstellen:

- Zwecke medialer Aussagen unterscheiden und ihre Wirkung auf Adressaten einschätzen können (z. B. Werbung ...)

Perspektive Natur 4: Einen respektvollen Umgang mit der Natur anstreben und dabei berücksichtigen, dass

- Naturressourcen sich nicht beliebig regenerieren lassen

5.2.10 Saarland

Der Lehrplan des Fachs Sachunterricht konzentriert sich im Bereich des *Konsums* primär auf die Beeinflussung durch Werbung. Weiterhin sollen die Schüler ökologische Aspekte ihres Konsumverhaltens beachten.

Der Bereich *Arbeit* ist lediglich optional, wobei in diesem Zusammenhang die Stichworte »Beruf«, »Berufsbilder« und »ehrenamtliche Tätigkeiten« aufgeführt sind.

Dem *Unternehmensbereich* ist die Beschreibung der Region unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten zuordenbar. In diesem Zusammenhang können die Schüler auch den Wandel von Wirtschaftsstrukturen untersuchen und so verschiedene Arten von Unternehmen kennenlernen.

Erste Einblicke in Institutionen könnten die Schüler durch die Beschäftigung mit Regeln zur Gestaltung des Zusammenlebens gewinnen.

Anhand der Ausführungen aus dem Bildungsplan lassen sich in Ansätzen die Kategorien *Institution* und *Bedürfnis* herausarbeiten.

Auszüge aus dem Lehrplan⁹⁸

- die in der Schulgemeinschaft geltenden Regeln und Rituale benennen, erklären, wertschätzen, umsetzen und erkennen, dass Regeln für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft unerlässlich sind
- Regeln und Rituale in Klasse und Schule

98 Die nachstehenden Ausführungen sind dem Lehrplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLPSUGS.pdf

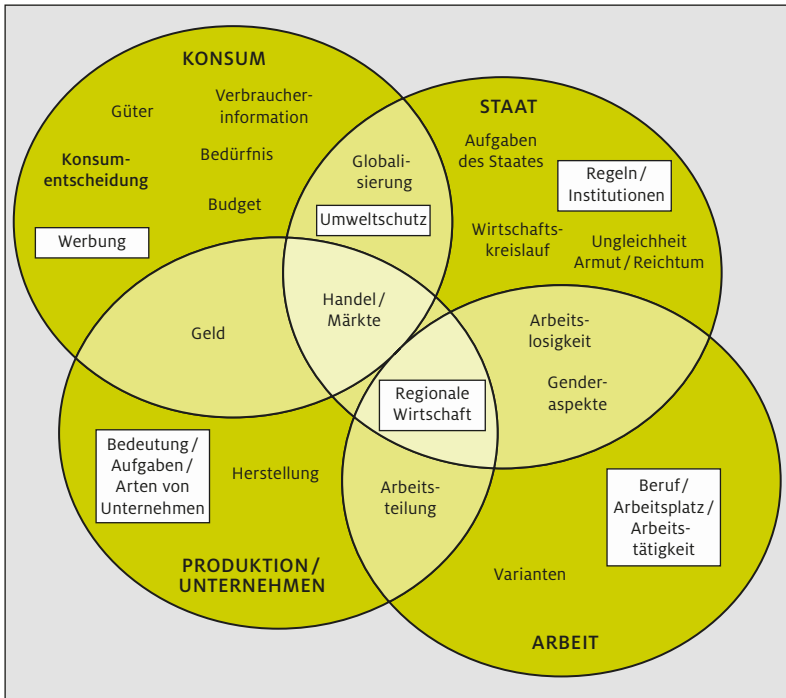


Abb. 5.15: Inhalte Saarland

- ökologische Aspekte des Konsumverhaltens – Abfallvermeidung, Energieverbrauch
- Umwelterziehung: Maßnahmen zur Abfallvermeidung und Mülltrennung kennen und anwenden
- bewusster Umgang mit Energie und Wasser
- die Wirkungsweise von Werbung erkennen und Konsumverhalten reflektieren
- Analyse von Werbeanzeigen und Werbespots
- »Was Werbung mit uns macht!«: Bedürfnisweckung, »Markenzwang«, Appell ans Gefühl

- Erkennen und Einschätzen von Werbung, Mode, Idolen und Musik als Vermittler von Wunschvorstellungen, Trends, Werten und Lebensstilen
- Reflexion des eigenen Konsumverhaltens
- wichtige geographische, historische, wirtschaftliche, politische und kulturelle Gegebenheiten der eigenen Gemeinde, der Region und des Saarlandes erkunden und beschreiben
- Wirtschaftsstrukturen im Wandel – Landwirtschaft, Bergbau, Industrie, Tourismus, Wissenschaft, Forschung, Technik, Hightech, Dienstleistungen
- (Optional:) Ein Thema zur Auswahl: Arbeit, Schule, Alltagsleben, Freizeit, Spiele, Berufe, Berufsbilder und ehrenamtliche Tätigkeiten

5.2.11 Sachsen

Im Lehrplan des Fachs »Sachunterricht« werden wirtschaftlich relevante Inhalte primär anhand von Beispielen aus der Region erarbeitet. So sollen die Schüler den Heimatkreis u. a. unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten kennenlernen. Auch das Themengebiet *Arbeit* wird mit Inhalten wie veränderten Arbeitsbedingungen, Berufsbildern und Arbeitslosigkeit auf eine Stadt der Region bezogen. Das Gleiche gilt für den Bereich *Unternehmen*, bei dem die Lernenden den Herstellungsprozess eines regionalen Betriebs untersuchen.

Zum Themenfeld *Konsum* sollen sich die Schüler Kriterien für Kaufentscheidungen bewusst machen, wobei auch der ökologische Aspekt zu berücksichtigen ist. Weiterhin sollen sie sich mit dem Einfluss der Werbung auseinandersetzen.

Anhand der Ausführungen aus dem Bildungsplan lassen sich die Kategorien *Nutzen*, *Entscheidung* und in Ansätzen *Institution* erarbeiten.

Kennen von Lebensgewohnheiten früher und heute in einer Stadt der Region

- Veränderung der Arbeitsbedingungen:
 - regionale Entwicklungsetappen
 - Arbeitsgeräte, Produktionsabläufe, Berufsbilder vergleichen
 - Arbeitslosigkeit, Teilzeitarbeit

Ein Produkt unseres Landes

Einblick gewinnen in den Herstellungsprozess eines Produktes an einem Beispiel

- einen Betrieb der Region aufsuchen, Prozesse erkunden, nachvollziehen
- einfache Schemaskizze zum Ablauf anfertigen

Rohstoff, Zwischen- und Endprodukt

- Milch – Quark – Quarkspeise
- Frucht – Fruchtsaft – Gelee
- Tonerde – Gefäßform – gebranntes Gefäß

Verhältnis von Material-, Zeit- und Arbeitsaufwand

- Werteorientierung: Wertschätzung der Arbeit, Wirtschaftlichkeit

Sich positionieren zu Auswahlkriterien für den Kauf eines Produktes

- Nutzen des Produktes, Langlebigkeit, Transportwege, Abfallvermeidung
- Werteorientierung: ökologischer Aspekt, fairer Handel

In der Grundschule erleben die Schüler Regeln und Normen des sozialen Miteinanders.

Beurteilen der Einhaltung von Regeln – Zweckmäßigkeit erproben, prüfen, korrigieren; Umgang mit Regelverstößen

5.2.12 Sachsen-Anhalt

Im Lehrplan des Fachs Sachunterricht werden vor allem Gegenstände aus dem Bereich *Konsum* angesprochen. So sollen die Schüler ihre Konsumbedürfnisse reflektieren, das eigene Konsumverhalten bewerten, sich mit Werbung auseinandersetzen und lernen, mit ihrem Taschengeld umzugehen. Weiterhin sollen die Schüler verantwortlich mit der Natur umgehen, was im Lehrplan jedoch nicht explizit auf das Konsumverhalten bezogen wird.

Aus dem Gebiet *Arbeit* finden sich Berufsbilder und Arbeitsstätten genauso thematisiert wie Prinzipien der Arbeitsteilung und ehrenamtliche Tätigkeiten.

Weiterhin sollen sich die Schüler mit *Unternehmen* und Produkten aus der Region vertraut machen.

Einblicke in Institutionen könnten die Schüler durch die Beschäftigung mit Regeln zur Gestaltung des Zusammenlebens gewinnen.

Anhand der Ausführungen aus dem Bildungsplan lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Knappheit*, *Arbeitsteilung* und in Ansätzen *Institution* herausarbeiten.

Auszüge aus dem Lehrplan¹⁰⁰

- gemeinsame und unterschiedliche Interessen und Lebensstile beurteilen, mit Konflikten umgehen, sich im privaten und schulischen Leben orientieren sowie dieses mitgestalten
- Konfliktsituationen differenziert betrachten und angemessen reagieren
- Regeln des gemeinsamen Umgangs in verschiedenen Situationen anwenden

100 Die nachstehenden Ausführungen sind dem Lehrplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Entwurfepgssach.pdf

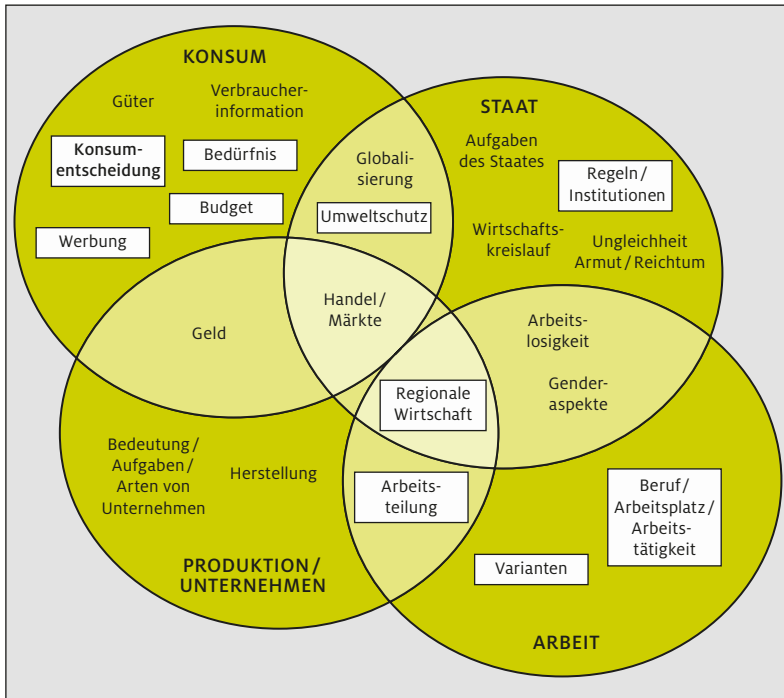


Abb. 5.17: Inhalte Sachsen-Anhalt

- Verhaltensweisen des Zusammenlebens, Rituale und gemeinsame Abmachungen
- eigene Konsumbedürfnisse darstellen
- kritisch das eigene Konsumverhalten bewerten
- Prinzipien der Arbeitsteilung
- Berufsbilder aus dem Lebensumfeld und ehrenamtliche Tätigkeiten
- Bedürfnisse und Wünsche
- medienwirksame Werbung
- sinnvoller Umgang mit Taschengeld
- Dienstleistungen oder Arbeitsstätten

- Unternehmen und Produkte der Region
- die Notwendigkeit des verantwortlichen Umgangs mit der Natur erkennen
- verantwortlich mit der Natur umgehen und das eigene Handeln begründen

5.2.13 Schleswig-Holstein

Im Lehrplan des Fachs Heimat- und Sachunterricht sind mehrere Ziele und Inhalte aufgeführt, die zur ökonomischen Bildung beizutragen vermögen. Ein Fokus besteht im Kennenlernen der regionalen Wirtschaft, wobei sich die Schüler mit der Landwirtschaft, dem Dienstleistungssektor und der Industrie auseinandersetzen und damit auch die Arten und Bedeutung verschiedener Unternehmen kennenlernen.

Im Zusammenhang mit *Konsumsituationen* sollen sich Schüler ihrer Bedürfnisse bewusst werden und ihre Ressourcen einteilen. In diesem Zusammenhang werden sie auch auf die Funktionen von Werbung aufmerksam und sollen zum kritischen Käufer hingeführt werden, wozu sich in Teilen auch umweltgerechtes Handeln zuordnen lässt. Mit dem Inhalt »Handel« setzen sich die Schüler überwiegend anhand des lebensnahen Beispiels »Supermarkt« auseinander.

Weiterhin sollten die Schüler Arbeitsteilung und Kooperation kennenlernen, was primär im familiären Kontext erlebt wird. Der Umgang mit Konflikten wird ebenfalls thematisiert.

Anhand der Anforderungen des Lehrplans lassen sich die Kategorien *Bedürfnis*, *Knappheit*, *Entscheidung*, *Arbeitsteilung* und bis zu einem gewissen Grad *Institution* erarbeiten.

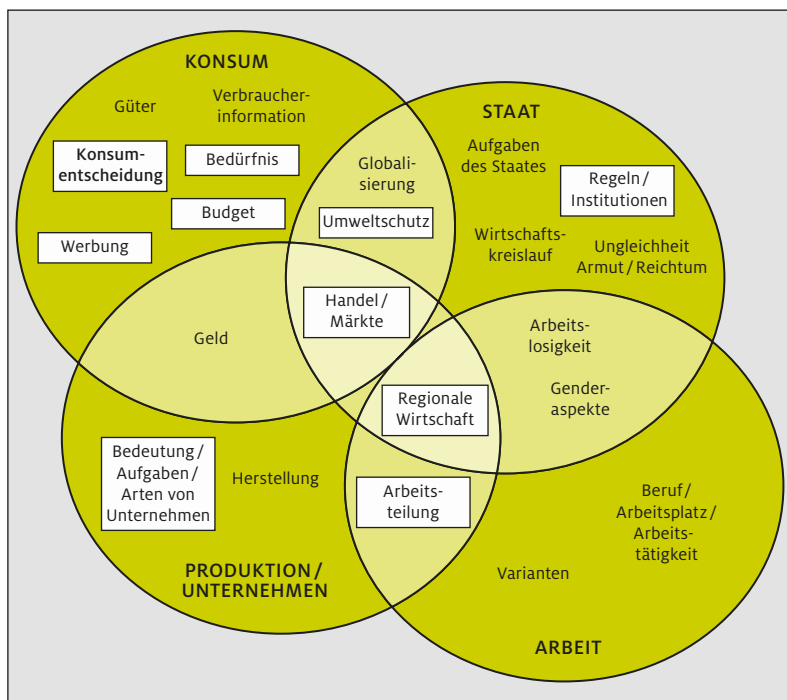


Abb. 5.18: Inhalte Schleswig-Holstein

Auszüge aus dem Lehrplan¹⁰¹

Zu erwerbende Schlüsselqualifikationen

- Mit Natur und Umwelt verantwortlich umgehen
- Vorstellungen von wirtschaftlichen Zusammenhängen entwickeln

¹⁰¹ Die nachstehenden Ausführungen sind dem Lehrplan entnommen. Er ist online abrufbar unter: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=4>

Lernfeld 1: Ich und Wir

Klassenstufe	Intentionen	Inhalte
3	– Arbeitsteilung in der Familie kennenlernen	– Welches Familienmitglied hat welche Aufgaben?
4	– Leben in Gemeinschaften verantwortungsvoll gestalten	– Sich streiten – sich vertragen

Lernfeld 4: Heimat und Fremde – Wirtschaftsstandort Schleswig-Holstein, Klassenstufe 3 – 4

Intentionen	Inhalte
– Erkennen, daß in Schleswig-Holstein das meiste Geld mit Diensten am Menschen verdient wird	– Urlaub in Schleswig-Holstein – Wie ein Seebad »funktioniert« – Karl-May-Festspiele in Bad Segeberg
– Von der Landwirtschaft und ihren Problemen erfahren	– Getreide und Milchprodukte – hergestellt in Schleswig-Holstein – Landwirtschaftliche Betriebe: Klein- und Mittelbetrieb, Gutshof
– Erfahren, daß viele wichtige Industriegebiete ihren Standort in Schleswig-Holstein haben	– Medizintechnik hilft kranken Menschen – Spezialschiffe entstehen auf schleswig-holsteinischen Werften – Besuch einer Druckerei

Lernfeld 5: Natur und Umwelt – Klassenstufe 1 – 2

Intentionen	Inhalte
– Umweltschutz zu Hause und in der Schule praktizieren	– Arten von Verpackungen

Lernfeld 6: Technik / Medien / Wirtschaft – Wirtschaftlich planen und entscheiden

Klassenstufe	Intentionen	Inhalte
1–2	<ul style="list-style-type: none"> – Zwischen Wünschen und Bedürfnissen unterscheiden – Bedürfnisse ermitteln – Vorhandene Mittel wie Geld, Arbeitskraft und Zeit einteilen und mit ihnen auskommen 	<ul style="list-style-type: none"> – Taschengeld – Freizeit – Unternehmungen: Klassenfahrt, Fest, Basar ... – Arbeitsteilung – Miteinander arbeiten
1–2	<ul style="list-style-type: none"> – Sich Gedanken über die Arbeitswelt machen 	<ul style="list-style-type: none"> – Betriebe in unserer Straße
3	<ul style="list-style-type: none"> – Die Werbung als Anreiz zum Einkaufen erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> – Angebot eines Supermarkts
	<ul style="list-style-type: none"> – Zum kritischen Einkaufen und Verbrauchen hinführen 	<ul style="list-style-type: none"> – Warum bestimmte Sachen, die Kinder gerne mögen, direkt vor der Kasse liegen
	<ul style="list-style-type: none"> – Erkennen, daß viele Menschen in großen Betrieben arbeiten müssen 	<ul style="list-style-type: none"> – Supermarkt, Fachgeschäfte, Behörden

5.2.14 Thüringen

Im Lehrplan des Fachs Heimat- und Sachkunde finden sich einige Inhalte und Kompetenzerwartungen, die einen Bezug zur ökonomischen Bildung aufweisen. Dies gilt etwa im Hinblick auf Institutionen, die sowohl über Spiel- und Verhaltensregeln als auch anhand von Beispielen wie Polizei oder Feuerwehr thematisiert werden. Umweltschutz wird vor allem anhand der Frage von Verkehrsmitteln angesprochen. Weiterhin sollen sich die Schüler mit Berufen und Arbeitstätigkeiten auseinandersetzen. Außerdem sollen sie in der Lage sein, einen Ort u. a. unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten beschreiben zu können.

Anhand der Anforderungen des Lehrplans lässt sich ansatzweise die Kategorie *Institution* erarbeiten.

- Institutionen als notwendige Strukturen von Gesellschaften verstehen

Der Schüler kann

- Spielregeln entwickeln und einhalten
- einen Ort, eine Region oder ein Land vorstellen in Bezug auf ...
Wirtschaft und Kultur
- berufliche Tätigkeiten nennen
- Einblicke in einen Arbeitsablauf gewinnen in Bezug auf
 - Materialien
 - Werkzeuge, Maschinen
 - Arbeitsschritte, Arbeitsergebnisse
- die Bedeutung der individuellen Tätigkeiten für die Gemeinschaft erklären
- Aufgaben von Schulen beschreiben
- die durch Arbeit, Technik und Industrie verursachten Veränderungen in der Umwelt erörtern
- ökonomische und ökologische Kriterien von Verkehrsmitteln wie Leistungsfähigkeit, Schnelligkeit, Umweltfreundlichkeit, Kosten
- berufliche Tätigkeiten miteinander vergleichen
- ökologische und ökonomische Kriterien der verschiedenen Verkehrsmittel vergleichen
- die Bedeutung der Polizei nennen und deren Aufgaben beschreiben
- die Bedeutung der Feuerwehr nennen und deren Aufgaben beschreiben
- Hilfsorganisationen nennen
- den Nutzen von Freizeiteinrichtungen beschreiben
- die Aufgaben von Hilfsorganisationen beschreiben und vergleichen
- die Bedeutung von Dienstleistungseinrichtungen analysieren

5.3 AUSWERTUNG DER INHALTSBEREICHE

Während im vorangehenden Abschnitt die einzelnen Länder im Fokus der Analyse stehen, sind nachfolgend die Inhaltsbereiche zusammengefasst. Abbildung 5.20 lässt auf einen Blick erkennen, welche Inhalte besonders häufig in Lehrplänen verortet sind und welche nicht, da die Schriftgröße mit der Anzahl der Lehrpläne steigt.

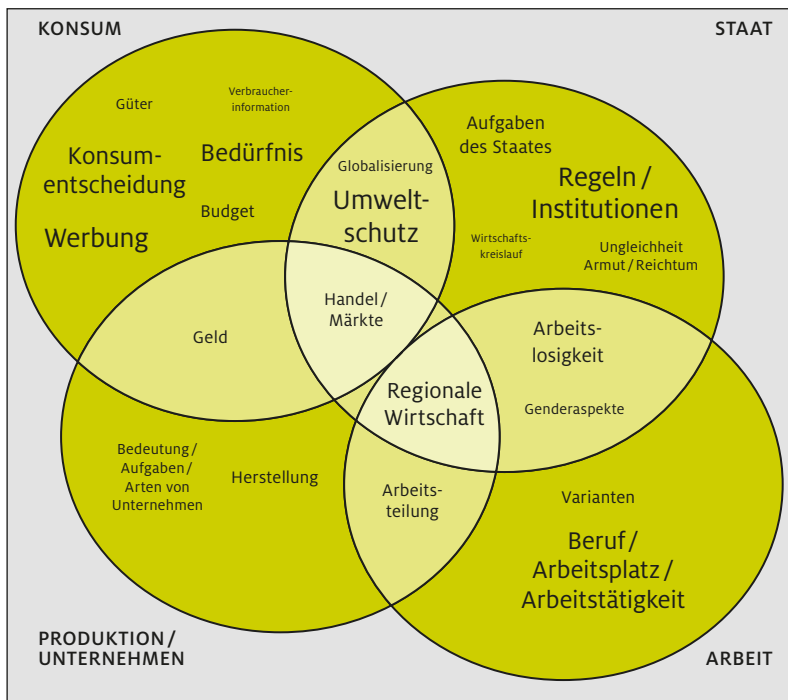


Abb. 5.20: Häufigkeiten der Inhalte

Präziser geht die Anzahl der Nennungen eines Inhalts aus Abbildung 5.22 hervor. Darüber hinaus ermöglicht die Abbildung einen Vergleich der Bundesländer sowohl im Hinblick auf den Umfang ökonomisch bedeutsamer Inhalte als auch bzgl. der inhaltlichen Akzentuierungen.

Zwar dürfen solche Quantifizierungen von inhaltsanalytisch gewonnenen Daten nicht überinterpretiert werden, aber sie vermitteln doch einen kompakten Überblick zu der Frage, welches Gewicht einem Gegenstand in den Primarstufenlehrplänen Deutschlands beigemessen wird.

Da in der Abbildung kein hinreichender Platz zur kompletten Benennung der Bundesländer besteht, wurden die offiziellen Länderabkürzungen verwendet, die hier kurz erläutert sind:

Abkürzung	Bundesland
BW	Baden-Württemberg
BY	Bayern
BE	Berlin
BB	Brandenburg
HB	Bremen
HH	Hamburg
HE	Hessen
MV	Mecklenburg-Vorpommern
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
RP	Rheinland-Pfalz
SL	Saarland
SN	Sachsen
ST	Sachsen-Anhalt
SH	Schleswig-Holstein
TH	Thüringen

Abb. 5.21: Abkürzungen der Bundesländer

Bundesland	BB	BE	BW	BY	HB	HE	HH	MV	NI	NW	RP	SH	SL	SN	ST	TH	Summe
Konsum																	
Bedürfnis	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		13
Güter zur B-Befriedigung	X	X		X	X			X			X						6
(Kauf- / Konsum-) Entscheidung	X	X		X	X		(X)	X	X	X	X	X		X	X		12
Verbraucherinformation																	0
Werbung	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		15
Budget / Taschengeld						X			X			X			X		4
Umweltschutz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
Geld	X	X	X	X	X			X		X							7
Handel / Märkte	X	X	X			X		X				X					6
Arbeit																	
Berufe, Arbeitsplatz, Arbeitstätigkeit			X	X	X	X	X		X	X	X		(X)	X	X	X	12
Varianten				X	X	X	X		X						X		6
Arbeitslosigkeit					X	X	X		X		X		X				6
Arbeit / Genderaspekte				X	X					X	X						4
Produktion / Unternehmen																	
Gut herstellen			(X)	X	X	X					X			X			6
Arbeitsteilung					X	X					X	X			X		5
Bedeutung / Arten von Unternehmen					X					X		X	X				4
Regionale Wirtschaft beschreiben				X							X	X	X	X	X	X	7
Staat																	
Aufgaben des Staats							X		X	X	X					X	5
Regeln / Institutionen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16
(Wirtschafts-) Kreislauf					X												1
Globalisierung	X	X			X		X	X									5
Ungleichheit / Armut – Reichtum					X		X		X								3

Abb. 5.22: Häufigkeitsauszählung der Inhalte und Ländervergleich

Zum Ende des Kapitels sind nun die einzelnen Inhaltsbereiche kurz erläutert, woraus deutlich wird, was darunter in den Lehrplänen verstanden bzw. inwiefern der Gegenstandsbereich in den Ländern ggf. unterschiedlich interpretiert wird:

I Konsum

Bedürfnis

Mit 13 Nennungen ist dieser Inhalt in den meisten Lehrplänen angeführt. Im Kern sollen sich die Kinder mit ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen auseinandersetzen. Einige Bundesländer beziehen auch fremde Bedürfnisse in die Betrachtung mit ein. Weiterhin finden sich teilweise Unterscheidungen der Bedürfnisse nach Dringlichkeit bzw. Relevanz. In diesem Zusammenhang wird häufig auch die Beeinflussbarkeit von Wünschen z. B. durch Trends oder Werbung thematisiert (vgl. Werbung).

Güter

Zwischen Bedürfnissen und Gütern besteht ein unmittelbarer Zusammenhang, da Güter zur Bedürfnisbefriedigung verwendet werden. Vermutlich werden Güter in den meisten Bundesländern beiläufig im Zusammenhang mit Bedürfnissen thematisiert. Explizit wird ihre Behandlung jedoch nur in sechs Lehrplänen gefordert. Hierbei werden u. a. Angebote zur Freizeitgestaltung genauso thematisiert wie Statussymbole, Luxusgüter und lebensnotwendige Güter. In Bremen und Berlin werden auch nichtmaterielle bzw. nicht käuflich erwerbbar Güter angesprochen.

Konsumententscheidung

Konsumententscheidungen sind mit zwölf Nennungen recht häufig, was angesichts ihrer zentralen Funktion innerhalb des Bereichs *Konsum* nicht überrascht. So soll die Entscheidung für oder gegen den Kauf

bzw. Konsum eines Guts anhand geeigneter Kriterien wie des subjektiven Nutzens (Bezug zu Bedürfnissen), angebotener Güter, ökologischer Aspekte (Bezug zu Umweltschutz) und finanzieller Möglichkeiten (vgl. Budget) möglichst rational getroffen werden. So wird auch die kritische Reflexion des eigenen Konsumverhaltens in manchen Bundesländern gefordert.

Die Länder Nordrhein-Westfalen und Hamburg weisen zwar keine »Konsumententscheidung« aus, allerdings fordern sie geeignete Verfahren zur Entscheidungsfindung.

Verbraucherinformation

Sowohl die Bildungsstandards der DeGÖB und der von Retzmann u. a. als auch der Perspektivrahmen Sachunterricht erwartet von den Schülern, dass sie gezielt Verbraucherinformationen nutzen. Dies findet sich in einer ökonomisch relevanten Ausprägung allerdings in keinem der untersuchten Lehrpläne.

Werbung

Mit 15 Nennungen findet sich die Auseinandersetzung mit der Thematik in jedem Bundesland bis auf Thüringen. Hierbei sollen die Schüler neben den Funktionen der Werbung insbesondere für die Mechanismen der Bedürfnisweckung sensibilisiert werden und eine kritische Haltung gegenüber Manipulationsversuchen entwickeln.

In Bayern und in Bremen sollen die Schüler zusätzlich auch selbst Werbemaßnahmen gestalten, z. B. für ein Schulfest.

Budget / Umgang mit Taschengeld

Als wesentliche Rahmenbedingung von Konsumententscheidungen sollen die Schüler ihre finanziellen Möglichkeiten, die sich vor allem aus ihrem Taschengeld ergeben, berücksichtigen, so dass die Ausgaben im Einklang mit den Einnahmen stehen. Dieser Inhalt wird in vier Lehrplänen aufgeführt.

Umweltschutz

Das Thema des Umweltschutzes findet sich in allen Lehrplänen. In einigen Ländern sind lediglich Aspekte wie »Entsorgung« und »Müll« aufgeführt, die keinen unmittelbaren Bezug zur ökonomischen Bildung aufweisen. Gleichwohl finden sich in der Mehrzahl der Lehrpläne ökonomisch bedeutsame Zusammenhänge. Indem die Schüler beispielsweise für die Knappheit natürlicher Ressourcen und die Notwendigkeit des sparsamen Umgangs mit ihnen sensibilisiert werden, ist im Kern das ökonomische Prinzip angesprochen. Weiterhin sollen Schüler ökologische Aspekte bei ihren Konsumententscheidungen berücksichtigen.

Geld

»Geld« wird in sieben Lehrplänen aufgeführt, wobei sowohl seine Bedeutung als Gegenwert von Ware und damit seine Funktion als Tauschmittel als auch der Umgang mit Geld gefordert wird. Letzteres steht in Zusammenhang mit dem obenstehenden Inhalt »Budget«.

Handel / Märkte

Die abstrakte Funktion von Märkten als Ort des Zusammentreffens von Angebot und Nachfrage findet sich nicht in den Lehrplänen. Allerdings werden in Hessen die Schüler an der Planung und Gestaltung eines Flohmarkts beteiligt, woran sie wesentliche Zusammenhänge des Marktgeschehens erkennen könnten. In fünf weiteren Bundesländern werden Märkte bzw. Geschäfte unter der konkreteren Konsumentenperspektive in ihrer Funktion als Einkaufsmöglichkeit angesprochen.

II Arbeit

Beruf, Arbeitsplatz, Arbeitstätigkeit

Dieses Themenfeld stellt das inhaltliche Zentrum des Bereichs »Arbeit« dar und wird mit zwölf Lehrplannennungen vergleichsweise stark reprä-

sentiert. Dabei sollen vor allem Berufe, Arbeitsplätze und Arbeitstätigkeiten erkundet werden.

Varianten der Arbeit

Im Rahmen dieses Inhalts sollen Schüler dafür sensibilisiert werden, dass neben Erwerbsarbeit auch Hausarbeit und ehrenamtliche Tätigkeiten von Bedeutung sind. Dies wird in sechs Lehrplänen aufgeführt.

Arbeitslosigkeit

Die Ursachen und Konsequenzen von Arbeitslosigkeit werden in sechs Ländern besprochen.

Genderaspekte

In vier Lehrplänen werden geschlechtsspezifische Fragen des Arbeitslebens aufgeführt. Hierbei geht es sowohl normativ um die Gleichberechtigung als auch deskriptiv um typische Arbeitsbereiche von Männern und Frauen, die teilweise hinterfragt werden sollen.

III Produktion / Unternehmen

Güterproduktion

Sechs Lehrpläne sehen die Auseinandersetzung mit der Herstellung von Gütern vor. Dabei sollen die Lernenden in manchen Ländern auch den gesamten Weg eines Produkts von den einzelnen Phasen der Herstellung über den Verkauf bis zur Entsorgung kennenlernen. In drei Ländern (Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz) sollen die Schüler gemeinsam ein Produkt herstellen, wobei sie i.d.R. arbeitsteilig vorgehen.

Arbeitsteilung

Das Konzept der Arbeitsteilung, das sich in fünf Lehrplänen findet, ist teilweise ohne erläuternden Kontext aufgeführt. In anderen Lehrplänen

soll Arbeitsteilung im Zusammenhang mit der Güterherstellung oder durch die Reflexion der Bedeutung der Arbeit von anderen Menschen für das eigene Leben kennengelernt werden.

Bedeutung / Aufgaben / Arten von Unternehmen

Vier Bundesländer erwarten die intensivere Auseinandersetzung mit Unternehmen. Dies geschieht meist über das Kennenlernen von Betrieben aus unterschiedlichen Wirtschaftssektoren. In Bremen werden darüber hinaus auch Aufgaben, Ziele und Funktionsweisen von Unternehmen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht.

Regionale Wirtschaft

Die Auseinandersetzung mit der Wirtschaft der Region wird in immerhin sieben Bundesländern erwartet. Dies erfolgt häufig über die Erkundung eines Betriebs in der Region. Außerdem werden vereinzelt auch der Wandel der Wirtschaftsstrukturen (z. B. Bergbau im Saarland) und landesspezifische Branchen (z. B. Werften und Tourismus in Schleswig-Holstein) angesprochen.

IV Staat

Aufgaben des Staates / Kommunale Einrichtungen

Die Aufgaben des Staates werden in fünf Bundesländern thematisiert, wobei meist eine Beschränkung auf sehr lebensnahe Bereiche wie Polizei und Feuerwehr zu konstatieren ist.

Regeln / Institutionen

Dieser Themenbereich ist in allen Lehrplänen festgehalten. Allerdings beschränken sich die Aussagen auf Regeln des Miteinanders, deren Sinn herausgearbeitet wird und die teilweise von den Schülern selbst erstellt werden. In Kombination mit öffentlichen Institutionen (z. B. Polizei, vgl.

Aufgaben des Staats) ergibt sich gleichwohl das Potential, Merkmale und Funktionen von Institutionen herauszuarbeiten.

Wirtschaftskreislauf

Lediglich in Bremen werden der Wirtschaftskreislauf bzw. die Zusammenhänge zwischen Haushalten, Betrieben und Staat angesprochen.

Globalisierung

Fünf Lehrpläne sprechen Aspekte der Globalisierung anhand von globalisierter Warenproduktion an.

Ungleichheit

In Bremen, Hamburg und Niedersachsen wird Ungleichheit insbesondere bzgl. Armut /Reichtum und Gerechtigkeit thematisiert.

6. FAZIT UND AUSBLICK

Die Zielsetzung der vorgelegten Expertise besteht darin, eine Bestandsaufnahme über die Lage der ökonomischen Bildung in der Primarstufe aus der pädagogischen, didaktischen und bildungsadministrativen Perspektive zu leisten.

In der pädagogischen Perspektive (Kap. 2) wird ein Überblick über allgemein- und fachdidaktische Grundlagen erbracht, die für die erfolgreiche Vermittlung ökonomischer Bildungsgegenstände grundlegend sind. Diese zielgerichtete Übersicht – die keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt – soll auch zur vertiefenden Lektüre der Originalquellen anregen. Dies erscheint den Autoren wichtig, da entsprechende Studienteile in den Lehramtsprüfungsordnungen der Bundesländer oftmals zugunsten des Fachstudiums (bis zu drei Fächer) eingegrenzt wurden. Dabei resultiert die Zielgerichtetheit aus der Interdependenz allgemeindidaktischer und wirtschaftsdidaktischer Erkenntnisse.

Die didaktische Perspektive wird in einem unterrichtsbezogenen (Kap. 3) und einem konzeptionellen Kapitel (Kap. 4) analysiert. Das unterrichtsorganisatorische versucht, die Rahmenbedingungen des zuständigen Primarstufenschulfaches Sachunterricht zu beleuchten, das lebensweltliche Herausforderungen in unterrichtliche Lerngegenstände einbezieht und dabei eine Fülle unterschiedlicher Fachbezüge und interdisziplinäre Gegenstandsbereiche zu berücksichtigen hat. Dabei erfolgt der Einbezug der ökonomischen Bildung über die sozialwissenschaftliche Perspektive (Politik, Wirtschaft, Soziales), die von den fachlichen und didaktischen Anforderungen der Lernbereiche Politik, Soziologie und Wirtschaft gespeist und durch unterschiedliche Kompetenzmodelle, Standards und Konzepte repräsentiert wird.

- Kein Gegenstand der vorliegenden Expertise sind hingegen Fragen,
- wie angesichts der implizierten Vielfalt von Anforderungen eine Lehramtsprüfungsordnung für den Sachunterricht zu konzipieren wäre,

- nach einer Verortung sachkundlicher Kompetenzen in Lernbereiche oder in klassische Studienfächer,
- nach der Anzahl der fach- oder bereichsbezogenen Basisveranstaltungen,
- ob das Erreichen von interdisziplinären Lehrkompetenzen disziplinäre voraussetzt und
- auf welche Weise eine Balance zwischen der fachlich-inhaltlichen Qualifizierung und der übergreifenden didaktischen Reduktion (Kaiser 2007: 87) zu erreichen ist.

Im konzeptionellen Kapitel (Kap. 4) wurden drei fachdidaktische und eine interdisziplinäre Konzeption der Vermittlung ökonomischer Bildung in der Primarstufe erläutert und bewertet. Deutlich wurde, dass trotz großer Unterschiede in Aufbau und Inhalt alle drei fachdidaktischen Konzeptionen eine besondere Eignung für die Vermittlung ökonomischer Gegenstandsbereiche im Sachunterricht der Primarstufe besitzen. Hingegen versucht das interdisziplinäre Konzept, viele ökonomische Gegenstandsbereiche in wenigen Konzepten und Themenbereichen zu vermitteln, was aus der Sicht der Autoren am ehesten in Verbindung mit einem der fachdidaktischen Konzepte geordnet gelingen kann.

Anzuregen wäre, ob die Sachunterrichtsstruktur einer Grundschule als Element von Schulentwicklung kollektiv entwickelt werden könnte. Dafür spräche, dass jede Lehrkraft – die immer nur eine Teilmenge der in Perspektiven integrierten Disziplinen fachlich studiert haben kann – auf Kooperationen angewiesen ist. Welche der Konzeptionen ökonomischer Bildung dann den Bezugspunkt für den koordinierten Sachunterricht an einer Grundschule (fünf DeGÖB-Kompetenzbereiche, vier Oldenburger Ordnungsversuche, drei Retzmann-u. a.-Kompetenzbereiche) bildet, wäre von der jeweiligen Fachkonferenz zu beschließen. Ebenfalls wäre das Schulcurriculum unter Federführung der fachlich qualifizierten Lehrkräfte (Fachstudium Sachunterricht in der 1. und 2. Phase) zu entwerfen, materiell (ausgewählte Unterrichtseinheiten, beste Praktiken

usw.) zu belegen und durch schulinterne Fortbildungsaktivitäten zu sichern. Dabei wäre auf die Inhalte der Perspektiven (sozialwissenschaftlich, naturwissenschaftlich, geographisch, historisch, technisch), die nicht durch fachlich qualifizierte Lehrkräfte vertreten werden, besonders zu achten.

Im fünften Kapitel werden die Inhalte und Strukturen der didaktischen Konzeptionen mit den curricularen Vorgaben der Bundesländer abgeglichen. Dazu war zunächst ein Analyseinstrumentarium zu entwickeln, welches wegen der Heterogenität der Konzeptionen und Curricula nur die Realisierung des Minimalanspruchs zuließ. Gleichwohl verdeutlicht es aufgrund der Analyse der in den Lehrplänen enthaltenen ökonomischen Gegenstandsbereiche, welcher Stellenwert ökonomischer Bildung in den einzelnen Bundesländern zukommt. Dabei wird auch deutlich, welche Inhaltsbereiche wie stark in den föderalen Lehrplänen berücksichtigt werden. Zur Aussagekraft der Ergebnisse ist einschränkend anzumerken, dass der Zuschnitt und die Auswertung der Analyseeinheiten mit einer subjektiven Komponente behaftet ist. So weist die Zuordnung der Lehrplanformulierungen zu den jeweiligen Analysekatégorien Interpretationsspielräume auf. Diesem Problem wurde durch die durchgängige Angabe der jeweiligen Lehrplanpassagen begegnet, wodurch die Zuordnungen im Nachhinein überprüft und ggf. modifiziert werden können.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass mit der vorgelegten Expertise ein vertiefter Einblick in pädagogische, didaktische Konzeptionen und bildungsadministrative Rahmenbedingungen der ökonomischen Bildung im Primarstufenfach Sachunterricht beabsichtigt war. Dabei bildete die Analyse didaktischer Konzeptionen und administrativer Lehrpläne den Schwerpunkt der Untersuchung. Jedoch ermöglichen die erzielten Ergebnisse nur indirekte Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts und die dort erworbenen Kompetenzen. Gleichwohl leistet die Studie einen realistischen Überblick über die heterogene und unübersichtliche Situation der ökonomischen Bildung in der Primarstufe der

Bundesländer. Auf dieser Basis können Folgestudien durchgeführt werden, die genauere Rückschlüsse auf die Unterrichtswirklichkeit ermöglichen, beispielsweise durch die Analyse von Lehrbüchern oder konkreter Unterrichtssituationen. Ferner kann das entwickelte Analysesystem bei der Entwicklung diagnostischer Instrumente genauso hilfreich sein wie zur Entwicklung und Evaluation von Lernumgebungen. Nicht zuletzt vermag die Darstellung der Bundesländer aufzuzeigen, dass es manchen Bundesländern durchaus gut gelingt, ökonomische Bildung curricular angemessen zu verorten. Hieraus können sich auch Impulse für die Entwicklung nationaler Bildungsstandards und für die Bundesländer ergeben, die diesbezüglich noch zurückhaltender agieren.

ANHANG

LITERATURVERZEICHNIS

- Aebli, Hans 2006: Zwölf Grundformen des Lehrens, 13. Auflage, Stuttgart.
- Apra, Carmela 2013: Alltagsvorstellungen von Jugendlichen zu komplexen ökonomischen Phänomenen: Eine explorative Untersuchung am Beispiel der Wirtschafts- und Finanzkrise. In: Retzmann, Thomas (Hrsg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und empirische Befunde, Schwalbach/Ts., S. 100 – 112.
- Arndt, Holger 2006: Enhancing System Thinking in Education Using System Dynamics. In: Simulation: Transactions of The Society for Modeling and Simulation International. 11/2006, 795 – 806.
- Arndt, Holger 2013: Methodik des Wirtschaftsunterrichts, Opladen.
- Asmussen, Sören / Löw Beer, David 2012: Teilhabe durch Fachlichkeit. Erste Grundzüge einer Konzeption ökonomischer Bildung im Sachunterricht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012.
- Ausubel, David P. 1974: Psychologie des Unterrichts, Weinheim.
- Blaseio, Beate 2004: Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000, Bad Heilbrunn.
- Bietenhard, Sophia 2012: Leitende Beispiele: Impulse zur Instruktion und Konstruktion in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Giest, Hartmut / Herandörr, Eva / Archie, Carmen (Hrsg.) 2012: Lernen und Lehren im Sachunterricht, a.a.O., S. 175 – 182.
- Böhm, Winfried 2005: Wörterbuch der Pädagogik, 16. Auflage, Stuttgart.
- Bruner, Jerome S. 1981: Der Akt des Entdeckens. In: Neber, Heinz (Hrsg.): Entdecken des Lernen, Weinheim, S. 15 – 29.
- Coleman, James Samuel 1990: Foundations of Social Theory, Cambridge.
- Dauenhauer, Erich 2001: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik, Münchweiler.
- DeGÖB 2004: Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. www.degoeb.de
- DeGÖB 2006: Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. www.degoeb.de
- DeGÖB 2009: Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. www.degoeb.de
- Deutscher Lehrerverband (DL) 2000: Memorandum: Ökonomische Bildung ist Teil der Allgemeinbildung.

- Deutscher Bildungsrat 1972: Empfehlung der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, 4. Auflage, Stuttgart.
- diSessa, Andrea A. 2006: A history of Conceptual Change research: threads and fault lines. In: Sawyer, Keith (Hrsg.): The Cambridge handbook of the learning sciences, Cambridge, S. 265 – 282.
- Duit, Reinders 1999: Conceptual change approaches in science education. In: Schnotz, Wolfgang/Vosniadou, Stella/Carretero, Mario (Hrsg.): New perspectives on conceptual change, New York, S. 263 – 282.
- Duncker, Ludwig 1998: Vom Sinn des Ordnens – zur Rekonstruktion der Wirklichkeit in und zwischen den Schulfächern. In: Ders./Popp, Walter (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus – Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens Bd. I, Grundlagen und Begründungen, Heinsberg, S. 119 – 134.
- Duncker, Ludwig 2007: Die Grundschule. Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte, Weinheim und München.
- Euler, Dieter/Hahn, Angela 2004: Wirtschaftsdidaktik, 2. Auflage, Bern.
- Föllig-Albers, Maria 2007: Kind als didaktische Kategorie. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 36 – 41.
- Gerhardt, Volker 1995: Kant. In: Lutz, B. (Hrsg.): Metzler Philosophen Lexikon, 2. Auflage, Stuttgart, S. 438 – 445.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) 2002: Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) 2013: Perspektivrahmen Sachunterricht, Stand 16. Februar 2012. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2004: Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Schwalbach/Ts.
- Giest, Hartmut 2007: Methodisches Erschließen. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 100 – 103.
- Giest, Hartmut 2012: Lernen und Lehren im Sachunterricht – Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. In: Ders./Heran-Dörr, Eva/Archie, Carmen (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 15 – 24.
- Giest, Hartmut/Heran-Dörr, Eva/Archie, Carmen (Hrsg.) 2012: Lernen und Lehren im Sachunterricht, Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion, Bad Heilbrunn.
- 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.
- George, Siegfried/Prote, Ingrid 1996 (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Reihe Politik und Bildung Band 7. Schwalbach/Ts.

- Gläser, Eva 2001: Zwischen heimatkundlicher Tradition und modernisierter Arbeitsgesellschaft – Aktuelle konzeptionelle Überlegungen zum ökonomischen Lernen in der Grundschule. *sowi-onlinejournal* 2/2001: Welche ökonomische Bildung wollen wir? http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/grundschule_glaeser.htm, Veröffentlichungsdatum: 11.11.2001 Bielefeld, S. 1-12.
- Gläser, Eva 2007 a: Ökonomische Bildung. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, a.a.O., Bad Heilbrunn, S. 159 – 163.
- Gläser, Eva 2007 b: Entwicklung des ökonomischen Denkens. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, a.a.O., Bad Heilbrunn, S. 358 – 362.
- Göhner, Reinhard /Sehrbrock, Ingrid (Hrsg.) 2000: *Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung*. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften, Berlin.
- Götz, Margarete 2007: Historische Zugänge. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, a.a.O., Bad Heilbrunn, S. 47 – 52.
- Götz, Margarete /Kahlert, Joachim /Fölling-Albers, Maria /Hartinger, Andreas /von Reeken, Dietmar /Wittkowske, Steffen 2007: Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, a.a.O., Bad Heilbrunn, S. 11 – 30.
- Hartinger, Andreas 2007 a: Empirische Zugänge. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, a.a.O., Bad Heilbrunn, S. 53 – 57.
- Hartinger, Andreas 2007 b: Interesse entwickeln. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, a.a.O., S. 118 – 122.
- Hedtke, Reinhold 2011: *Konzepte ökonomischer Bildung*, Schwalbach /Ts.
- Hedtke, Reinhold 2006 a: Integrative politische Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politik und Wirtschaft unterrichten*, Wiesbaden, S. 216 – 230.
- Hedtke, Reinhold 2006 b: Sozialwissenschaftliche Bildung anstatt fachdidaktischer Partikularinteressen. In: *Polis* 2 / 2006 *Ökonomie und Politische Bildung*, S. 6 – 9.
- Hedtke, Reinhold 2008: Denkschemata. In: Hedtke, Reinhold /Weber, Birgit (Hrsg.) 2008: *Wörterbuch Ökonomische Bildung*, a.a.O., S. 82 – 85.
- Hedtke, Reinhold 2011: *Konzepte ökonomischer Bildung*, Schwalbach /Ts.
- Hedtke, Reinhold /Weber, Birgit (Hrsg.) 2008: *Wörterbuch Ökonomische Bildung*, Schwalbach /Ts.
- Horster, Detlef 1995: Aristoteles. In: Lutz, B. (Hrsg.): *Metzler Philosophen Lexikon*. 2. Auflage, Stuttgart, S. 47 – 53.
- iböb 2010: Initiative für eine bessere ökonomische Bildung (Hrsg.): Hedtke, Reinhold /Famula, Gerd.-E. /Fischer, Andreas /Weber, Birgit /Zurstrassen, Bettina: *Für eine bessere ökonomische Bildung! Kurzexpertise zum Gutachten »Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerkschaften«*, Bielefeld.

- IÖB 2004: Institut für ökonomische Bildung der Universität Oldenburg (Hans Kaminski/Manfred Hübner/Volker Brettschneider). Stellungnahme zum Entwurf »Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Ökonomischen Bildung des allgemeinen Schulwesens für den mittleren Schulabschluss der DeGÖB, Oldenburg.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1994): Didaktische Modelle, 3. Auflage, Berlin.
- Jung, Eberhard 2006: Additiv oder kooperativ? Über das Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung. In: POLIS, Heft 3/2006, S. 9 – 12.
- Jung, Eberhard 2008 a: Wirtschaftssubjekt und Staatsbürger: Ergänzende Leitbilder und Konzepte politischer und ökonomischer Bildung. In: Steffens, Gerd/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung: Konzepte – Leitbilder – Kontroversen, Wiesbaden.
- Jung, Eberhard 2008 b: Kompetenzorientierung. In: Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung, a.a.O., S. 194 f.
- Jung, Eberhard 2009: Kompetenzmodelle und Bildungsstandards zur ökonomischen Bildung vor dem Hintergrund der Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards« – Replik und Ansätze zur weiteren Diskussion. In: Theuerkauf, Helmut E./Meschenmoser, Helmut/Meier, Bernd/Zöllner, Hermann (Hrsg.): Qualität technischer Bildung. Kompetenzmodelle und Kompetenzdiagnostik, Berlin, S. 195 – 209.
- Jung, Eberhard 2010: Kompetenzerwerb: Grundlagen – Didaktik – Überprüfbarkeit, München.
- Kahlert, Joachim 1998: Didaktische Netze knüpfen: Ideen für die Strukturierung fächerübergreifenden Unterrichts. In: Dunker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Bd. II: Anregungen und Beispiele für die Grundschule, Heinsberg, S. 12 – 33.
- Kahlert, Joachim 2005: Der Sachunterricht und seine Didaktik, 2. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Kahlert, Joachim 2007 a: Kompetentes Handeln. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 108 – 112.
- Kahlert, Joachim 2007 b: Pragmatik. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 58 – 63.
- Kahlert, Joachim 2007 c: Kompetentes Handeln. In: Ders. u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 108 – 112.
- Kahlert, Joachim/Fölling-Albers, Maria/Götz, Margarete/Harteringer, Andreas/von Reeken, Dietmar/Wittkowske, Steffen 2007 (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn.
- Kaiser, Astrid 2008: Sachunterricht. In: Hedtke/Weber (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung, a.a.O., S. 277 – 279.
- Kaminski, Hans 2003: Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in

- der ökonomischen Bildung – Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik, Bad Heilbrunn, S. 41 – 76.
- Kaminski, Hans 2012: Wirtschaftslehre. In: May, Hermann /Wiepke, Claudia: Lexikon der ökonomischen Bildung, 8. Auflage, München, S. 715 – 720.
- Kaminski, Hans /Eggert, Karin (unter Mitarbeit von Burkard, Karl-J.) 2008: Konzeption für die Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken, Berlin.
- Kaminski, Hans /Krol, Gerd.-J. (Hrsg.) 2008: Ökonomische Bildung legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Bad Heilbrunn.
- Karpe, Jan 2008: Institutionenökonomische Bildung. In: Hedtke, R. /Weber, B. (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung, Schwalbach /Ts., S. 174 – 176.
- Karpe, Jan /Krol, Gerd.-J. 1997: Ökonomische Verhaltenstheorie – Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In: Kruber, Klaus-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach, S. 75 – 102.
- Kiper, Hanna 1996: Konzeptionen ökonomischen Lernens. In: George, Siegfried / Prote, Ingrid (Hrsg.): a.a.O., S. 99 – 120.
- Kiper, Hanna 2008: Sachunterricht. In: Hedtke, Reinhold /Weber, Birgit: Wörterbuch Ökonomische Bildung, a.a.O., S. 277 – 279.
- Kiper, Hanna /Paul, Annegret 1995: Kinder in der Konsum- und Arbeitswelt: Bausteine zum wirtschaftlichen Lernen, Weinheim.
- KMK 2008: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Wirtschaftliche Bildung an allgemein bildenden Schulen, Bericht der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2001 i.d.F. vom 27.06.2008.
- Klafki, Wolfgang 1965: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim.
- Klafki, Wolfgang 1975: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 10. Auflage, Weinheim.
- Klafki, Wolfgang 1985: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim.
- Klafki, Wolfgang 1990: Allgemeinbildung für eine humane, fundamentaldemokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Schriftenreihe, Bd. 284, Umbrüche in der Industriegesellschaft, Herausforderungen für die politische Bildung, Bonn, S. 297 – 310.
- Klafki, Wolfgang 1996: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage, Weinheim.
- Klieme, Eckhard /Avenarius, Hermann /Blum, Werner /Döbrich, Peter /Gruber, Hans /Prenzel, Manfred /Reiss, Kristina /Riquarts, Kurt /Rost, Jürgen /Tenorth, Heinz-Elmar /Vollmer, Helmut, J. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise, BMBF Bd. 1, Berlin /Bonn.
- Kruber, Klaus-P. 2000: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde, 49. Jg./3, S. 285 – 295.

- Kruber, Klaus-P. 2006: Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung?
In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden,
S. 187–203.
- Kruber, Klaus-P. 2008: Kategoriale ökonomische Bildung. In: Hedtke, Reinhold /
Weber, Birgit (Hrsg.) 2008: Wörterbuch Ökonomische Bildung, a.a.O., S. 187–190.
- Köhnlein, Walter 2007a: Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Kahlert, Joa-
chim u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 89–99.
- Köhnlein, Walter 2007b: Sache als didaktische Kategorie. In: Kahlert, Joachim u. a.
(Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 41–46.
- Köhnlein, Walter 2012: Sachunterricht und Bildung, Bad Heilbrunn.
- May, Hermann / Wiepke, Claudia 2012: Lexikon der ökonomischen Bildung, 8. Auf-
lage, München.
- Meyer, Hilbert 1987: Unterrichtsmethoden I: Theorieband, Berlin.
- Möller, Kornelia 2001: Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grund-
schule. In: Roßbach, H.-G. / Nölle, K. / Czerwenka, K. (Hrsg.): Forschungen zu
Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung,
Band 4, Opladen.
- Möller, Kornelia 2007: Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Kahlert,
Joachim u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 258–266.
- Möller, Kornelia 2012: Konstruktion vs. Instruktion oder Konstruktion durch In-
struktion? Konstruktionsfördernde Unterrichtsmaßnahmen im Sachunterricht.
In: Geist, Hartmut / Heran-Dörr, Eva / Archie, Carmen (Hrsg.): Lernen und Lehren
im Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 37–50.
- Müller, Hans-J. 2007: Sachgerechtes Urteilen. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): Hand-
buch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 113–117.
- Nießeler, Andreas 2007a: Lebenswelt. Heimat als didaktische Kategorie. In: Kahlert,
Joachim u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 30–35.
- Nießeler, Andreas 2007b: Reflektiertes Verstehen. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.):
Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 104–107.
- Norman, Donald A. 1983: Some Observations on Mental Models. In: Gentner, Dedre
(Hrsg.): Mental Models, Hillsdale, S. 7–14.
- Peukert, Helmut 2000: Reflexionen über die Zukunft von Bildung. In: Zeitschrift für
Pädagogik, Jg. 46, Heft 4, Weinheim und Basel, S. 507–524.
- Piaget, Jean 1948: Psychologie der Intelligenz, Zürich.
- Piorkowsky, Michael-B. 2011: Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikro-
ökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-
ökologische Basiskompetenzen, Bonn.
- Rachel, Alexander / Wecker, Christof / Heran-Dörr, Eva / Fischer, Frank 2012: Wie
wenig Instruktion ist zu wenig? Ergebnisse einer Unterrichtsstudie zur Einfüh-
rung einer Modellvorstellung im Sachunterricht. In: Geist, Hartmut u. a. (Hrsg.):
Lernen und Lehren im Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 95–102.

- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Madl, Heinz 2001: Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, 4. Auflage, Weinheim, S. 625.
- Reinmann, Gabi 2011: Mut zur Lehre: Didaktische Herausforderungen für ein konstruktives Lernen im Zeitalter des Web 2.0 oder Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? Vortrag auf der Jahrestagung 2011 der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. »Lernen und Lehren im Sachunterricht – Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion« am 11. März 2011: Rede-Manuskript Reinmann www.gdsu.de/wb/media/PDF/Instruktion-versus-Konstruktion.pdf (Zugriff: 08.02.2013).
- Reinmann, Gabi 2012: Das schwierige Verhältnis zwischen Lehren und Lernen: Ein hausgemachtes Problem? In: Geist, Hartmut u. a. (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 25 – 36.
- Retzmann, Thomas / Seeber, Günther / Remmele, Bernd / Jongebloed, Hans-C. 2010: Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards. Standards für die Lehrerbildung. Im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft unter Vorsitz des ZDH, Essen, Lahr, Kiel; Teil I: Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Schulformen der allgemeinbildenden Schulen; Teil II: Entwicklung kompetenzbasierter Standards für eine grundständige Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Ökonomie.
- Richter, Dagmar 2006: Zum Beispiel Brandscapes – wer klärt über ökonomische Sozialisationsprozesse auf? In: Weißeno, Georg 2006 (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden, S. 107 – 119.
- Richter, Rudolf / Furubotn, Eirik G. 2003: Neue Institutionenökonomik: Eine Einführung und kritische Würdigung, Tübingen.
- Seeber, Günther 2009 (Hrsg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik – Herausforderungen, Gegenstandsbereiche – Methoden, Schwalbach / Ts.
- Seeber, Günther / Retzmann, Thomas / Remmele, Bernd / Jongebloed, Hans-C. 2012: Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen, Schwalbach / Ts.
- Schlösser, Hans-Jürgen 2012: Homo oeconomicus. In: May, Hermann / Wiepke, Claudia 2012 (Hrsg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, 8. Auflage, München, S. 310 – 312.
- Schlösser, Hans-Jürgen / Schuhen, Michael 2006: Bildungsstandards in der ökonomischen Bildung. In: Weitz, Bernd. O. / Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 3 – 32.
- Schwarze, Heinz / Fricke, Arnold 1987: Grundriß des mathematischen Unterrichts, Bochum.

- Speth, Hermann 2007: Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. 9. Auflage, Rinteln.
- Spreckelsen, Kay 2007: Anschlussfähiges Wissen und Können grundlegen. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, a.a.O., S. 123 – 127.
- Steinmann, Bodo 1997: Das Konzept, Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach, S. 1 – 22.
- Ochs, Dietmar/Steinmann, Bodo 1978: Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Forndran, E./Hummel, H.J./Süssmuth, H. (Hrsg.): Studiengang Sozialwissenschaften: Zur Definition eines Faches, Düsseldorf, S. 186 ff. Verkürzt wiedergegeben in: Kruber, K. P. 1994: Didaktik der ökonomischen Bildung, Hohengehrern, S. 36 – 43.
- Sterman, John 2000: Business Dynamics. Systems Thinking and Modeling for a Complex World, Boston.
- Weinert, Franz E. 2002: Leistungsmessungen in Schulen, 2. Auflage, Weinheim / Basel.
- Weber, Birgit 2005 a: Fachdidaktik Ökonomische Bildung, LISUM Landesinstitut für Schule und Medien, Brandenburg.
- Weber, Birgit 2005 b: Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula. In: Weitz, Bernd O.: Standards in der ökonomischen Bildung. Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung, Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Band 32, Bergisch Gladbach, S. 17 – 49.
- Weber, Birgit 2006: Kinder, Knete und Co. Der Finanzpass zur Förderung ökonomischer Bildung für Kinder – Lehrerleitfaden. Deutscher Sparkassenverlag, Stuttgart.
- Weber, Birgit 2007: Kinder, Knete und Co. Der Finanzpass zur Förderung ökonomischer Bildung für Kinder – Schülerheft. Deutscher Sparkassenverlag, Stuttgart.
- Weber, Birgit 2008: Inhaltsfelder. In: Hedtke, Reinhold/Weber, Birgit: Wörterbuch Ökonomische Bildung, a.a.O., S. 170 – 171.
- Weißeno, Georg 2006 (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten, Wiesbaden.
- Wulfmeyer, Meike/Hauenschild, Katrin 2008: Ökonomische Bildung in der Grundschule. Wie Kinder handlungsorientiert Wirtschaft machen! Didaktische Perspektive und Beispiele für die Praxis, Hannover.

ANHANG A: INHALTE MIT ZUORDNUNGEN AUS DEN BILDUNGSSTANDARDS

KONSUM: BEDÜRFNIS

Bildungsstandard: DeGÖB

1. Wünsche benennen und nach Bedeutung und Dringlichkeit ordnen
2. Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung durch Waren und Dienstleistungen nennen ...
Schon im Grundschulalter sind Kinder aktive Konsumenten und sollten selbstbestimmt und vernünftig Konsumententscheidungen treffen können. Dazu müssen sie Bedürfnisse bestimmen, unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Befriedigung identifizieren, Prioritäten setzen sowie die verfügbaren Mittel kennen und einteilen.

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

1. beschreiben unterschiedliche Bedürfnisse und geben wieder, dass für die Befriedigung von (materiellen) Bedürfnissen Einkommen erforderlich ist; ...
1. Bedürfnisse, Konsum und Konsumwünsche, Geld / Einkommen, Konflikte zwischen Wünschen und Mitteln (Knappheit), Arbeit und Einkommensentstehung

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Ökonomisches Handeln (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. Ökonomisches Denken misst alle gegebenen Zweck-Mittel-Kombinationen am Maßstab der Effizienz.

- Bedürfnisse Einzelner oder Gruppen bestimmen, z. B. mit Hilfe von Interviewtechniken wie Expertenbefragungen oder Meinungsumfragen
- unterschiedliche Möglichkeiten der Befriedigung von Bedürfnissen identifizieren (z. B. bei Konsumententscheidungen)
- Bedürfnisse beschreiben und von Wünschen unterscheiden

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

A 2.1 bewerten Waren und Dienstleistungen sowie deren Anbieter anhand der Bedürfnisse und Präferenzen verschiedener Subjekte

KONSUM: GÜTER

Bildungsstandard: DeGÖB

2. Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung durch Waren und Dienstleistungen nennen
3. Güter nach der Art der befriedigten Bedürfnisse (z. B. Grund-, Luxus-, Kulturbedürfnisse) unterscheiden
5. die arbeitsteilige Herstellung eines einfachen Produktes planen und durchführen
6. den Verkauf von Gütern planen, durchführen und beurteilen

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

3. legen dar, dass Unternehmen jene Sachgüter und Dienstleistungen herstellen, die Menschen konsumieren; [...]
3. Unterschiedliche Sachgüter und Dienstleistungen; Produkte als »Antworten« auf die Bedürfnisse der Verbraucherinnen und Verbraucher; Unternehmen müssen Erträge erwirtschaften, um Einkommen zu zahlen und Gewinne zu erzielen

7. benennen ausländische Produkte, die im eigenen Haushalt konsumiert werden
8. beschreiben, was Wirtschaft mit einem Familienurlaub im Ausland zu tun hat

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

die Bedeutung von Gütern und Dienstleistungen zur Bedürfnisbefriedigung erklären

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

- A 2.1 bewerten Waren und Dienstleistungen sowie deren Anbieter anhand der Bedürfnisse und Präferenzen verschiedener Subjekte

KONSUM: KONSUMENTSCHEIDUNG

Bildungsstandard: DeGÖB

4. Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel treffen, [...] Schon im Grundschulalter sind Kinder aktive Konsumenten und sollten selbstbestimmt und vernünftig Konsumententscheidungen treffen können. Dazu müssen sie Bedürfnisse bestimmen, unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Befriedigung identifizieren, Prioritäten setzen sowie die verfügbaren Mittel kennen und einteilen.

Sie sollen daher lernen, die Preise und Qualitäten ausgewählter Waren und Dienstleistungen zu ermitteln und zu vergleichen und auch Schutz bzw. die Belastung der Umwelt zu berücksichtigen. [...]

1. die Preise von (Konsum-)Gütern ermitteln und vergleichen
2. die Qualitäten von (Konsum-)Gütern untersuchen und vergleichen

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel interpretieren

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

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 [...]

A 2.2 verteilen finanzielle Mittel bestmöglich auf alternative Verwendungen

- 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)

KONSUM: VERBRAUCHERINFORMATION

Bildungsstandard: DeGÖB

4. einfache gesetzliche und freiwillige Verbraucherinformationen nutzen

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Verbraucherinformationen nutzen sowie die Bedeutung von Verbraucherorganisationen erklären

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

A 1.1 vergleichen Waren und Dienstleistungen anhand objektiver Merkmale (vor allem Preis, Leistung und Qualität) unter Nutzung produktbezogener Verbraucherinformationen

KONSUM: WERBUNG

Bildungsstandard: DeGÖB

Indem sie verkaufsfördernde Maßnahmen (insbesondere Werbung, Warenanordnung im Supermarkt, Produktbeilagen, usw.) erkennen, wird ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung beim Konsum grundgelegt und sie werden auf vielfältige Versuche der Außenlenkung aufmerksam. [...]

3. Maßnahmen zur Verkaufsförderung untersuchen und deren Absicht erkennen

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

Verkaufsstrategien und Werbung von Unternehmen

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Maßnahmen zur Beeinflussung von Kaufentscheidungen (z. B. Werbung) untersuchen

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

A 3.3 erkennen den Einfluss von Marketingmaßnahmen auf Verbraucherentscheidungen (z. B. im Hinblick auf Rationalität, Emotionalität und Spontaneität)

KONSUM: BUDGET

Bildungsstandard: DeGÖB

4. Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel treffen
Schon im Grundschulalter sind Kinder aktive Konsumenten und sollten selbstbestimmt und vernünftig Konsumententscheidungen treffen können. Dazu müssen sie Bedürfnisse bestimmen, unterschiedliche Möglichkeiten ihrer Befriedigung identifizieren, Prioritäten setzen sowie die verfügbaren Mittel kennen und einteilen.

Verwendungszwecke des Einkommens in Haushalten nennen

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

bei ökonomischen Entscheidungen die verfügbaren Mittel benennen und nach vorgegebenen Kriterien einteilen (z. B. beim Umgang mit dem Taschengeld oder der Klassenkasse)

Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel interpretieren

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

A 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.

A 1.3 ermitteln Konsum- und Sparmöglichkeiten unter Berücksichtigung des Budgets

KONSUM: UMWELTSCHUTZ

Bildungsstandard: DeGÖB

5. Verbote und Gebote im Umweltschutz befolgen

An ausgewählten Problemlagen (z. B. Arbeitslosigkeit, Armut, Umweltverschmutzung) können sie die individuelle und gemeinschaftliche Dimension erkennen. Sie sollten lernen, dass und wie sowohl Einzelne als auch die Gesellschaft Beiträge zur Problemlösung leisten können.

Sie sollen daher lernen, die Preise und Qualitäten ausgewählter Waren und Dienstleistungen zu ermitteln und zu vergleichen und auch Schutz bzw. die Belastung der Umwelt zu berücksichtigen.

6. Individuelle Möglichkeiten zum Schutz der Umwelt aufzeigen

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

ökologische und soziale Folgen des Konsums analysieren

Fallbeispiele zur Umweltpolitik ... Nachhaltigkeit

KONSUM: GELD

Bildungsstandard: DeGÖB

4. die Bedeutung des Geldes erläutern

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

Private Haushalte

1. ... Geld/Einkommen,... Arbeit und Einkommensentstehung
2. ... Tausch von Gütern auf Märkten (Ware gegen Geld)

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

C 1.4 erläutern die Funktion des Geldes im Tauschgeschäft

KONSUM: HANDEL / MARKT / PREIS / WETTBEWERBER

Bildungsstandard: DeGÖB

Interessenkonflikte zu lösen, etwa der zwischen Unternehmen (hohe Preise) und Konsumenten (niedrige Preise) [...]

6. den »fairen« Handel an ausgewählten Produktbeispielen erläutern

6. den Verkauf von Gütern planen, durchführen und beurteilen. [...]

Sie stellen selbst Güter her und verkaufen diese (beispielsweise auf Flohmärkten, Weihnachtsmärkten und Schulbasaren).

... Zusammenhangs und des Wechselspiels von Einnahmen und Ausgaben sowie von Angebot und Nachfrage (von Gütern und Produktionsfaktoren) entdecken

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

2. stellen dar, dass Güter auf Märkten getauscht werden und nennen Beispiele für Märkte [...]
2. Märkte als Orte des Konsums, Beispiele für Märkte (Wochenmarkt, Supermarkt, Einkaufszentrum usw.), Tausch von Gütern auf Märkten (Ware gegen Geld), Bedeutung von Eigentum

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

den Verkauf von Gütern planen, durchführen und beurteilen

den Handel (Kaufen, Verkaufen) als Tauschgeschäft analysieren [...]

Begriffe: Wettbewerb, Nachfrage und Angebot

Fallbeispiele, in denen Tausch, Verteilungen, Ausgleich, Fairer Handel oder Leistung zu bewerten sind, unter Kriterien der Gerechtigkeit beurteilen

Tauschgeschäfte nach Kriterien der Gerechtigkeit bewerten (z. B. die Bedeutung von Umwelt- und Sozialsiegel an Beispielen wie Schokolade prüfen)

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

C 1.1 beschreiben einfache Preisbildungsprozesse

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

ARBEIT: BERUF, ARBEITSPLATZ, ARBEITSTÄTIGKEIT

Bildungsstandard: DeGÖB

Durch die Beobachtung ausgewählter Arbeitsplätze ermitteln sie die Anforderungen der Arbeitswelt, die Erwachsene beim Erwerb von Einkommen und der Erstellung von Gütern erfüllen müssen. [...]

5. Tätigkeiten an ausgewählten Arbeitsplätzen erkunden und Arbeitsabläufe beschreiben

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

– Arbeitsplätze mit ausgewählten Kriterien beschreiben
– unterschiedliche Berufe nach ausgewählten Kriterien beschreiben [...]
Kinder haben schon Traumberufe, entwickeln Interessen und Neigungen, in denen sich ihr berufliches Selbstkonzept entfaltet.

Bedeutung von Arbeit bzw. wie Menschen zur Wahl ihrer Berufe gelangen, wie der jeweilige Beruf ausgeübt wird

- die Erkundung verschiedener Arbeitsstätten in der Umgebung (z. B. Bäckerei, Feuerwehr, Polizei, Lebensmittelmarkt) und der Schule (z. B. Lehrer(in), Hausmeister(in), Sekretär(in)) vorbereiten, Fragen entwickeln, Antworten auswerten und Ergebnisse dokumentieren sowie verschiedene Formen der Arbeit identifizieren und vergleichen (z. B. Vergleich von Produktion und Dienstleistung, von Handarbeit und Maschinenarbeit)
- Arbeitsstätten und -prozesse in der Hausarbeit sowie in der Erwerbsarbeit früher und heute vergleichen, z. T. selbst praktisch nachvollziehen, nach Ursachen von Veränderungen suchen und Auswirkungen des technischen Wandels auf die Arbeit beschreiben (z. B. Haushaltstätigkeiten wie Waschen und Kochen, Arbeitsstätten wie Baustellen, Schreinerei und Bäckerei analysieren)
- technische Funktionen und Herstellungsprozesse vor Ort bzw. anhand von Filmen oder Abbildungen erkunden und analysieren (z. B. Funktionsweisen von Wind- und Wassermühlen, Solaranlagen, Windgeneratoren und Kläranlagen; z. B. die Arbeitsprozesse in einer Schreinerei, Bäckerei oder beim Haus- und Brückenbau)
- Arbeitsabläufe und technische Entwicklungen analysieren und vergleichen (z. B. Vergleich von Handarbeit mit der automatischen Produktion bei der Brot- oder Papierherstellung, beim Waschen, Drucken oder Heizen früher und heute; Vergleich von Einzel- und Serienfertigung)

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

A 1.4 beschreiben Arbeitstätigkeiten, Arbeitsplätze und Arbeitsabläufe in Haushalten und verschiedenen Arten von Betrieben

A 2.3 bewerten berufliche Tätigkeiten anhand sozioökonomischer Kriterien und Maßstäbe (z. B. Anforderungen, Belastungen, Verdienst, Ansehen)

ARBEIT: VARIANTEN DER ARBEIT

Bildungsstandard: DeGÖB

1. die Bedeutung der Erwerbsarbeit erläutern
3. Hausarbeit, Erwerbsarbeit und ehrenamtliche Arbeit unterscheiden

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

- Erwerbsarbeit, Ehrenamt und Hausarbeit unterscheiden
 - die Bedeutung des Ehrenamtes für eine Gemeinschaft erklären
- Verschiedene Formen und Vergütungen von Arbeit bestimmen direkt oder indirekt die materielle und immaterielle Versorgung und damit das Alltagsleben von Kindern. Wichtige Konzepte dieses Bereichs sind Arbeit als Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamtliche Arbeit / Bürgerarbeit sowie Einkommen, Geld, Kreislauf.

Charakteristika bzw. Unterschiede von Haus- und Erwerbsarbeit

ARBEIT: ARBEITSLOSIGKEIT

Bildungsstandard: DeGÖB

An ausgewählten Problemlagen (z. B. Arbeitslosigkeit, Armut, Umweltverschmutzung) können sie die individuelle und gemeinschaftliche Dimension erkennen. Sie sollten lernen, dass und wie sowohl Einzelne als auch die Gesellschaft Beiträge zur Problemlösung leisten können.

Folgen der Arbeitslosigkeit für den Einzelnen und die Familie erläutern

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

9. erklären die Bedeutung der Arbeit für den Menschen und geben wieder, welche Folgen Arbeitslosigkeit für die Familie haben kann

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

verschiedene Gründe für das Entstehen von Arbeitslosigkeit in der Gesellschaft und mögliche Auswirkungen von Arbeitslosigkeit nennen

Folgen von Arbeitslosigkeit untersuchen und erkunden

ARBEIT: GENDERASPEKTE / ARBEIT

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Auch Genderaspekte gilt es zu thematisieren: Wie wird Arbeit zwischen Männern und Frauen aufgeteilt, und was sind die Gründe für diese Aufteilung?

... typische Arbeitsbereiche von Männern und Frauen vergleichen, Gründe für Unterschiede benennen und Überlegungen anstellen, wie Ungerechtigkeiten überwunden werden können

PRODUKTION / UNTERNEHMEN: HERSTELLUNG EINES PRODUKTS

Bildungsstandard: DeGÖB

5. die arbeitsteilige Herstellung eines einfachen Produktes planen und durchführen, [...] Sie stellen selbst Güter her und verkaufen diese (beispielsweise auf Flohmärkten, Weihnachtsmärkten und Schulbasaren). Dabei können sie vor allem lernen, Arbeitsteilung zu organisieren und zu koordinieren, über die Verwendung von Ressourcen zu entscheiden und den Erfolg ihrer Entscheidungen zu kontrollieren.

den Weg eines einfachen Produktes von der Erzeugung bis zur Entsorgung erläutern

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Produktionsabläufe an ausgewählten Konsumgütern beschreiben

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

Wege und Arbeitsteilung bei der Herstellung und Verteilung von Produkten (zum Beispiel Brot oder Spielzeug, einfache Wertschöpfungsketten)

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

- B 2.1 bewerten die Vor- und Nachteile von Zusammenarbeit (z. B. bei der Planung eines Flohmarkts, der Herstellung eines Produkts)

PRODUKTION / UNTERNEHMEN: ARBEITSTEILUNG / KOOPERATION

Bildungsstandard: DeGÖB

5. die arbeitsteilige Herstellung eines einfachen Produktes planen und durchführen, [...] Sie stellen selbst Güter her und verkaufen diese (beispielsweise auf Flohmärkten, Weihnachtsmärkten und Schulbasaren). Dabei können sie vor allem lernen, Arbeitsteilung zu organisieren und zu koordinieren, über die Verwendung von Ressourcen zu entscheiden und den Erfolg ihrer Entscheidungen zu kontrollieren.

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

4. Wege und Arbeitsteilung bei der Herstellung und Verteilung von Produkten (zum Beispiel Brot oder Spielzeug, einfache Wertschöpfungsketten); [...] prinzipiell unterschiedliche Interessen von Produzenten und Konsumenten

10. Rollenverteilung im Haushalt, Bedeutung der Hausarbeit für das Zusammenleben in der Familie und Aufgaben im Haushalt

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

die Verteilung von Arbeit in einer Familie nach Kriterien der Gerechtigkeit und Solidarität bewerten

- Arbeitsteilungen organisieren und koordinieren (z. B. bei der Vorbereitung eines Klassenfestes oder eines Schülerladens)

Die Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Vorhaben zu planen, zu entscheiden, wie sie vorgehen wollen, und Arbeitsschritte nach eigener Planung durchzuführen. Sie lernen, bei gemeinsamen Planungen mit anderen Personen mitzuwirken, in gemeinsamen Vorhaben Verantwortung für Teilaufgaben zu übernehmen, diese umzusetzen und die Ergebnisse in der Gruppe einzubringen, kleine Vorhaben, die selbstständig zu planen sind und bei denen die erforderlichen Arbeitsschritte festzulegen sind.

komplexere Aufgaben, bei denen sie mit anderen Kindern zusammen arbeiten, dort bei gemeinsamen Planungen mitwirken, Ideen einbringen bzw. mit anderen weiterentwickeln, Verantwortung für Teilaufgaben übernehmen und ihre Ergebnisse in die Gruppe einbringen

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

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 3.1 problematisieren einfache Regeln der Verteilung von Gütern und Aufgaben in der Familie

PRODUKTION / UNTERNEHMEN: REGIONALE WIRTSCHAFT

Bildungsstandard: DeGÖB

7. die Entwicklung der regionalen Wirtschaft beschreiben und einige Einflüsse (z. B. Rohstoffe, Infrastruktur, Technik) erläutern

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

6. nennen wirtschaftliche Aspekte des Lebens in der Gemeinde [...]

6. Konsummöglichkeiten in der Gemeinde; kleine und große Unternehmen »produzieren« in der Nachbarschaft, in der Gemeinde; die Gemeinde konsumiert (Bau einer neuen Straße, einer neuen Schule); ausländische Kinder in der Klasse / in der Gemeinde: Vergleich von Lebensgewohnheiten

STAAT: (WIRTSCHAFTS-)KREISLAUF

Bildungsstandard: DeGÖB

Grundlegende Kategorien des einfachen Wirtschaftskreislaufs sind dabei bedeutsam [...], dass Haushalte ihr Einkommen vor allem gegen Arbeitsleistung erhalten, dass der Staat nur neue Spielplätze gegen Steuern und Abgaben schaffen kann, dass Unternehmen nur überleben [...]

Kinder können wirtschaftliche Zusammenhänge und Prozesse begreifen, wenn sie beispielsweise verstehen, dass Haushalte ihr Einkommen vor allem gegen Arbeitsleistung erhalten, dass der Staat nur neue Spielplätze gegen Steuern und Abgaben schaffen kann, [...]

Grundlegende Kategorien des einfachen Wirtschaftskreislaufs sind dabei bedeutsam, wie z. B. Erwerbsarbeit, Arbeits- und Transfereinkommen, Geld, Güter, Handel und Außenhandel.

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

4. benennen den Zusammenhang zwischen der Produktion von Gütern, ihrer Verteilung auf Märkten und dem Verbrauch durch die Konsumenten [...]

4. Kreislauf von Produktion, Distribution und Konsumtion

Bildungsstandard: DeGÖB

Die Kinder sollten erfahren, dass der Staat das wirtschaftliche Handeln der Privaten durch Gestaltung der Rahmenbedingungen regelt und andererseits selbst wirtschaftlich handelt. An ausgewählten Problemlagen (z. B. Arbeitslosigkeit, Armut, Umweltverschmutzung) können sie die individuelle und gemeinschaftliche Dimension erkennen. [...]

1. Aufgaben des Staates beispielhaft nennen bzw. identifizieren
2. die Bedeutung kommunaler Einrichtungen und Betriebe erläutern
3. die Kinderfreundlichkeit kommunaler Einrichtungen beurteilen

Kinder können wirtschaftliche Zusammenhänge und Prozesse begreifen, wenn sie beispielsweise verstehen, dass Haushalte ihr Einkommen vor allem gegen Arbeitsleistung erhalten, dass der Staat nur neue Spielplätze gegen Steuern und Abgaben schaffen kann

STAAT: INSTITUTIONEN / WIRTSCHAFTSORDNUNG

Bildungsstandard: DeGÖB

Die Kinder sollten erfahren, dass der Staat das wirtschaftliche Handeln der Privaten durch Gestaltung der Rahmenbedingungen regelt und andererseits selbst wirtschaftlich handelt. An ausgewählten Problemlagen (z. B. Arbeitslosigkeit, Armut, Umweltverschmutzung) können sie die individuelle und gemeinschaftliche Dimension erkennen.

Sie sollten lernen, dass und wie sowohl Einzelne als auch die Gesellschaft Beiträge zur Problemlösung leisten können. Deshalb sollten sie Gemeinschaftsaufgaben identifizieren und den Nutzen staatlicher Maßnahmen erläutern. Dies legt die Grundlage für eine kritische Beurteilung der Rahmenbedingungen [...]

4. einfache gesetzliche und freiwillige Verbraucherinformationen nutzen
5. Verbote und Gebote im Umweltschutz befolgen
6. Regeln für die Beteiligung des Einzelnen an (schulischen) Gemeinschaftsaufgaben aufstellen

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

5. stellen dar, dass der Staat Regeln für das Wirtschaften aufstellt und ein besonderer Schutz für Kinder und Jugendliche besteht; [...]
5. Gesetze zum Schutz von Verbrauchern: Kinder- und Jugendschutzgesetz, Werbeverbote, Geschäftsfähigkeit (auch: Taschengeldparagraph); Regeln für das Wirtschaften am Beispiel eines Wochenmarktes (zum Beispiel Zeiten, Gebühren)

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

die Bedeutung des Rechtsstaats für Kinder erklären, indem sie zwischen Regeln und Gesetzen unterscheiden

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

- 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)

STAAT: INTERNATIONALISIERUNG / GLOBALISIERUNG

Bildungsstandard: DeGÖB

Die Globalisierung wird vor allem am Beispiel des internationalen Warenhandels anschaulich [...]

6. Beispiele und einfache Ursachen für den Handel mit anderen Ländern nennen

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

benennen ausländische Produkte, die im eigenen Haushalt konsumiert werden
 Urlaub im Ausland: Konsumtion von Produkten und Dienstleistungen in einem anderen Land

STAAT: UNGLEICHHEIT / ARMUT – REICHTUM

Bildungsstandard: DeGÖB

An ausgewählten Problemlagen (z. B. Arbeitslosigkeit, Armut, Umweltverschmutzung) können sie die individuelle und gemeinschaftliche Dimension erkennen. Sie sollten lernen, dass und wie sowohl Einzelne als auch die Gesellschaft Beiträge zur Problemlösung leisten können.

1. konkrete Auswirkungen von Armut erläutern

Frage nach der Gleichverteilung (nach Köpfen) oder Ungleichverteilung (nach Bedürftigkeit, nach Leistung, nach Leistungsfähigkeit usw.)

1. konkrete Auswirkungen von Armut erläutern

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Einteilungen von Mitteln nach Fragen der Gerechtigkeit beurteilen (z. B. die »gerechte Be-/Entlohnung« in einem Fallbeispiel

- Fallbeispiele, in denen Tausch, Verteilungen, Ausgleich, Fairer Handel oder Leistung zu bewerten sind, unter Kriterien der Gerechtigkeit beurteilen
- Fallbeispiele ... über Armut und Reichtum

ANHANG B: KATEGORIEN MIT ZUORDNUNGEN AUS DEN BILDUNGS- STANDARDS

ANREIZ / RESTRIKTION – KOSTEN / NUTZEN

Bildungsstandard: DeGÖB

Sie sollen sich – zwar allmählich, aber doch stetig – der Anreize und Restriktionen (Beschränkungen) beim Kauf von Gütern bewusst werden. Sie sollen daher lernen, die Preise und Qualitäten ausgewählter Waren und Dienstleistungen zu ermitteln und zu vergleichen und auch Schutz bzw. die Belastung der Umwelt zu berücksichtigen. [...]

Zeigt ihnen der Einblick in die typischen Ausgabenbereiche von Haushalten die – vor allem finanziellen – Spielräume und Grenzen zur Befriedigung von Wünschen auf

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

In ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsanreize und -beschränkungen zu berücksichtigen

EFFIZIENZ

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Ökonomisches Handeln (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. Ökonomisches Denken misst alle gegebenen Zweck-Mittel-Kombinationen am Maßstab der Effizienz.

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

B 2.2 problematisieren die unbedingte Eigennutzverfolgung in kooperativen Beziehungen bezüglich der Folgen für die Tauschpartner und das Tauschgeschäft

ENTSCHEIDUNG

Bildungsstandard: DeGÖB

Entscheidung ist als eigener Kompetenzbereich aufgeführt

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

In ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsanreize und -beschränkungen zu berücksichtigen

Politik ist gekennzeichnet durch Entscheidungen. Die politische Entscheidung ist eine bewusste oder unbewusste Wahl zwischen Alternativen oder Varianten von Zielen, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf Wertmaßstäbe und / oder sonstiger Präferenzen (z. B. Interessen).

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

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.

INTERDEPENDENZ

Bildungsstandard: DeGÖB

Kinder können wirtschaftliche Zusammenhänge und Prozesse begreifen, wenn sie beispielsweise verstehen, dass Haushalte ihr Einkommen vor allem gegen Arbeitsleistung erhalten.

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

C 2.1 erkennen einfache Zusammenhänge und Widersprüche zwischen technischen, rechtlichen, sozialen oder ökologischen und ökonomischen Faktoren

KNAPPHEIT

Bildungsstandard: DeGÖB

Konsumentscheidungen treffen können ...Prioritäten setzen sowie die verfügbaren Mittel kennen und einteilen

Bildungsstandard: Kaminski & Eggert

Private Haushalte

1. Bedürfnisse, Konsum und Konsumwünsche, Geld / Einkommen, Konflikte zwischen Wünschen und Mitteln (Knappheit), Arbeit und Einkommensentstehung

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

Ökonomisches Handeln (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.

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

A 1.3 ermitteln Konsum- und Sparmöglichkeiten unter Berücksichtigung des Budgets

A 2.2 verteilen finanzielle Mittel bestmöglich auf alternative Verwendungen

RATIONALITÄT

Bildungsstandard: DeGÖB

Schon im Grundschulalter sind Kinder aktive Konsumenten und sollten selbstbestimmt und vernünftig Konsumententscheidungen treffen können.

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

in ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsanreize und -beschränkungen zu berücksichtigen

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

Die Fähigkeit, selbstständig rationale Auswahlentscheidungen zu treffen, wird in der Grundschule primär anhand von Konsumsituationen entwickelt.

SOZIALE KONFLIKTE / UNGLEICHHEIT

Bildungsstandard: DeGÖB

Kinder sind früh emotional empfänglich für Schilderungen von wirtschaftlichen Notlagen, Ausbeutung und Verteilungskonflikten, auch wenn sie selbst davon nicht unmittelbar betroffen sind. Sie beurteilen diese Probleme und Konflikte mit ihren eigenen ethischen Maßstäben. Die Schule kann zur geistigen Durchdringung ausgewählter Beispiele (z. B. Kinderarbeit, Armut) beitragen und ethische Urteile auf eine rationale Grundlage stellen.

Angesichts existierender Knappheiten sind trotz enormer wirtschaftlicher Entwicklung fortwährend Interessenkonflikte zu lösen, etwa der zwischen Unternehmen (hohe Preise) und Konsumenten (niedrige Preise). Gleichzeitig stellt sich die Frage nach der Gleichverteilung (nach Köpfen) oder Ungleichverteilung (nach Bedürftigkeit, nach Leistung, nach Leistungsfähigkeit usw.). Friedliche Konfliktlösungen setzt im konkreten Einzelfall die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme voraus. Kinder sollten befähigt werden, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen – etwa von Anbietern und Nachfragern, von Nutznießern und Betroffenen bestimmter Regeln [...]

3. gegensätzliche Interessen als Ursache von Konflikten erkennen
4. für einfache Konflikte Kompromissmöglichkeiten entwickeln

Gleichzeitig stellt sich die Frage nach der Gleichverteilung (nach Köpfen) oder Ungleichverteilung (nach Bedürftigkeit, nach Leistung, nach Leistungsfähigkeit usw.).

Bildungsstandard: Perspektivrahmen

- (Konflikt-)Lösungen finden (z. B. Konflikte bei der Spielplatznutzung), sie argumentativ vertreten und die Handlungsfolgen antizipieren

eigene Interessen und Bedürfnisse artikulieren sowie die von anderen benennen

- einen Interessen- oder Verteilungskonflikt bzw. ein Problem erkennen und eine Situationsbeschreibung leisten (z. B. bei Dilemma-Geschichten)
- einen Perspektivenwechsel (z. B. bei Diskussionen) zu anderen Betroffenen vornehmen und deren Perspektive beschreiben
- verschiedene Möglichkeiten für Konfliktlösungen suchen und eine begründete eigene Sichtweise zum Konflikt entwickeln (DAH PÜ2)
- für die eigene Position werben, Bündnispartner(innen) suchen (argumentieren)
- verhandeln, um einen möglichen Konsens zu finden bzw. um Kompromisse zu schließen und / oder Mehrheiten zu bilden
- Fallbeispiele, in denen Tausch, Verteilungen, Ausgleich, Fairer Handel oder Leistung zu bewerten sind, unter Kriterien der Gerechtigkeit beurteilen

Einteilungen von Mitteln nach Fragen der Gerechtigkeit beurteilen (z. B. die »gerechte Be-/Entlohnung« in einem Fallbeispiel)

Bildungsstandard: Retzmann u. a.

B 2.3 erläutern, wie einfache Regeln der Konfliktlösung die Interessen der Beteiligten berücksichtigen

C 1.3 nennen Gründe für Einkommensunterschiede

ANHANG C: INHALTE MIT ZUORDNUNGEN AUS DEN LEHRPLÄNEN

I. KONSUM · BEDÜRFNIS

Land: Baden-Württemberg

eigene und fremdbestimmte Wünsche und Bedürfnisse

Land: Bayern

4.3 Wünsche und Bedürfnisse

Die Schüler untersuchen verschiedene Trends in ihrem Umfeld. Dabei wird ihnen bewusst, dass eigene Wünsche und Bedürfnisse und das soziale Miteinander in der Gruppe oder Klasse durch diese beeinflusst werden. Sie erkennen, dass Trends vielfältige Auswirkungen auf sie selbst, die Menschen in ihrer Umgebung und die Natur haben können. An einem ausgewählten Beispiel untersuchen die Schüler die Bedeutung eines Statussymbols für den Einzelnen und das Zusammenleben der Menschen in verschiedenen Zeitausschnitten.

4.3.1 Trends

Aktuelle Trends erkennen, ordnen und vergleichen: Gegenstände, Sportarten, Tätigkeiten, Musikrichtungen, Formulierungen, Gesten, Verhalten o. Ä.; »In-und-out«-Listen in Magazinen; Gründe suchen, einem Trend zu folgen oder sich zu verweigern: Bedeutung der Gruppenzugehörigkeit für das eigene Selbstwertgefühl; Auswirkungen von Trends auf die eigene Person, Familie, Umwelt, z. B. Nutzen, Funktion, Konflikte und finanzielle Belastung, gesundheitliche Gefährdungen, Umweltverträglichkeit

4.3.2 Statussymbole im Wandel der Zeit

Die Bedeutung von Statussymbolen für das Zusammenleben der Menschen untersuchen: Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlichen Stand, Machtausübung, Abhängigkeiten, Rechte, Privilegien, Geltungsbedürfnis o. Ä.

Ein Statussymbol in verschiedenen Zeitausschnitten betrachten und vergleichen: Bauwerke, Fortbewegungsmittel, Konsumgüter, Kleiderordnungen

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

– sich mit eigenen Konsumbedürfnissen auseinandersetzen

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 1/2

– Wünsche und Bedürfnisse unterscheiden.

Jahrgangsstufe 3/4

– Lebensnotwendiges und Luxusgüter, materielle und immaterielle Güter, ihre Bedeutung für Lebensglück und Lebenssinn

Land: Hamburg

– nennen Bedürfnisse, vergleichen diese mit Konsumwünschen und beschreiben beispielhaft, wie eigene Konsumwünsche durch Werbung beeinflusst werden

Land: Hessen

Um ein bewußtes und kritisches Konsumverhalten anzuzielen, muß mit den Kindern schon früh über Wünschenswertes, Notwendiges und Verzichtbares reflektiert werden – besonders im Zusammenhang mit der Produktwerbung in ihren vielfältigen Formen.

– gemeinsam über Notwendiges, Wünschenswertes und Überflüssiges reflektieren
– gemeinsam über Modeerscheinungen sprechen, die in die Schule hineinwirken

Land: Niedersachsen

eigene Wünsche / Bedürfnisse reflektieren

Land: Nordrhein-Westfalen

In der Auseinandersetzung mit eigenen Konsumwünschen, der Werbung und den entstehenden Gruppenzwängen wird deutlich, welche Beziehungen zwischen eigenen Interessen, Wünschen und Bedürfnissen und denen anderer Personen und Gruppen entstehen.

- formulieren eigene Konsumbedürfnisse und setzen diese in Beziehung zur Werbung
- kennen die Bedeutung von Einkommen und Geld für die Erfüllung von Konsumbedürfnissen

Land: Rheinland-Pfalz

Gesellschaftliche Perspektive 1: Gemeinsame und unterschiedliche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle von Menschen erkennen und respektvoll erforschen können:

- Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse wahrnehmen, benennen und die anderer respektieren
- Einflüsse auf die eigene Entwicklung und auf die Entwicklung anderer berücksichtigen: Den eigenen Medienkonsum und die Bedeutung von Moden reflektieren und erkennen, wie sie sich auf den Alltag auswirken

Gemeinsame und unterschiedliche Interessen, Wünsche, Bedürfnisse und Gefühle von Menschen erkennen und respektvoll erforschen können:

- Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse wahrnehmen, benennen und die anderer respektieren
- sich eigener Einstellungen, Verhaltensweisen und Interessen bewusst werden und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen wahrnehmen

Land: Sachsen-Anhalt

eigene Konsumbedürfnisse darstellen
Bedürfnisse und Wünsche

Land: Schleswig-Holstein

Zwischen Wünschen und Bedürfnissen unterscheiden

1. KONSUM · GÜTER

Land: Bayern

2.3 Wünsche und Bedürfnisse LF 2/3/4/5

Ausgehend vom eigenen Tagesablauf überlegen die Schüler, wie sie ihre Freizeit möglichst abwechslungsreich gestalten können. Dazu verschaffen sie sich einen Überblick über das örtliche und regionale Freizeitangebot. Sie erproben und bewerten für sich Angebote, stellen altersgemäße Freizeitaktivitäten zusammen und setzen sich mit der Veränderung der Freizeit in verschiedenen Zeitausschnitten auseinander. Dabei können sie den Wert einzelner Aktivitäten für das Wohlbefinden erfassen.

Möglichkeiten der Freizeitgestaltung erkunden und für das eigene Freizeitverhalten nutzen

4.3 Wünsche und Bedürfnisse

Die Schüler untersuchen verschiedene Trends in ihrem Umfeld. Dabei wird ihnen bewusst, dass eigene Wünsche und Bedürfnisse und das soziale Miteinander in der Gruppe oder Klasse durch diese beeinflusst werden. Sie erkennen, dass Trends vielfältige Auswirkungen auf sie selbst, die Menschen in ihrer Umgebung und die Natur haben können. An einem ausgewählten Beispiel untersuchen die Schüler die Bedeutung eines Statussymbols für den Einzelnen und das Zusammenleben der Menschen in verschiedenen Zeitausschnitten.

4.3.1 Trends

Aktuelle Trends erkennen, ordnen und vergleichen: Gegenstände, Sportarten, Tätigkeiten, Musikrichtungen, Formulierungen, Gesten, Verhalten o. Ä.; »In-und-out«-Listen in Magazinen

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

Kleidung, Spielzeug
Wunschzettel
Dinge, die man kaufen kann
Dinge, die man nicht kaufen kann
(Klasse 3/4: Statussymbole)

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 3/4
– Lebensnotwendiges und Luxusgüter, materielle und immaterielle Güter, ihre Bedeutung für Lebensglück und Lebenssinn

Land: Rheinland-Pfalz

Die Konsumangebote der Umwelt reflektiert nutzen:
– Konsumgüter auch als Mittel der sozialen Verständigung erkennen (z. B. Geschenke)
– sich alternative Umgangsweisen mit Konsumgütern vorstellen können

I. KONSUM · KONSUMENTSCHEIDUNG

Land: Bayern

2.3 Wünsche und Bedürfnisse
Ausgehend vom eigenen Tagesablauf überlegen die Schüler, wie sie ihre Freizeit möglichst abwechslungsreich gestalten können. Dazu verschaffen sie sich einen Überblick über das örtliche und regionale Freizeitangebot. Sie erproben und bewerten für sich Angebote, stellen altersgemäße Freizeitaktivitäten zusammen und setzen sich mit der Veränderung der Freizeit in verschiedenen Zeitausschnitten auseinander. Dabei können sie den Wert einzelner Aktivitäten für das Wohlbefinden erfassen.

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

Konsumverhalten reflektieren
Faktoren: finanzielle Situation, Bedürfnisse, Angebote, Werbung, Gruppendruck
ökologische und ökonomische Aspekte
– Wirkungen des Konsumverhaltens auf das Zusammenleben der Menschen untersuchen
Besitz als Statussymbol
– Kriterien für Konsumententscheidungen

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 1/2
Kriterien für Konsumententscheidungen entwickeln
Jahrgangsstufe 3/4
– Beispiele für sozial und ökologisch verantwortliches Konsumverhalten nennen
– Kriterien für verantwortliches Konsumverhalten: z. B. umweltfreundliche Verpackungen, Fair-Trade

Land: Hamburg

nutzen geeignete Verfahren, um Entscheidungen herbeizuführen (z. B. Beratungen, Klassenrat, Abstimmungen, Wahlen)

Land: Niedersachsen

Die Schülerinnen und Schüler können auf sie bezogene Konsumprodukte nach ausgewählten Kriterien bewerten.

Land: Nordrhein-Westfalen

- nutzen adäquate Verfahren, um Entscheidungen herbeizuführen (z. B. Beratungen, Klassenrat, Abstimmungen, Wahlen)

Land: Rheinland-Pfalz

Die Konsumangebote der Umwelt reflektiert nutzen: [...]

- Nutzen des Produktes, Langlebigkeit, Transportwege, Abfallvermeidung dabei neben persönlichen, ästhetischen, sozialen auch ökologische und ökonomische Bedingungen einbeziehen

Land: Sachsen

Sich positionieren zu Auswahlkriterien für den Kauf eines Produktes

- Nutzen des Produktes, Langlebigkeit, Transportwege, Abfallvermeidung
- Werteorientierung: ökologischer Aspekt, fairer Handel

Land: Sachsen-Anhalt

kritisch das eigene Konsumverhalten bewerten

Land: Schleswig-Holstein

Zum kritischen Einkaufen und Verbrauchen hinführen

I. KONSUM · WERBUNG

Land: Baden-Württemberg

[...] Werbung, Mode, Idole und Musik als Vermittler von Trends, Wunschvorstellungen, Werten und Lebensstilen erkennen und einschätzen

Land: Bayern

3.3 Indem sie sich mit Informationen aktiv auseinandersetzen, entdecken sie Formen der Manipulation. Anhand von Beispielen aus der Werbung überlegen die Schüler, welche Wünsche geweckt werden und mit welchen Mitteln diese Wirkung erzielt wird. Indem sie diese Mittel selbst in der Werbung für eigene Zwecke einsetzen, können sie eine kritische Haltung gegenüber Werbebotschaften entwickeln.

3.3.2 Werbung

Werbung betrachten und ihre Wirkung untersuchen: Werbespot, Einblendung, Plakat, Anzeige Gründe für die Wirkung finden, z. B. aktueller Anlass, berühmte Persönlichkeit als Werbeträger, Sprache, Farbe, Platzierung o. Ä.; Einflussnahme durch Musik und Geräusche

Werbung mit der Wirklichkeit vergleichen

Absichten von Werbung erkennen: Werbung informiert, weckt Wünsche, kann verführen

Für ein konkretes Vorhaben werben: Mittel der Werbung einsetzen und für eine Schulveranstaltung, eine Klassenzeitung, ein selbst gestaltetes Produkt o. Ä. werben

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

- Wirkungsweisen der Werbung reflektieren
- Information, Manipulation

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 1/2

- Was ist Werbung?

Jahrgangsstufe 3/4

- verschiedene Möglichkeiten der Werbung für ein Produkt aufzeigen und Rückschlüsse ziehen auf die Wirkung von Werbung

- Werbung an einem exemplarischen Thema (z. B. Süßigkeiten) analysieren: Gestaltungselemente eines Spots versus objektive Information
- Werbesequenz selber herstellen
- Konsumverhalten und Werbung: Modetrends und Markendruck

Land: Hamburg

- nennen Bedürfnisse, vergleichen diese mit Konsumwünschen und beschreiben beispielhaft, wie eigene Konsumwünsche durch Werbung beeinflusst werden

Land: Hessen

Um ein bewußtes und kritisches Konsumverhalten anzuzielen, muß mit den Kindern schon früh über Wünschenswertes, Notwendiges und Verzichtbares reflektiert werden – besonders im Zusammenhang mit der Produktwerbung in ihren vielfältigen Formen.

Land: Niedersachsen

- eigene Wünsche / Bedürfnisse reflektieren – auch unter dem Einfluss von Werbung und Trends

Land: Nordrhein-Westfalen

formulieren eigene Konsumbedürfnisse und setzen diese in Beziehung zur Werbung beschreiben, wie eigene Konsumwünsche durch Werbung beeinflusst werden

Land: Rheinland-Pfalz

Zwecke medialer Aussagen unterscheiden und ihre Wirkung auf Adressaten einschätzen können (z. B. Werbung, [...])

Land: Saarland

die Wirkungsweise von Werbung erkennen und Konsumverhalten reflektieren
Konsum und Werbung
Analyse von Werbeanzeigen und Werbespots
Reflexion des eigenen Konsumverhaltens

- »Was Werbung mit uns macht!«: Bedürfnisweckung, »Markenzwang«, Appell ans Gefühl
- Erkennen und Einschätzen von Werbung, Mode, Idolen und Musik als Vermittler von Wunschvorstellungen, Trends, Werten und Lebensstilen

Land: Sachsen

Beurteilen der Medieneinflüsse auf das Freizeit-, Kauf- und Essverhalten – Werbung betrachten und ihre Wirkung untersuchen

Land: Sachsen-Anhalt

medienwirksame Werbung

Land: Schleswig-Holstein

Die Werbung als Anreiz zum Einkaufen erkennen

- Angebot eines Supermarkts
- Warum bestimmte Sachen, die Kinder gerne mögen, direkt vor der Kasse liegen

I. KONSUM · BUDGET

Land: Hessen

- das Geld-Verdienen, -Ausgeben und -Aufsparen thematisieren

Land: Niedersachsen

- Umgang mit Geld / Taschengeld – Ausgaben richten sich nach Einnahmen

Land: Sachsen-Anhalt

- sinnvoller Umgang mit Taschengeld

Land: Schleswig-Holstein

Vorhandene Mittel wie Geld, Arbeitskraft und Zeit einteilen und mit ihnen auskommen

- Taschengeld
- Freizeit

I. KONSUM · UMWELTSCHUTZ

Land: Baden-Württemberg

[...] Merkmale nachhaltiger Entwicklung an einem Beispiel erkennen

[...] wissen um die Begrenztheit der natürlichen Ressourcen, um die Dauer ihrer Regeneration und gehen sparsam und bewusst mit ihnen um

Land: Bayern

Entsorgung des Produkts kennen und bewerten: Nutzen des Produkts für das tägliche Leben und den persönlichen Gebrauch; Abfallmenge und Entsorgungsproblematik als Kriterien für die Produktwahl; Abfallvermeidung, z. B. Mehrweg statt Einweg

Verpackung, Lagerung: Produktionsaufwand einschätzen: Wasser, Energie, verwendete Rohstoffe bzw. Zwischenprodukte, Verpackungsarten, Kosten für Lagerung, Umweltschutz im Betrieb

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

- übernehmen Verantwortung für sich und andere sowie für die Umwelt
- ökologische und ökonomische Aspekte

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 1/2

- Entsorgung/ Müll

Jahrgangsstufe 3/4

- Beispiele für sozial und ökologisch verantwortliches Konsumverhalten nennen
- Kriterien für verantwortliches Konsumverhalten: z. B. umweltfreundliche Verpackungen, Fair-Trade
- Kreislauf eines Produkts (z.B. Lebensmittel), Abwägung zwischen Nutzen und Kriterien der Nachhaltigkeit

Land: Hamburg

- bewerten an einem ausgewählten Beispiel die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt (ökologische, ökonomische und soziale Zusammenhänge)

Land: Hessen

Die Grundschule kann auch dazu beitragen, Kindern exemplarisch den Zusammenhang zwischen Konsumverhalten und gesellschaftlichen Gesamtzusammenhängen (z. B. Umwelt, »Dritte-Welt«-Länder) besser verständlich zu machen.

Umweltfreundliche Produkte und Arbeitsmittel verwenden (Putzmittel, Klebstoffe usw.)

Land: Niedersachsen

- Umweltbewusstsein entwickeln (Abfallproblem, Luft-, Wasserverschmutzung)

Die Erkenntnis, dass dem menschlichen Handeln Grenzen gesetzt sind und Menschen Verantwortung für das Erhalten der Umwelt tragen, ist unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit regional und global bezogen zu verdeutlichen.

Land: Nordrhein-Westfalen

Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. recherchieren und diskutieren die Bedeutung und Nutzung von Ressourcen und erproben den sparsamen Umgang mit ihnen (z. B. Wasser, Energie, Boden, Luft, Papier)

Land: Rheinland-Pfalz

Einen respektvollen Umgang mit der Natur anstreben und dabei berücksichtigen, dass Naturressourcen sich nicht beliebig regenerieren lassen

Land: Saarland

Ökologische Aspekte des Konsumverhaltens – Abfallvermeidung, Energieverbrauch
Umwelterziehung: Maßnahmen zur Abfallvermeidung und Mülltrennung kennen und anwenden

- Müllvermeidung
- Mülltrennung
- bewusster Umgang mit Energie und Wasser

Umweltbewusster Umgang mit Energien

Land: Sachsen

Einblick in das Umweltproblem: Abfall – Abfallvermeidung – Pfandflaschen, langlebige Produkte, Reduzieren der Verpackung, abfallarme Klassenfeste
Sich positionieren zu Auswahlkriterien für den Kauf eines Produktes
Nutzen des Produktes, Langlebigkeit, Transportwege, Abfallvermeidung
Werteorientierung: ökologischer Aspekt, fairer Handel

Land: Sachsen-Anhalt

die Notwendigkeit des verantwortlichen Umgangs mit der Natur erkennen
verantwortlich mit der Natur umgehen und das eigene Handeln begründen

Land: Schleswig-Holstein

Umweltschutz zu Hause und in der Schule praktizieren

- Arten von Verpackungen

Land: Thüringen

- ökonomische, ökologische und soziale Grundlagen des Zusammenlebens erschließen
- ökonomische und ökologische Kriterien von Verkehrsmitteln wie Leistungsfähigkeit, Schnelligkeit, Umweltfreundlichkeit, Kosten vergleichen
- die durch Arbeit, Technik und Industrie verursachten Veränderungen in der Umwelt erörtern

I. KONSUM · GELD

Land: Baden-Württemberg

Umgang mit Geld

Land: Bayern

2.3.2 Wünsche, die nicht mit Geld erfüllt werden können, zusammenstellen und darüber nachdenken – Wohlbefinden, Zuneigung, Freundschaft, Liebe, Harmonie, Fähigkeiten, Frieden, Heimat u. Ä.

Mit Geld überlegt umgehen: kaufen, sparen, spenden, schenken, leihen, bewusstes Freizeitverhalten

Den Zusammenhang zwischen Arbeit und Geld erkennen – Geld wird vom Einzelnen oder der Gemeinschaft erarbeitet

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

Umgang mit Geld

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 1/2

- Geld als Gegenwert von Ware begreifen
- Geld als Tauschmittel und als Gegenwert von Ware

Land: Nordrhein-Westfalen

- kennen die Bedeutung von Einkommen und Geld für die Erfüllung von Konsumbedürfnissen

I. KONSUM · HANDEL / MÄRKTE

Land: Baden-Württemberg

Einkaufsmöglichkeiten

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

Erkundungen in Geschäften

Land: Hessen

- Kinder bei der Planung und Gestaltung eines Schulfestes oder eines Flohmarkts beteiligen und ihnen dadurch Einblicke in Organisation und Finanzierung geben

Land: Schleswig-Holstein

- Angebot eines Supermarkts
- Warum bestimmte Sachen, die Kinder gerne mögen, direkt vor der Kasse liegen

II. ARBEIT · BERUF, ARBEITSPLATZ, ARBEITSTÄTIGKEIT

Land: Baden-Württemberg

wichtige Zusammenhänge in den Bereichen Arbeit, Arbeitsstätten und Produktion erkennen
Berufe und Arbeitsstätten

- erkunden und beschreiben verschiedene Berufe im Umfeld der Schule (z. B. Hausmeister)
- beschreiben und vergleichen Arbeitsbedingungen (z. B. Handwerksbetrieb, Industriebetrieb)
- erkunden, dokumentieren, vergleichen und erklären verschiedene Formen der Arbeit (z. B. Produktion, Dienstleistungen)

Land: Bayern

3.4.2 Berufe betrachten [...] Arbeitsabläufe betrachten
Bedeutung der Arbeit für das Selbstwertgefühl, für die Gemeinschaft

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 2

- ausgewählte Arbeitsplätze aus dem Umfeld der Schule beschreiben
- die Arbeit anderer Menschen beschreiben
- an einem Beispiel Veränderungen von Arbeitstätigkeiten und Arbeitsbedingungen im Laufe der Zeit darstellen
- Veränderungen der Arbeit im Laufe der Zeit
- Arbeit in der Zukunft: Wie möchte ich später einmal arbeiten?

Jahrgangsstufe 4

- Ideen für kleine Vorhaben und das eigene Vorgehen entwickeln und die Arbeit aufgabenbezogen planen, den eigenen Arbeitsplatz einrichten, die Arbeitszeit einteilen und sinnvoll nutzen

- von ausgewählten Berufen grundlegende Arbeitsabläufe, Produktionsprozesse und spezifische Ausstattungen von Arbeitsplätzen beschreiben
- Vergleich von Arbeitstätigkeiten und Arbeitsbedingungen im historischen Wandel und deren gesellschaftlichen Folgen: z. B. Bäckerei-Brotfabrik, Bauernhof früher – heute

Land: Hamburg

- beschreiben beispielhaft Aufgaben und Arbeitsbedingungen verschiedener Berufe

Land: Hessen

Ab dem 1./2. Schuljahr erhalten die Kinder durch Unterrichtsgänge und /oder Besuche von Experten / Expertinnen erste Einblicke in Arbeitszusammenhänge und -abläufe unterschiedlicher Berufsgruppen und Tätigkeitsbereiche.

- Kinder sollen erleben, daß Arbeit zwar mühsam, aber sinnerfüllend und befriedigend sein kann.
- die Kinder etwas über die in der Schule vertretenen Berufe erfahren lassen (Lehrer/innen, Hausmeister/in, Sekretär/in)
- den Unterricht durch Besuche an unterschiedlichen Arbeitsplätzen öffnen, Experten / Expertinnen aus verschiedenen Berufen in die Schule einladen

Land: Niedersachsen

Die Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende Formen von Arbeit

- Formen von Arbeit, verschiedene Berufe, Arbeitsplätze (auch ehrenamtliche) und Arbeitsbedingungen kennen und beschreiben

Land: Nordrhein-Westfalen

- beschreiben und vergleichen Arbeitsbedingungen (z. B. Handwerksbetrieb, Industriebetrieb)
- erkunden, dokumentieren, vergleichen und erklären verschiedene Formen der Arbeit (z. B. Produktion, Dienstleistungen)

Land: Rheinland-Pfalz

Den Arbeitsplatz »Schule« erforschen und Mitverantwortung wahrnehmen; Personen und ihre Aufgabengebiete in der Schule kennen (z. B. Interviews mit Hausmeister, Sekretärin [...])

Auswirkungen der arbeitsteiligen Herstellung von Produkten und Dienstleistungen auf das eigene Leben und das Anderer erkennen und bei der Beurteilung von Bedürfnissen, Entwicklungschancen und Chancenverteilung berücksichtigen:

- Eigene Berufswünsche von Jungen und Mädchen reflektieren und vergleichen
- Mit Arbeitsstätten in der Region vertraut werden (z.B. erkunden, Fachleute einladen, [...])
- Bedeutung der Arbeit und der verschiedenen Berufe erkennen sowie Folgen von Arbeitslosigkeit thematisieren

Land: Saarland

Optional:

Ein Thema zur Auswahl: Arbeit, Schule, Alltagsleben, Freizeit, Spiele, Berufe, Berufsbilder und ehrenamtliche Tätigkeiten

Land: Sachsen

Veränderung der Arbeitsbedingungen:

regionale Entwicklungsetappen

Arbeitsgeräte, Produktionsabläufe, Berufsbilder vergleichen

Land: Sachsen-Anhalt

Berufsbilder aus dem Lebensumfeld

Dienstleistungen oder Arbeitsstätten

Land: Thüringen

Berufliche Tätigkeiten nennen, Einblicke in einen Arbeitsablauf gewinnen in Bezug auf

- Materialien
- Werkzeuge, Maschinen
- Arbeitsschritte, Arbeitsergebnisse

die Bedeutung der individuellen Tätigkeiten für die Gemeinschaft erklären
berufliche Tätigkeiten miteinander vergleichen

II. ARBEIT · VARIANTEN DER ARBEIT

Land: Bayern

3.4.2 Ehrenamtliche Tätigkeiten und ihre Bedeutung für die Gemeinschaft kennenlernen:
Zeit für andere – Dienst für die Gemeinschaft: Verein, Kirche, Hilfsorganisation, Gemeinde
o. Ä., [...]; Ehrenamt für Kinder: Klassenpatenschaft, Tutorensystem, Helferdienste o. Ä.
bezahlte und unbezahlte Arbeit [...] Anerkennung häuslicher Arbeit

Land: Bremen

- Beispiele von ehrenamtlichen Tätigkeiten und deren Bedeutung für die Gemeinschaft nennen
- verschiedene Berufe und Arbeitsplätze in Landwirtschafts-, Industrie- und Dienstleistungssektor erkunden: Arbeitsabläufe, Produktionsprozesse, Unterschiede zwischen handwerklicher und industrieller Fertigung
- Unterschied zwischen bezahlter und unbezahlter Arbeit
- ehrenamtliche Tätigkeiten und ihre Bedeutung für die Gemeinschaft, Ehrenämter für Kinder
- Kinderarbeit

Land: Hamburg

- unterscheiden Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamt

Land: Hessen

Im 3./4. Schuljahr erfahren sie auch von bezahlter Arbeit (Berufstätigkeit, Nebenerwerb) und unbezahlter Arbeit (Hausarbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten)

Land: Niedersachsen

- Formen von Arbeit, verschiedene Berufe, Arbeitsplätze (auch ehrenamtliche) und Arbeitsbedingungen kennen und beschreiben

Land: Sachsen-Anhalt

ehrenamtliche Tätigkeiten

II. ARBEIT · ARBEITSLOSIGKEIT

Land: Bremen

- Beispiele für die Auswirkungen von Arbeitslosigkeit nennen
- Gründe für Arbeitslosigkeit und die Folgen für die betroffenen Personen und Familien

Land: Hamburg

- nennen beispielhaft Gründe für Arbeitslosigkeit und beschreiben mögliche Auswirkungen

Land: Hessen

Im 3./4. Schuljahr erfahren sie [...] von Folgen von Arbeitslosigkeit.

Land: Niedersachsen

Die Schülerinnen und Schüler kennen grundlegende Formen von Arbeit und haben erste Erklärungsansätze für Auswirkungen von Arbeitslosigkeit.

- Gründe für die Entstehung und Auswirkungen von Arbeitslosigkeit (z. B. einzelner Mensch, Familie, soziales Umfeld, Region) kennen

Land: Rheinland-Pfalz

Folgen von Arbeitslosigkeit thematisieren

Land: Sachsen

Arbeitslosigkeit

II. ARBEIT · GENDERASPEKTE / ARBEIT

Land: Bayern

3.4.2 Gleichstellung von Mann und Frau; Anerkennung häuslicher Arbeit

Land: Bremen

– geschlechtsspezifische Zuschreibungen in der Arbeitswelt erkennen und in Frage stellen
Geschlechtsspezifische Rollenerwartungen, Männerarbeit – Frauenarbeit, Verteilung der Aufgaben in der Familie

Land: Nordrhein-Westfalen

- vergleichen Arbeitsbereiche von Frauen und Männern

Land: Rheinland-Pfalz

Auswirkungen der arbeitsteiligen Herstellung von Produkten und Dienstleistungen auf das eigene Leben und das Anderer erkennen und bei der Beurteilung von Bedürfnissen, Entwicklungschancen und Chancenverteilung berücksichtigen: [...]

- eigene Berufswünsche von Jungen und Mädchen reflektieren und vergleichen

III. PRODUKTION / UNTERNEHMEN · HERSTELLUNG EINES PRODUKTS

Land: Baden-Württemberg

wichtige Zusammenhänge in den Bereichen Arbeit, Arbeitsstätten und Produktion erkennen

Land: Bayern

Die Schüler erfahren anhand eines ausgewählten Beispiels eines Stoffkreislaufs, mit welchem Aufwand Herstellung, Umlauf und Entsorgung einer Ware verbunden sind. In eigenen Versuchen sammeln die Schüler exemplarisch Erfahrungen von einem Herstellungsprozess. Sie beobachten den Ablauf bei der industriellen Produktion einer Ware und vergleichen den Aufwand. Die Schüler erfahren den Wert von Abfällen als Rohstoffe für neue Produkte und erkunden die Möglichkeiten der Abfallentsorgung am Wohn- bzw. Schulort. Dabei erkennen sie den Zusammenhang zwischen der Auswahl eines Produkts und der später anfallenden Abfallart und -menge.

4.7.2 Kreislauf eines industriell gefertigten Produkts – WTG 4.1.1

Herstellung zum Endprodukt verfolgen, Betrieb in der Region erkunden, z. B. Getränke (Limnade), Lebensmittel (Brot, Nudeln, Quark /Jogurt)

Verpackung, Lagerung: Produktionsaufwand einschätzen: Wasser, Energie, verwendete Rohstoffe bzw. Zwischenprodukte, Verpackungsarten, Kosten für Lagerung, Umweltschutz im Betrieb

Transportwege betrachten: Transport der Ausgangsstoffe zum verarbeitenden Betrieb, Standort, Transport zum Händler oder Verbraucher auf der Karte nachvollziehen

4.6.2

Entsorgung des Produkts kennen und bewerten: Nutzen des Produkts für das tägliche Leben und den persönlichen Gebrauch; Abfallmenge und Entsorgungsproblematik als Kriterien für die Produktwahl; Abfallvermeidung, z. B. Mehrweg statt Einweg

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 3/4

- Kreislauf eines Produkts (z. B. Lebensmittel), Abwägung zwischen Nutzen und Kriterien der Nachhaltigkeit

Land: Hessen

Jahrgangsstufe 3/4

- bei der Herstellung eines Produktes mit Unterstützung den Arbeitsprozess planen, Sicherheitsregeln beachten und die Qualität des Arbeitsergebnisses überprüfen
- Indem sie gemeinsam die Herstellung eines einfachen Produkts planen und durchführen, gewinnen sie erste Einsichten in arbeitsteilige Verfahren.
- aktives Handeln, handwerkliches Tun und das Herstellen von Produkten fördern

Land: Rheinland-Pfalz

Auswirkungen der arbeitsteiligen Herstellung von Produkten und Dienstleistungen auf das eigene Leben und das Anderer erkennen und bei der Beurteilung von Bedürfnissen, Entwicklungschancen und Chancenverteilung berücksichtigen:

- arbeitsteilig ein gemeinsames Produkt erstellen

Land: Sachsen

Einblick gewinnen in den Herstellungsprozess eines Produktes an einem Beispiel einen Betrieb der Region aufsuchen, Prozesse erkunden, nachvollziehen
einfache Schemaskizze zum Ablauf anfertigen
Rohstoff, Zwischen- und Endprodukt
Milch – Quark – Quarkspeise
Frucht – Fruchtsaft – Gelee
Tonerde – Gefäßform – gebranntes Gefäß
Verhältnis von Material-, Zeit- und Arbeitsaufwand
Werteorientierung: Wertschätzung der Arbeit, Wirtschaftlichkeit

III. PRODUKTION / UNTERNEHMEN · ARBEITSTEILUNG / KOOPERATION

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 1

- Bedeutung der Arbeit anderer Menschen für das eigene Leben, z. B. in der Familie, in der Schule, in der Freizeit

Land: Hessen

Indem sie gemeinsam die Herstellung eines einfachen Produkts planen und durchführen, gewinnen sie erste Einsichten in arbeitsteilige Verfahren.

Land: Rheinland-Pfalz

Auswirkungen der arbeitsteiligen Herstellung von Produkten und Dienstleistungen auf das eigene Leben und das Anderer erkennen und bei der Beurteilung von Bedürfnissen, Entwicklungschancen und Chancenverteilung berücksichtigen:

- arbeitsteilig ein gemeinsames Produkt erstellen

Land: Sachsen-Anhalt

Prinzipien der Arbeitsteilung

Land: Schleswig-Holstein

- Unternehmungen: Klassenfahrt, Fest, Basar, [...]
- Arbeitsteilung
- Miteinander arbeiten

III. PRODUKTION / UNTERNEHMEN · BEDEUTUNG, AUFGABEN, ARTEN VON UNTERNEHMEN

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 3/4

- Aufgaben und Ziele eines Betriebs nachvollziehen
- Wie funktioniert ein Betrieb? (ggf. am Beispiel einer nachhaltigen Schülerfirma)
- Verschiedene Berufe und Arbeitsplätze in Landwirtschafts-, Industrie- und Dienstleistungssektor erkunden: Arbeitsabläufe, Produktionsprozesse, Unterschiede zwischen handwerklicher und industrieller Fertigung

Land: Nordrhein-Westfalen

- beschreiben und vergleichen Arbeitsbedingungen (z.B. Handwerksbetrieb, Industriebetrieb)
- erkunden, dokumentieren, vergleichen und erklären verschiedene Formen der Arbeit (z.B. Produktion, Dienstleistungen)

Land: Saarland

Wirtschaftsstrukturen im Wandel – Landwirtschaft, Bergbau, Industrie, Tourismus, Wissenschaft, Forschung, Technik, Hightech, Dienstleistungen

Land: Schleswig-Holstein

Erkennen, daß viele Menschen in großen Betrieben arbeiten müssen

- Supermarkt, Fachgeschäfte, Behörden

Erkennen, daß in Schleswig-Holstein das meiste Geld mit Diensten am Menschen verdient wird

- Urlaub in Schleswig-Holstein
- Wie ein Seebad »funktioniert«
- Karl-May-Festspiele in Bad Segeberg

Von der Landwirtschaft und ihren Problemen erfahren

- Getreide und Milchprodukte – hergestellt in Schleswig-Holstein
- Landwirtschaftliche Betriebe: Klein- und Mittelbetrieb, Gutshof

Erfahren, daß viele wichtige Industriegebiete ihren Standort in Schleswig-Holstein haben

- Medizintechnik hilft kranken Menschen
- Spezialschiffe entstehen auf schleswig-holsteinischen Werften
- Besuch einer Druckerei

Sich Gedanken über die Arbeitswelt machen

- Betriebe in unserer Straße

III. PRODUKTION / UNTERNEHMEN · REGIONALE WIRTSCHAFT

Land: Bayern

3.4.2 Einen Betrieb / eine Organisation am Ort oder in der Region erkunden: Industriebetrieb – Handwerksbetrieb – Landwirtschaftlicher Betrieb – Dienstleistungsbetrieb – Hilfsorganisation (Ein Thema ist verbindlich.)

Arbeitsabläufe beobachten: nach örtlichen Gegebenheiten Schwerpunktsetzung: funktionale Beziehungen zwischen Standort und räumlicher Struktur, z.B. Herkunft der Rohstoffe, Arbeitskräfte, Vermarktung, Weiterverarbeitung, verkehrstechnische Anbindung
Herstellung zum Endprodukt verfolgen, Betrieb in der Region erkunden, z.B. Getränke (Limnade), Lebensmittel (Brot, Nudeln, Quark/Jogurt)

Land: Rheinland-Pfalz

Auswirkungen der arbeitsteiligen Herstellung von Produkten und Dienstleistungen auf das eigene Leben und das Anderer erkennen und bei der Beurteilung von Bedürfnissen, Entwicklungschancen und Chancenverteilung berücksichtigen: [...]

- Mit Arbeitsstätten in der Region vertraut werden (z.B. erkunden, Fachleute einladen, [...])

Land: Saarland

wichtige geographische, historische, wirtschaftliche, politische und kulturelle Gegebenheiten der eigenen Gemeinde, der Region und des Saarlandes erkunden und beschreiben
Wirtschaftsstrukturen im Wandel – Landwirtschaft, Bergbau, Industrie, Tourismus, Wissenschaft, Forschung, Technik, Hightech, Dienstleistungen

Land: Sachsen

Kennen des Heimatkreises – wirtschaftlich

Kennen von Lebensgewohnheiten früher und heute in einer Stadt der Region

Veränderung der Arbeitsbedingungen:

- regionale Entwicklungsetappen
- Arbeitsgeräte, Produktionsabläufe, Berufsbilder vergleichen
- Arbeitslosigkeit, Teilzeitarbeit

Einblick gewinnen in den Herstellungsprozess eines Produktes an einem Beispiel

- einen Betrieb der Region aufsuchen, Prozesse erkunden, nachvollziehen
- einfache Schemaskizze zum Ablauf anfertigen

Land: Sachsen-Anhalt

Unternehmen und Produkte der Region

Land: Schleswig-Holstein

Erkennen, daß in Schleswig-Holstein das meiste Geld mit Diensten am Menschen verdient wird

- Urlaub in Schleswig-Holstein
- Wie ein Seebad »funktioniert«
- Karl-May-Festspiele in Bad Segeberg

Von der Landwirtschaft und ihren Problemen erfahren

- Getreide und Milchprodukte – hergestellt in Schleswig-Holstein
- Landwirtschaftliche Betriebe: Klein- und Mittelbetrieb, Gutshof

Erfahren, daß viele wichtige Industriegebiete ihren Standort in Schleswig-Holstein haben

- Medizintechnik hilft kranken Menschen
- Spezialschiffe entstehen auf schleswig-holsteinischen Werften
- Besuch einer Druckerei

Land: Thüringen

einen Ort, eine Region oder ein Land vorstellen in Bezug auf [...] Wirtschaft und Kultur

IV. STAAT · AUFGABEN DES STAATS

Land: Hamburg

beschreiben Aufgabenbereiche im Gemeinwesen (z. B. Polizei, Feuerwehr)

Land: Niedersachsen

wichtige öffentliche Institutionen (z. B. Gemeinde- oder Stadtverwaltung, Feuerwehr, Polizei) und deren Aufgaben sowie Möglichkeiten der Partizipation kennen

Land: Nordrhein-Westfalen

recherchieren und erkunden die Aufgabenbereiche im Gemeinwesen und stellen diese dar (z. B. Bürgermeister, Polizei, Feuerwehr, Rettungswesen)

Land: Rheinland-Pfalz

Aufgaben und Arbeitsweisen ausgewählter öffentlicher Einrichtungen erkunden und beschreiben können:

- Öffentliche Institutionen und ihre Aufgabenbereiche in der Region erkunden und nutzen (z. B. Rathaus, Feuerwehr, [...])

Land: Thüringen

Aufgaben von Schulen beschreiben

- Die Bedeutung der Polizei nennen und deren Aufgaben beschreiben
- die Bedeutung der Feuerwehr nennen und deren Aufgaben beschreiben
- Hilfsorganisationen nennen
- den Nutzen von Freizeiteinrichtungen beschreiben
- die Aufgaben von Hilfsorganisationen beschreiben und vergleichen
- die Bedeutung von Dienstleistungseinrichtungen analysieren

IV. STAAT · REGELN / INSTITUTIONEN / WIRTSCHAFTSORDNUNG

Land: Baden-Württemberg

- erkennen, dass das Zusammenleben durch Symbole, Regeln und Rituale organisiert wird und diese Orientierung Sicherheit gibt

Land: Bayern

1.3.1 Spielregeln einhalten, verändern und erfinden – Fairness, Fairplay

1.4.1 Umgangsformen, Regeln, Rituale festlegen und einüben – Folgen eigenen Tuns bedenken; einfache Formen einer Hausordnung erstellen

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

Sie vereinbaren Regeln, halten sich daran und tragen so Verantwortung für die gemeinsame Sache.

Regeln für das Verhalten in einer Gruppe entwickeln und einhalten
Rechte und Pflichten in der Familie, in der Klasse, in der Schule

Land: Bremen

- Regeln für das Zusammenleben in der Schule und das gemeinsame Arbeiten und Lernen in der Gruppe aufstellen, erproben und einhalten

Land: Hamburg

unterscheiden zwischen Regeln und Gesetzen und beschreiben an einem Konflikt aus ihrer Lebenswelt die Rollen vor Gericht (Ankläger, Verteidiger, Richter)
beschreiben Aufgabenbereiche im Gemeinwesen (z. B. Polizei, Feuerwehr)

Land: Hessen

Indem sie sich an der Gestaltung des Schulalltags und an klasseninternen Entscheidungsprozessen beteiligen, üben sie demokratische Spielregeln ein. In diesem Zusammenhang werden ihnen Regeln, Mehrheitsentscheidungen und Minderheitenschutz einsichtig.

Regelungen wahrnehmen, aufstellen und erproben

Abreden treffen; [...]

neue Regeln finden, [...]

einfachste parlamentarische Regeln (z. B. Diskussion und Mehrheitsentscheid) ausprobieren und anwenden

Land: Niedersachsen

wichtige öffentliche Institutionen (z. B. Gemeinde- oder Stadtverwaltung, Feuerwehr, Polizei) und deren Aufgaben sowie Möglichkeiten der Partizipation kennen

Die Schülerinnen und Schüler kennen Regeln und deren Bedeutung für das Zusammenleben in der Schule und verfügen über Möglichkeiten der Konfliktlösung im Streitfall.

Land: Nordrhein-Westfalen

Für das Zusammenleben von Menschen und für die Entwicklung tragfähiger sozialer Beziehungen in Gruppen und Gemeinschaften sind verlässliche soziale Regelungen, Vereinbarungen und Verhaltensweisen, aber auch Möglichkeiten der Partizipation erforderlich.
erarbeiten gemeinsame Regeln für das Zusammenleben
– recherchieren und erkunden die Aufgabenbereiche im Gemeinwesen und stellen diese dar (z. B. Bürgermeister, Polizei, Feuerwehr, Rettungswesen)

Land: Rheinland-Pfalz

Rituale und Regeln für das Zusammenleben finden, akzeptieren, anwenden und reflektieren

Land: Saarland

die in der Schulgemeinschaft geltenden Regeln und Rituale benennen, erklären, wertschätzen, umsetzen und erkennen, dass Regeln für das Zusammenleben in einer Gemeinschaft unerlässlich sind

Regeln und Rituale in Klasse und Schule
elementare Höflichkeits- und Umgangsformen

Land: Sachsen

In der Grundschule erleben die Schüler Regeln und Normen des sozialen Miteinanders.
Beurteilen der Einhaltung von Regeln / Zweckmäßigkeit erproben, prüfen, korrigieren, Umgang mit Regelverstößen

Land: Sachsen-Anhalt

Regeln des gemeinsamen Umgangs in verschiedenen Situationen anwenden
Verhaltensweisen des Zusammenlebens, Rituale und gemeinsame Abmachungen

Land: Schleswig-Holstein

Regeln akzeptieren und einhalten

Land: Thüringen

- Institutionen als notwendige Strukturen von Gesellschaften verstehen
- Aufgaben von Schulen beschreiben
- die Bedeutung der Polizei nennen und deren Aufgaben beschreiben
- die Bedeutung der Feuerwehr nennen und deren Aufgaben beschreiben
- Hilfsorganisationen nennen
- den Nutzen von Freizeiteinrichtungen beschreiben
- die Aufgaben von Hilfsorganisationen beschreiben und vergleichen
- die Bedeutung von Dienstleistungseinrichtungen analysieren
- Riten, Bräuche und Lebensweisen für die Sinn- und Wertorientierung erforschen
- Rituale des guten Benehmens einhalten
- Spielregeln entwickeln und einhalten

IV. STAAT · WIRTSCHAFTSKREISLAUF

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 3/4

- Wirtschaftskreisläufe: Haushalte, Staaten und Betriebe sind verbunden

IV. STAAT · GLOBALISIERUNG

Land: Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern

nennen Beispiele für die globalisierte Produktion und beschreiben Konsequenzen
Beispiele für die globalisierte Produktion kennen und sich mit den Folgen auseinandersetzen

Land: Bremen

Jahrgangsstufe 3/4

- Die Welt in unserer Kleidung (z. B. Jeans): globale Warenproduktion und -ströme

Land: Hamburg

- nennen Beispiele für globalisierte Produktion (Anmerkung: hiermit dürfen nicht die Hersteller gemeint sein, sondern ausländische Produkte)

IV. STAAT · UNGLEICHHEIT

Land: Bremen

Die Kinder sollen sich mit verschiedenen Formen gesellschaftlich bedingter Ungleichheit wie Armut und Reichtum, Nord-Süd-Konflikt und Geschlechterverhältnissen beschäftigen.

Land: Hamburg

unterscheiden zwischen Regeln und Gesetzen und beschreiben an einem Konflikt aus ihrer Lebenswelt die Rollen vor Gericht (Ankläger, Verteidiger, Richter)
entwickeln Handlungsmöglichkeiten für Konfliktsituationen
beurteilen verschiedene Handlungsmöglichkeiten bei Interessenkonflikten unter Berücksichtigung von Werten (z. B. friedlicher Umgang), Kriterien der Nachhaltigkeit (z. B. ökologische, soziale und ökonomische Aspekte) und Gerechtigkeit

Land: Niedersachsen

Ungleichheiten von Lebensbedingungen reflektieren

IV. STAAT · WOHLSTANDSBEDINGUNGEN

Land: Nordrhein-Westfalen

- erkunden, vergleichen und erklären Zusammenhänge zwischen Arbeit, Lebensunterhalt und Lebensstandard (z. B. früher – heute, andere Länder)

IV. STAAT · KOSTEN / NUTZEN

Land: Niedersachsen

- Kosten – Nutzen / Leistung eines Konsumprodukts abwägen

Land: Rheinland-Pfalz

Kosten und Nutzen bei der Befriedigung von Wünschen und Bedürfnissen abwägen und dabei neben persönlichen, ästhetischen, sozialen auch ökologische und ökonomische Bedingungen einbeziehen

IV. STAAT · ZIELKONFLIKT

Land: Hamburg

beschreiben gemeinsame und unterschiedliche Interessen in Konfliktsituationen (z. B. Naturschutz – wirtschaftliche Nutzung), beurteilen verschiedene Handlungsmöglichkeiten bei Interessenkonflikten unter Berücksichtigung von Werten (z. B. friedlicher Umgang), Kriterien der Nachhaltigkeit (z. B. ökologische, soziale und ökonomische Aspekte) und Gerechtigkeit

DIE AUTOREN



Prof. Dr. Holger Arndt ist seit 2008 Professor für Didaktik, Wirtschaft und Recht an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Von 2008 bis 2013 war er Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB), deren Vorsitz er 2013 übernahm. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich der Lehr-Lernforschung, System Dynamics und Digitalen Medien.

Ausgewählte Veröffentlichungen: *Methodik des Wirtschaftsunterrichts*. Barbara Budrich /UTB, Opladen 2013; *Supply Chain Management. Optimierung logistischer Prozesse*. 6. überarb. und aktual. Auflage. Gabler, Wiesbaden 2013. Kontakt: Holger.Arndt@fau.de



Prof. Dr. Eberhard Jung ist seit 1995 Professor für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der ökonomischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Er war zudem seit 1996 für zehn Jahre Landesvorsitzender der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung und von 2000 bis 2008 Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung. Schwerpunkte seiner

Arbeit liegen u. a. im Bereich der Kompetenzforschung, Lehr-Lernforschung und der Ökonomischen Bildung in der Grundschule.

Ausgewählte Veröffentlichungen: *Kompetenzerwerb: Grundlagen – Didaktik – Überprüfbarkeit*. Oldenbourg, München 2010; *Zwischen Qualifikationswandel und Markteng: Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung* (Hrsg.). Schneider, Hohengehren 2008.

Kontakt: Eberhard.Jung@ph-karlsruhe.de

JOACHIM HERZ STIFTUNG VERLAG

Seit 2013 publiziert die Joachim Herz Stiftung im eigenen Verlag. Mit Sach- und Fachbüchern wollen wir die gesellschaftlichen und fachlichen Diskurse um die Perspektiven ausgewiesener Experten bereichern und Handreichungen für Lehre und Unterricht geben. Studien erschließen neue Forschungsfelder und liefern Impulse für die Stiftungsarbeit und gesellschaftliche Entwicklungen. Unsere Publikationen aus den Programmbereichen Naturwissenschaften, Persönlichkeitsbildung und Wirtschaft begleiten die operative Arbeit der Stiftung, fassen Ergebnisse der Projektarbeit zusammen oder bilden Tagungen und Unterrichtsmaterialien ab.

DIE JOACHIM HERZ STIFTUNG

Seit ihrer Gründung 2008 stellt die Joachim Herz Stiftung Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den Mittelpunkt ihrer Arbeit, die sich in Schule, Ausbildung oder Studium befinden oder erste Schritte im Berufsleben gehen. Unsere Vision: Junge Menschen sollen ihr Leben eigenverantwortlich und selbstbestimmt gestalten und damit zu einer leistungsfähigen und toleranten Gesellschaft beitragen können – unabhängig von Herkunft oder sozialem Status. Deshalb eröffnen wir Bildungschancen und bieten Zugang zu unterschiedlichen Kulturen und Lebenswelten. Außerdem unterstützen wir den wissenschaftlichen Nachwuchs sowie exzellente Wissenschaft und Forschung. Unsere Ziele verwirklichen wir in eigenen operativen Projekten und in Kooperationen mit unseren Partnern.

DER STIFTER

Für Joachim Herz waren Eigenverantwortung, Eigeninitiative und der unbedingte Wille, sich selbst weiterzuentwickeln, die Grundvoraussetzungen für ein demokratisches Gemeinwesen. Er war überzeugt, dass erst das aktive Leben dieser Werte den Menschen befähigt, seine individuelle Freiheit verantwortlich zum Nutzen unserer Gesellschaft einzusetzen. Am 24. Juli 2008 wurde die Joachim Herz Stiftung als 1100. Hamburger Stiftung anerkannt, seitdem führt seine Ehefrau Petra Herz die Stiftung als Vorstandsvorsitzende.