
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

10

Christoph Sczesny / Sigrid Lüdecke-Plümer

Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite

Herausgeber:

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Welderweg 9
D-55099 Mainz
Telefon: +49 6131 392-2009; Telefax: +49 6131 392-2095
email: beck@pop.uni-mainz.de

Sczesny, Ch., Lüdecke-Plümer, S. (1998). *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*

Erscheint in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

© Copyright

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

CHRISTOPH SCZESNY & SIGRID LÜDECKE-PLÜMER

**Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem
Prüfstand: Diagnose und Defizite**

KURZFASSUNG: Vor dem Hintergrund einer wachsenden Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft gewinnt ökonomische Bildung zunehmend an Gewicht. Sie ist nicht nur von volkswirtschaftlicher Relevanz, sondern auch von großer alltagspraktischer Bedeutung für jeden einzelnen Bürger. Zweifelsohne gibt es für Kinder und Jugendliche zahlreiche Gelegenheiten, wirtschaftliches Wissen zu erwerben (Elternhaus, Peers, Schule). Gleichwohl werden die hierbei erzielten Resultate allorts als defizitär beklagt.

Mit der vorliegenden Studie verfolgen wir deshalb das Ziel, Aussagen über den Status wirtschaftskundlicher Kenntnisse von Jugendlichen zu gewinnen und darüber hinaus zu prüfen, inwieweit die beklagten Wissensmängel im ökonomischen Bereich empirisch haltbar sind. Hierzu analysieren wir umfangreiches Datenmaterial, das auf der Grundlage eines Tests („Wirtschaftskundliche Bildung-Test“) zum Stand ökonomischen Wissens und Denkens in Deutschland erhoben wurde. Die Ergebnisse der Analyse weisen die wirtschaftskundlichen Kenntnisse der untersuchten Schüler und Auszubildenden tatsächlich als eher unzureichend aus. In pointierter Weise könnte man sogar vom „ökonomischen Analphabetismus“ weiter Schülerkreise innerhalb der nachwachsenden Generation sprechen.

1. Problemstellung

In einer Zeit schneller, grundlegender Veränderungen, die sich in verschiedenen Lebensbereichen vollziehen (z. B. wachsende Komplexität in Privat- und Berufswelt, technologischer Wandel, zunehmende Internationalisierung und Globalisierung der Wirtschaft), gewinnt ökonomisches Denken und Handeln nicht nur aufgrund der volkswirtschaftlichen, sondern auch wegen seiner alltagspraktischen Bedeutung zunehmend an Relevanz. Ansätze eines solchen Wissens werden in der Regel bereits im Elternhaus vermittelt; auch in der Schule können ökonomische (Grund-)Kenntnisse - sogar im Rahmen eines allgemeinbildenden Angebots - erworben werden. Gleichwohl wird allorts beklagt, daß das Wissen von Schulabgängern in diesem Bereich defizitär sei. Dies geschieht jedoch zumeist ohne Rekurs auf „harte“ Daten, die eine begründete Beurteilung des Erfolgs der Ausbildungsbemühungen erlauben würden. Deshalb wollen wir in dieser Arbeit Aussagen über den Status ökonomischen Wissens bei Jugendlichen auf der Basis empirischer Daten vorlegen, die in verschiedenen Ländern, u. a. in Deutschland, zu diesem Problembereich erhoben wurden und die dazu prädestiniert sind, den Defizit-Vorwurf zu erschüttern oder womöglich mit (empirischer) Evidenz auszustatten.

In der vorliegenden Studie wollen wir den Blick auf Deutschland¹ richten und zunächst beleuchten, welchen Umfang und welches inhaltliche Gewicht die Bildungsplaner dem Fach Wirtschaftslehre in den verschiedenen Schulformen und Schulstufen beimessen (Kapitel 2). Will man die Leistungsfähigkeit von Jugendlichen aus verschiedenen Schulformen/Ausbildungsgängen und Bun-

¹ Zum Stand ökonomischer Bildung im internationalen Vergleich siehe Lüdecke & Sczesny 1998.

desländern aufeinander beziehen, setzt dies voraus, daß auch die schulpolitischen Rahmenbedingungen vergleichbar sind. Dazu gehört freilich nicht nur, daß ein entsprechendes Fach, in dem ökonomierelevantes Wissen erworben werden soll, in den Lehrplänen formal verankert ist, sondern daß sich darüber hinaus die Organisationsformen, die allgemeinen Ziele, die Sachbezüge sowie die didaktischen Konzepte dieses Faches in den verschiedenen Schulformen/Bundesländern gleichen. Um es bereits jetzt vorwegzunehmen: Diese Prämisse ist nicht erfüllt, obwohl eine entsprechende Angleichung immer wieder programmatisch gefordert wird, aber bundesweit noch nicht realisiert werden konnte (z.B. Kaminski 1994). Trotzdem ist ein Vergleich nicht sinnlos, wenn man ihn - wie wir es tun - auf die (lebenspraktische) Frage fokussiert, in welchem Umfang Schüler in Deutschland auf die wirtschaftspolitischen Herausforderungen der weltweit verstärkt konkurrierenden und kooperierenden nationalen Ökonomien vorbereitet sind.

Die Daten, die wir unseren Analysen zugrunde legen, stammen aus Erhebungen, die mittels des „Wirtschaftskundliche Bildung-Test (WBT)“ von Beck/Krumm 1990, der deutschen Adaption des „Test of Economic Literacy (TEL)“ von Soper/Walstad 1987, vorgenommen wurden. Beim WBT bzw. TEL handelt es sich um ein multiple-choice-Meßinstrument, dessen Aufgaben über die Bloomschen Taxonomiestufen (ohne Synthese) und über dem ökonomischen (Inhalts-)Bereich (Grundlagen, Mikroökonomie, Makroökonomie und internationale Beziehungen) variieren, auf den sie rekurren (vgl. Kapitel 3.1.). Das mit dem WBT gewonnene Datenmaterial erlaubt mithin eine Betrachtung unter verschiedenen Aspekten: So läßt sich beispielsweise eine Differenzierung des Gesamtergebnisses durch Einteilung nach Inhaltsbereichen vornehmen; man kann weiterhin die Aufgabenlösungen hinsichtlich der Bloomschen Niveaustufen gruppieren und zu einem entsprechenden Wert verdichten. Diese diagnostisch wertvollen Differenzierungsmöglichkeiten beziehen wir ebenso in unsere Analysen mit ein wie Informationen zu den Merkmalen „Alter“ und „Geschlecht“, die in der Normierungsstudie des WBT ebenfalls erfaßt wurden (Kapitel 3.2).

Vor dem Hintergrund der Befunde zum Stand ökonomischen Wissens und Denkens von Jugendlichen in Deutschland bilden den Abschluß einige Gedanken zur curricularen Ausdifferenzierung des Faches Wirtschaftslehre, die zu der Orientierung des zu transportierenden Wissens an der Besonderheit der Situationen führt, die jedem Menschen als Konsument, Arbeitnehmer, Wähler, Staatsbürger etc. begegnen (Kapitel 4).

2. Stellung und Legitimation des Faches Wirtschaftslehre im Fächerkanon allgemein- und berufsbildender Schulen

Wirtschaftslehre als Lernbereich/Fach ist in allen Formen des **berufsbildenden Schulwesens** verankert. Generell besteht der Bildungsauftrag der Berufsschule darin, „dem Schüler allgemeine und berufsbezogene Lerninhalte für die Berufsausbildung, die Berufsausübung und im Hinblick auf die berufliche Weiterbildung“ (Kultusministerkonferenz 1995) zu vermitteln. Gleichwohl ist das Fach Wirtschaftslehre in den einzelnen Schulformen nicht einheitlich konzipiert, und es werden ihm - abhängig vom Schultyp - unterschiedliche Aufgaben und Ziele zugeordnet. So weist der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf „Industriekaufmann“ an Berufsschulen dem Fach Wirtschaftslehre beispielsweise die Aufgabe

zu, wirtschaftliches, rechtliches und ökologisches Grundwissen zu vermitteln und dabei stets im Auge zu behalten, daß die Schüler

- „- in gesamtwirtschaftlichen Zusammenhängen denken, Einsicht und Verständnis für verantwortungsbewußtes ökonomisches Handeln innerhalb der Gesamtwirtschaft gewinnen und einen Überblick über die Funktionen einzelner Wirtschaftsbereiche im Rahmen der volkswirtschaftlichen Arbeitsteilung erhalten;
 - wirtschafts-, sozial- und umweltpolitische Zielvorstellungen kennenlernen und Maßnahmen zu ihrer Verwirklichung aus Sicht verschiedener Interessengruppen verstehen;
 - Grundkenntnisse des Rechts - soweit sie für ihre Berufsausbildung bedeutsam sind - im wirtschaftlich zusammenwachsenden Europa erwerben;
 - zur human- und sozialverträglichen Mitgestaltung der Arbeitswelt befähigt werden und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den eigenen Arbeitsplatz abschätzen;
 - Ökologiebewußtsein als Voraussetzung für die Sicherung der menschlichen Existenz entwickeln;
 - weltwirtschaftliche Gegebenheiten, Zusammenhänge und Abhängigkeiten erkennen“
- (Rahmenlehrplan 1995).

Für den Unterricht stehen vier Wochenstunden in der Jahrgangsstufe 10 und jeweils zwei Wochenstunden in den Jahrgängen 11 und 12 zur Verfügung.

In Berufsaufbauschulen, (Berufs-)Fachschulen und Fachoberschulen wird ökonomisches Wissen je nach Bildungsgang im Rahmen allgemeiner (z. B. Fachoberschule) bzw. besonderer Betriebswirtschaftslehre (z. B. Fachschule) und Volkswirtschaftslehre vermittelt. Diese Schulen knüpfen in der Regel an die berufliche Erstausbildung der Jugendlichen an und verfolgen das Ziel, nichtakademische Fachkräfte für mittlere und höhere Positionen zu qualifizieren und/oder die Absolventen unmittelbar mit der Fachhochschulreife auszustatten. Der Unterricht in den entsprechenden Fächern findet in der Regel mit zwei bis vier Wochenstunden statt.

Zur Vermittlung ökonomischer Kenntnisse in beruflichen Gymnasien dienen die Fächer Betriebswirtschaftslehre/Rechnungswesen und Volkswirtschaftslehre, die in der Regel in den Jahrgangsstufen 11 (Einführungsphase), 12 und 13 (Hauptphase) unterrichtet werden. Die Inhalte werden nicht analog zur Systematik der Wirtschaftswissenschaften vermittelt. Im Zentrum steht vielmehr wirtschaftliches Orientierungswissen, das den Schüler dazu befähigen soll, seine Funktion im Beziehungsgeflecht ökonomischer Faktoren zu erkennen, kritisch zu überprüfen und dementsprechend zu handeln. Sowohl in der Einführungs- als auch in der Hauptphase stehen für den Lernbereich Betriebswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre im Schnitt je drei Wochenstunden zur Verfügung. Der Lehrplan ist einerseits so angelegt, daß eine Homogenisierung im Hinblick auf erfolgreiches Arbeiten aller Schülergruppen möglich wird. (Die Arbeitsvoraussetzungen der Schüler sind zu Beginn der Einführungsphase häufig recht unterschiedlich, weil sie die für diesen Bildungsgang erforderlichen Eingangsvoraussetzungen in den verschiedenen Schularten der Sekundarstufe I oder in verschiedenen Schulformen der berufsbildenden Schule erworben haben.) Andererseits sieht der Lehrplan für berufliche Gymnasien, an deren Ende die allgemeine Hochschulreife steht, die Vermittlung einer wissenschaftspropädeutischen Grundbildung mit Vertiefung in Schwerpunktbereichen vor.

Anders verhält es sich mit der Vermittlung ökonomischen Wissens im **allgemeinbildenden Zweig** des Schulwesens. Wirtschaftslehre taucht hier bundesweit lediglich als Leitfach der Arbeitslehre auf, die sich aus den Lernbereichen Wirt-

schaft, Beruf, Technik und Haushalt zusammensetzt und Wirtschaftslehre und Berufskunde in den Pflichtbereich der Hauptschule einordnet.²

Das seinerzeit neu zu konzipierende Fach Arbeitslehre sollte der neuen Hauptschule ein spezifisches Profil geben, das sich in der Abkehr von der volkstümlichen Bildung und einer deutlichen Öffnung zur modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt manifestiert. In diesem Zusammenhang formulierte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA) (1964, 32):

„Eine bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt ist nur möglich durch praktisches Tun der Schüler, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist. Die Arbeitslehre ist deshalb elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng daran geknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung. Damit wird sie zu einer selbständigen Unterrichtsform, die zwar mit der musischen Seite des Werkens, mit der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der sozialkundlichen Grundbildung in Verbindung steht, aber keinem dieser Bereiche untergeordnet werden darf.“

Diese Ausführungen lassen das konstitutive Merkmal der Arbeitslehre erkennen. Es gründete darin, manuelles Tun und reflektierendes Denken in „produktionsähnlichen Situationen“ mit dem Ziel einer praktischen Lebenshilfe zu verbinden. Dazu sollte mit Beginn der 7. Jahrgangsstufe die Arbeitslehre allmählich vom mehr künstlerisch ausgerichteten Werkunterricht zu technisch zweckbestimmten Tätigkeiten hinführen. Anders als bei Abel, der mit dem Begriff „Arbeitslehre“ eine Neuorientierung der Schule insgesamt verband, wurde dieses Fach im Rahmen der Empfehlungen des DA ausschließlich auf die Hauptschule bezogen, und zwar als vorberufliche Bildung mit berufsorientierender Funktion.

Erst fünf Jahre später, nämlich 1969, nachdem die Hauptschule bereits in Niedersachsen und in Nordrhein-Westfalen eingeführt worden war, trat die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) mit ihren „Empfehlungen zur Hauptschule“ (KMK 1969) an die Öffentlichkeit. Obgleich diese sich in ihrer Diktion eng an die Empfehlungen des DA anlehnen, sind sie in einigen Punkten wesentlich konkreter. Dies gilt vor allem für die gesondert ausgewiesenen „Empfehlungen zur Arbeitslehre“. Dort hieß es zur Aufgabe der Arbeitslehre detaillierter: Sie soll

- „- Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten im technisch-wirtschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Bereich vermitteln, die heute notwendige Bestandteile der Grundbildung jedes Bürgers sind,
- neue Impulse zur Mitarbeit geben,
- Hilfen bei der Wahl eines Berufsfeldes bieten und auf die Berufswahl vorbereiten, jedoch noch keine Berufsausbildung leisten“ (KMK 1969, 78-79).

² Der Terminus „Arbeitslehre“ als Fachbezeichnung geht auf den Berufspädagogen Heinrich Abel zurück. Er verwandte ihn 1960 in einer Denkschrift an den „Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ (DA) zur Schulreform „neben den höheren Schulen“ als Bezeichnung für eine „Lehre von der technisch-maschinellen Welt“ (Hendricks 1975, 11). Diese Denkschrift wird gemeinhin als die Wurzel der Arbeitslehre betrachtet, weil der darin geprägte Begriff Eingang in die „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ fand, die der DA - ein Expertengremium, das von der Bundesregierung berufen worden war - 1964 verabschiedete (vgl. z. B. Hendricks 1975, 18 - 19). Darin erfolgte die Grundlegung der Arbeitslehre als Kernstück der Reform (DA 1964).

Mittlerweile hatte die Arbeitslehrediskussion aber den engeren Rahmen der Hauptschule verlassen und sich in den Gesamtzusammenhang einer Reform des Bildungswesens mit dem visionären Ziel einer horizontalen Gliederung gestellt. So sollte Arbeitslehre zum Grundlernangebot von Gesamtschulen werden, eröffnete sich damit doch die Chance, allen Schülern mit Rücksicht auf unterschiedliche Leistungsniveaus und Interessenlagen den direkten Weg ins Berufsleben zu erleichtern.

Schon bald hatte sich jedoch die Etablierung eines horizontal gegliederten Schulsystems als nicht konsensfähig erwiesen. Dies machte zugleich die Hoffnungen auf eine generelle Ausweitung der Arbeitslehre über die **Gesamtschule** zunichte, so daß in den siebziger Jahren die Forderung nach einer Einführung in die Wirtschafts- und Arbeitswelt in allen Schulformen des Sekundarbereichs I laut wurde. Seit Beginn der achtziger Jahre sind sich die Verbände der Wirtschaft und die meisten bildungspolitisch Verantwortlichen darüber einig, daß Technik/Wirtschaft/Arbeit Unterrichtsgegenstand in allen Schularten werden müsse. In diesem Kontext ist der Beschluß der KMK von 1984 zu sehen, eine Arbeitsgruppe mit der Aktualisierung der 1969 verabschiedeten Empfehlungen zur Arbeitslehre zu beauftragen und Richtlinien für die Verankerung des Lernfeldes Arbeitslehre in allen Schultypen des Sekundarbereichs I zu erarbeiten.

Im Rahmen der KMK-Sitzung vom 8./9. Oktober 1987 legte die Arbeitsgruppe ihr Ergebnis zum „Lernfeld Arbeitslehre“ vor. Ausgehend von der Feststellung, daß die „heranwachsende Generation in einer Zeit“ lebe, „die national und international von einem beschleunigten technischen und ökonomischen Wandel geprägt“ sei, stellt sie als Ziel der Arbeitslehre heraus, „Schülerinnen und Schüler des Sekundarbereichs I auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten“, indem ihnen „(t)echnische, wirtschaftliche, soziale und ökologische Aspekte der Arbeit sowie deren Zusammenhänge“ einsichtig gemacht werden (vgl. KMK 1987, 3).

Ging es 1969 lediglich darum, die neuen Lehrinhalte in den Fächerkanon der Schule überhaupt erst aufzunehmen, so konnte die Arbeitsgruppe 1987 unterstellen, daß das Fach nicht prinzipiell zur Disposition stand, und sie konnte zudem für sich verbuchen, daß ihre Vorlage in vorbereitenden Konsultationen als konsensfähig angesehen wurde. Gleichwohl fand das Arbeitsergebnis überraschenderweise nicht die Zustimmung aller Mitglieder der Kommission, so daß es lediglich als unverbindliche Diskussionsgrundlage für die Bundesländer in Form von „Material zum Lernfeld Arbeitslehre“ herausgegeben wurde.

Die Geschichte der Kommissionsarbeit spiegelt in frappierender Weise die Situation der Arbeitslehre in Deutschland wider: Obwohl sich Bildungsdidaktiker sowie Vertreter wichtiger Verbände und gesellschaftlicher Gruppen (z. B. Verein Deutscher Ingenieure, Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft) durchaus darin einig sind, daß Arbeitslehre einen zentralen Bereich der Allgemeinbildung ausmacht, und erklärtermaßen wünschen, daß sie nicht auf die Hauptschule beschränkt bleibt, ist es bis heute dennoch nicht gelungen, den Lernbereich Arbeitslehre auf alle Schultypen der Sekundarstufe I auszudehnen. Besonders Vertreter des Gymnasiums halten es nicht für angemessen, dieses „Blaujackenfach“ in ihren Fächerkanon zu übernehmen. Zur Begründung wird lapidar angemerkt, daß eine Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt auch „ohne die Einführung neuer Fächer“ geleistet werden könne (vgl. z.B. Durner 1986, 91).

Diese Hinführung scheint jedoch ohne Installierung eines separaten Faches nicht zu funktionieren. Wie sonst wäre die bereits von Kutschka (1975) erhobene und jüngst von Kaminski (1994, 9-10) erneuerte Forderung zu verstehen, daß die „Vermittlung ökonomischer Grundkenntnisse“ insbesondere „im Gymnasium mehr Bedeutung bekommen“ müsse, „zumal die meisten Gymnasiasten bisher in ihrer Schulzeit keine Gelegenheit [hätten], sich solide mit wirtschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen.“ Das Angebot einzelner Kurse o.ä. im Fach „Sozialkunde/Gemeinschaftskunde“ leistete keine Abhilfe angesichts der „Bedeutung von Kenntnissen, Einsichten und Erkenntnissen zu ökonomischen Sachverhalten im Sinne von unverzichtbaren Elementen der Allgemeinbildung“, die sich „besonders im Prozeß der fortschreitenden Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft“ zeige. Diesen Internationalisierungsprozeß von Wirtschaft und Gesellschaft charakterisiert Kaminski (ebd.) prägnant mit folgenden Aussagen, die belegen sollen, daß er ohne ökonomische Grundkenntnisse nicht adäquat zu erfassen ist:

- „- Das zunehmende Volumen der internationalen Gütermärkte führt zu einem Anwachsen der Finanzströme und damit auch zu einer Ausweitung des Finanzsektors weltweit, dessen Auswirkungen bis in den individuellen Bereich gehen.
- Nationalstaaten werden in zunehmendem Maße gegenseitig abhängig, d. h. kein Staat ist mehr in der Lage, grundlegende ökonomische Entscheidungen zu treffen oder technische Entwicklungen voranzutreiben, ohne daß dies Auswirkungen auf andere Staaten nach sich zieht. Das zwingt Staaten zur Kooperation und zur Koordination ihrer Beziehungen.
- Das Wirtschaftswachstum und die rapide technische Entwicklung der Industrieländer in den letzten Jahrhunderten sowie die Explosion der Weltbevölkerung führen zu einer weltweiten Gefährdung der Lebensgrundlagen, zu Ernährungsproblemen, zu massiven Konflikten zwischen armen und reichen, rohstoffarmen und rohstoffreichen Ländern, zu Auseinandersetzungen zwischen Ethnien bis hin zu Fragen nach den ethischen Grundlagen für die künftige Gestaltung der Welt.
- Die Globalisierung der Wirtschaftskreisläufe hat zur Folge, daß Rezessionen wichtiger Industrieländer nicht nur für das betreffende Land selbst, sondern auch für die Konjunktur vieler anderer Länder weitreichende Folgen mit sich bringen und in die Arbeits- und Lebenssituation der Bürger eingreifen.
- Sogenannte 'staatsfreie Räume' werden zu Konflikträumen, d. h. die immer knapper werdenden Rohstoffe führen zu Auseinandersetzungen, (sic!) um die zukünftige Nutzung des Meeresbodens, der Antarktis und des Weltraumes. Damit steigt der internationale Regelungsbedarf, wenn weltgefährdende Verteilungskonflikte nicht eskalieren sollen.
- Kommunikations- und Informationsstrukturen verändern sich weltweit. Es entsteht eine Form von Weltöffentlichkeit mit der Gefahr, daß auch die kulturelle Vielfalt der Nationen eingeebnet wird.
- Internationale Arbeitskräftewanderungen haben bedrohliche Formen angenommen, die zu strukturellen Veränderungen nicht nur in den Herkunftsländern, sondern auch in den aufnehmenden Ländern führen, wenn es nicht gelingt, die ökonomischen Ursachen in den Herkunftsländern zu vermindern.“

Angesichts der Bedeutung, die dem Erwerb ökonomischen Wissens zugemessen wird, mutet es geradezu paradox an, daß Arbeitslehre mit dem Lernbereich Wirtschaft in vielen Bundesländern der Realschule noch immer verschlossen bleibt und auch das Gymnasium weitgehend arbeitslehrefrei ist. Andererseits muß überall dort, wo an den Schulen ein entsprechendes Unterrichtsangebot besteht, zumindest die marginale Einräumung von Stunden, in denen einschlägiges Wissen angeeignet werden soll, Erstaunen hervorrufen. An Hauptschulen sind es etwa 2 Wochenstunden in den Jahrgangsstufen 7 bis 10, an Realschulen beschränkt sich

diese Zeit auf zwei Wochenstunden in zwei Jahrgangsstufen, an Gymnasien ist lediglich eine Wochenstunde in einem Jahrgang vorgesehen.

3. Stand des wirtschaftskundlichen Wissens

3.1. Das Erhebungsinstrument

Wegen der konzeptionellen Vielfalt und der beträchtlichen Divergenz des Stundenbudgets erscheint eine vergleichende Evaluation der Wirkung des Faches Wirtschaftslehre unmöglich, es sei denn, sie beschränkt sich auf eine separate lehrzielorientierte Überprüfung des Wissensstandes von Schülern unterschiedlicher Schulformen und -stufen. Es gibt aber noch einen anderen Weg, der auch einen bundesweiten empirischen Vergleich ökonomischen Wissens von Schülern sinnvoll macht. Er läßt sich genau dann beschreiten, wenn man (1) als Ausgangspunkt für die Deskription und Analyse des Leistungsspektrums von Sekundarstufenschülern im ökonomischen Bereich Werte heranzieht, die mit Hilfe eines objektiven Instruments gewonnen wurden, das wirtschaftliche Grundkenntnisse mißt, die jeder Jugendliche und Erwachsene besitzen sollte, um seinen Aufgaben als Konsument, Wähler und Staatsbürger in der modernen Industriegesellschaft zu entsprechen, sowie (2) zugleich von den Chancen, solche Grundkenntnisse im Unterricht zu erwerben, abstrahiert.

Als Grundlage für die Deskription und Analyse des Leistungsspektrums steht ein (objektives) Meßinstrument zur Verfügung: der „Wirtschaftskundliche Bildungstest (WBT)“ von Beck/Krumm (1990), eine deutschsprachige Adaption des „Test of Economic Literacy (TEL)“. Die jeweils 46 Testitems (multiple-choice-Fragen mit vier Auswahlantworten) zweier äquivalenter Parallelversionen (Form A und B) lassen sich inhaltlich vier Hauptthemenbereichen mit insgesamt 22 zentralen wirtschaftswissenschaftlichen Konzepten zuordnen. Außerdem unterscheiden sich die Aufgaben hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades, der sich anhand der Bloom'schen Lehrzieltaxonomie für den kognitiven Bereich (Bloom et al. 1971) bestimmen läßt (Stufe V („Synthese“) ist beim TEL nicht vertreten). Einen zusammenfassenden Überblick über die Kategorisierung der einzelnen Aufgaben (Zuordnung zu Inhaltsbereichen und Taxonomiestufen) vermittelt - beispielhaft für Testform A - Schaubild 1.

Im Rahmen einer Normierungsstudie des WBT liegen Daten zum Stand ökonomischen Basiswissens bei mehr als 9.000 deutschen Schülern und Auszubildenden vor, darunter Schüler an Realschulen, allgemeinbildenden Gymnasien (zusammengefaßt als *allgemeinbildende Schulen*), Fachgymnasien, Berufsfachschulen sowie Auszubildende in den Branchen Einzelhandel, Industrie, Banken und Versicherungen (zusammengefaßt als *berufsbildende Schulen*). Die Pbn stammen aus vier Bundesländern (Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland) und hatten entweder Testform A oder B zu bearbeiten. Auf Testform A, die wir zur Grundlage der Ergebnisdarstellung wählen, entfielen 4610 Pbn (bei einer Gesamtstichprobe von N = 9142).

Schaubild 1: Struktur des TEL Form A

INHALTSBEREICH	Taxonomiestufen nach Bloom et al.					Anzahl der Aufgaben
	I Wissen	II Verstehen	III Anw.	IV Analyse	VI Evaluat.	
I. Grundlagen						12
1. Knappheit		25, 3+				2
2. Opportunitätskosten			2, 4	5		3
3. Produktivität		6+			8	2
4. Wirtschaftssysteme	7+					1
5. Institutionen und Leistungsanreize	9+	11				2
6. Tausch, Geld und wechselseitige Abhängigkeit	12		1			2
II. Mikroökonomie						13
7. Markt und Preis		10	13+			2
8. Angebot und Nachfrage	14		15, 16		17+	4
9. Wettbewerb und Marktstruktur			18, 19+			2
10. Einkommensverteilung	20	21+				2
11. Marktstörungen				22	23	2
12. Rolle des Staates		24				1
III. Makroökonomie						13
13. Bruttosozialprodukt	26+					1
14. Gesamtangebot		27				1
15. Gesamtnachfrage		28		29+		2
16. Arbeitslosigkeit				30		1
17. Inflation und Deflation				31,32		2
18. Geldpolitik		34+	35		38	3
19. Fiskalpolitik	36			33, 37+		3
IV. Internationale Beziehungen						8
20. Absoluter und komparativer Kostenvorteil sowie Handelshemmnisse		39	40	41+		3
21. Zahlungsbilanz und Devisenkurse	42			43+, 44		3
22. Internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität		45+, 46				2
Gesamtzahl der Aufgaben	8	13	10	11	4	46

Die 15 mit einem „+“ versehenen Aufgaben sind sog. Ankeritems. Sie sind gleichlautend in Form A und Form B zu finden.

3.2. Empirische Befunde

3.2.1. Spektrum wirtschaftskundlicher Leistungen³

Einen ersten Eindruck zum Stand wirtschaftskundlicher Fähigkeiten in Deutschland vermittelt Schaubild 2.

Schaubild 2: Anteilswerte korrekter Lösungen im Gesamttest

Alle Probanden (N=4.610)	
Gesamt	
Anteilsw	.45
StdAbw	.16

Bei der Betrachtung des Gesamtergebnisses fällt ins Auge, daß nicht einmal die Hälfte der WBT-Fragen korrekt beantwortet wird (45 %). Dies muß nachdenklich stimmen, mißt dieser Test doch „*Grundkenntnisse und basale* Formen von ökonomischen Argumenten bzw. Operationen“ (Beck 1993, 66). Bezieht man in dieses Bild mit ein, daß die Lösungshäufigkeit von ca. 15 % aller Probanden noch unterhalb der Ratewahrscheinlichkeit von 25 % (vier Auswahlantworten pro Item mit einer richtigen Lösung) angesiedelt ist, so kommt man kaum umhin, die ökonomischen Grundkenntnisse deutscher Schüler insgesamt als defizitär einzustufen.

Wendet man den Blick vom Gesamtergebnis auf die vier Inhaltsbereiche (siehe Schaubild 3), so fällt auf, daß dieses Defizit offensichtlich insbesondere durch mangelnde Kenntnisse auf dem Gebiet internationaler Beziehungen bedingt ist (40 %), die Beck (1993, 67) unter anderem auf eine geringe Auslands(reise)erfahrung zurückführt.

³ siehe dazu auch Beck (1993), insbesondere Kapitel 4.2.

Schaubild 3: Anteilswerte korrekter Lösungen pro Inhaltsbereich

Alle Probanden (N=4.610)	
Grundlagen	
Anteilsw	.48
StdAbw	.18
Mikroökonomie	
Anteilsw	.44
StdAbw	.20
Makroökonomie	
Anteilsw	.45
StdAbw	.20
Internat. Bezieh.	
Anteilsw	.40
StdAbw	.23

Ob dieser Befund für alle Probandengruppen in gleichem Maße gilt, läßt sich aus Schaubild 4 ablesen.

Schaubild 4: Anteilswerte korrekter Lösungen pro Inhaltsbereich und Probandengruppe

	Realschule (N=650)	Allg. Gymn. (N=671)	Berufsfach- schule (N=711)	Einzelhan- del (N=757)	Indust./Ban k/ Vers. (N=1.105)	Wirtschafts- gymna- sium (N=716)
Grundlagen						
Anteilsw	.34	.52	.38	.41	.59	.58
StdAbw	.14	.16	.15	.16	.16	.13
Mikroökonomie						
Anteilsw	.33	.54	.31	.33	.55	.55
StdAbw	.15	.18	.15	.16	.18	.17
Makroökonomie						
Anteilsw	.35	.53	.34	.34	.54	.53
StdAbw	.15	.17	.16	.17	.19	.17
Internat. Bezieh.						
Anteilsw	.29	.51	.27	.29	.50	.51
StdAbw	.17	.21	.16	.18	.23	.21
Gesamt						
Anteilsw	.33	.53	.33	.35	.55	.55
StdAbw	.10	.13	.11	.12	.14	.12

Augenscheinlich ist das nicht der Fall; die entsprechenden Mittelwerte lassen in bezug auf den Inhaltsbereich „Internationale Beziehungen“ (siehe Hauptzeile 4) zwei relativ homogene Schülergruppen erkennen, die sich jedoch beträchtlich voneinander unterscheiden: Gruppe A bilden Realschüler, Berufsfachschüler und Einzelhandelslehrlinge, deren Anteilswerte zwischen .27 und .29 schwanken. Gruppe B setzt sich aus Gymnasiasten, Industrie-/Bank-/Versicherungslehrlingen

und Wirtschaftsgymnasiasten zusammen; ihr Anteil richtig gelöster Aufgaben liegt im Schnitt bei 50 %. Für beide Gruppen (A, B) läßt sich jedoch ein Leistungsgefälle feststellen, das sich ausgehend von den „Grundlagen“ über „Mikro-“ und „Makroökonomie“ zu „Internationale Beziehungen“ erstreckt. Die mit Abstand besten Ergebnisse im Bereich „Grundlagen“ erzielen - womöglich aufgrund ihrer höheren allgemeinschulischen Abschlüsse - mit 58 bzw. 59 % die Wirtschaftsgymnasium- und Industrie-/Bank-/Versicherungs-Pbn, gefolgt von Schülern des allgemeinbildenden Gymnasiums (52 %). Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn man die übrigen drei Inhaltsbereiche betrachtet; auch hier unterscheiden sich die Gruppen A und B ähnlich stark voneinander. Dies spiegelt sich natürlich auch auf der Ebene der Gesamtanteilswerte wider. Hier beträgt die Differenz rund 20 Prozentpunkte: Während Gruppe A etwa 34 % richtiger Lösungen produziert, liegt dieser Wert für Gruppe B bei 54 %.

Fragt man darüber hinaus, auf welchem Niveau die (nicht gerade bestechenden) wirtschaftskundlichen Fähigkeiten angesiedelt sind, so bietet es sich an, den Blick auf die Lösungsleistungen entlang der kognitiven Taxonomiestufen nach Bloom zu richten (siehe Schaubild 5).

Schaubild 5: Anteilswerte korrekter Lösungen pro kognitiver Stufe und Probandengruppe

	Realschule (N=650)	Allg. Gymn. (N=671)	Berufsfach- schule (N=711)	Einzelhan- del (N=757)	Indust./Ban k/ Vers. (N=1.105)	Wirtschafts- gymna- sium (N=716)
I Wissen						
Anteilsw	.39	.68	.42	.43	.69	.70
StdAbw	.20	.20	.20	.20	.20	.18
II Verstehen						
Anteilsw	.39	.68	.42	.43	.69	.70
StdAbw	.20	.20	.20	.20	.20	.18
III Anwenden						
Anteilsw	.37	.56	.36	.39	.60	.58
StdAbw	.17	.19	.18	.18	.19	.18
IV Analyse						
Anteilsw	.30	.45	.29	.29	.46	.46
StdAbw	.14	.18	.15	.15	.18	.17
VI Evaluation						
Anteilsw	.36	.51	.35	.37	.50	.51
StdAbw	.23	.24	.23	.23	.24	.23

Es fällt auf, daß das Lösungsmuster entlang der Stufen nicht theoriekonform verläuft. Bloom (1956) nimmt bekanntlich an, daß die Stufen im Sinne einer hierarchischen Ordnung aufeinander aufbauen; die Basis ist also das Wissen (Stufe I), die höchste Stufe die Evaluation (Stufe VI). Jede höhere Stufe setzt die Beherrschung der unteren Stufe voraus. So ist im Sinne der Taxonomie Wissen eine unerläßliche Voraussetzung für das Verstehen (Stufe II) eines Gegenstandes, seine Anwendung (Stufe III), seine Analyse (Stufe IV) usw. Die Ergebnisse in der Tabelle weisen jedoch aus, daß die Werte auf Stufe III durchgängig höher ausfal-

len als die auf Stufe II. Bemerkenswert daran ist, daß alle Probandengruppen augenscheinlich über einen bestimmten Bodensatz an Faktenwissen verfügen, welches sie zwar nicht völlig durchschauen, aber dennoch relativ erfolgreich anzuwenden verstehen! Gleiches gilt im übrigen hinsichtlich der Relation zwischen Niveaustufe IV („Analyse“) und Niveaustufe VI („Evaluation“). Danach haben sie Probleme, Sachverhalte zu analysieren, scheinen diese gleichwohl um so sicherer bewerten zu können! Eine Erklärung dafür wäre, daß die sukzessiven Stufen der Taxonomie im Gegensatz zu der Annahme Blooms keine Hierarchie bilden, also nicht von unten nach oben aufsteigend gegliedert sind. Diese Vorstellung wurde übrigens schon vielfach in der wissenschaftlichen Literatur geäußert, sowohl in logischer als auch in empirischer Hinsicht (zur Kritik auf logischer Basis vgl. Furst, 1981; zu empirischen Einwänden siehe z. B. Seddons, 1978). Denkbar ist aber auch, daß sich darin ein Mangel an elaboriertem Zusammenhangswissen dokumentiert.

Sieht man einmal von dieser eher theoretisch motivierten Frage ab, so zeigt sich auch hier wieder insofern ein konsistentes Bild, als Gruppe A (Realschüler, Berufsfachschüler, Einzelhandelslehrlinge) auf allen Niveaustufen eine geringere Lösungsleistung als Gruppe B (Gymnasiasten, Industrie-/Bank-/Versicherungslehrlinge, Fachgymnasiasten) aufweist.

3.2.2. Differentielle Perspektive

Da wirtschaftliche Themen oft als „Männerdomäne“ verstanden werden und Frauen sich häufig auf diesem Gebiet auch selbst wenig zutrauen, gehen wir im folgenden der Frage nach, ob es geschlechtsspezifische Differenzen in bezug auf wirtschaftskundliche Fähigkeiten für die vorliegende Stichprobe gibt, wie es die einschlägige Literatur zu diesem Themenbereich nahelegt (vgl. dazu die in Lüdecke & Sczesny 1998 zitierten Quellen).

Schaubild 6: Anteile korrekter Lösungen nach Schule und Geschlecht

Geschlecht	Realschule	All. Gymn.	Berufsfachschule	Einzelhandel	Indust./Bank/Vers.	Wirtschaftsgymnasium
Männlich						
Anteilsw	.36	.57	.36	.41	.60	.58
StdAbw	.10	.13	.11	.13	.13	.12
N	322	322	245	187	406	345
Weiblich						
Anteilsw	.30	.49	.31	.32	.52	.52
StdAbw	.09	.12	.10	.10	.14	.12
N	287	305	422	507	633	336
Diff. d.Anteilsw.	.06	.08	.05	.09	.08	.06

Sowohl im WBT-Gesamtscore (männlich .49; weiblich .41) als auch in allen Teilgruppen schneiden die männlichen Pbn deutlich besser ab; sie weisen im Durchschnitt 5 % bis 9 % mehr korrekte Antworten auf als die weiblichen Pbn. Die ver-

gleichsweise geringsten Differenzen von 5 % bzw. 6 % sind bei den Realschul-, Berufsfachschul- und Wirtschaftsgymnasium-Pbn vorzufinden. Hier scheinen geschlechtsrollenspezifische Divergenzen weniger zum Tragen zu kommen als in den anderen Ausbildungsgruppen (Allgemeinbildendes Gymnasium, Einzelhandel, Industrie/ Bank/Versicherung), bei denen geschlechtsspezifische Differenzierungen möglicherweise bereits wirksam werden.

Neben der Geschlechtsspezifität läßt sich durchaus auch eine Altersspezifität vermuten. Erfahrungsgemäß steigt der Grad wirtschaftlichen Wissens mit zunehmendem Alter nämlich an, und zwar unabhängig von gezielter unterrichtlicher Unterweisung. Dies läßt sich tendenziell zeigen, wenn man Schülergruppen vergleicht, die an einem Pflichtunterricht in Wirtschaftslehre teilgenommen haben (z.B. Realschüler im Bundesland Bayern), mit solchen derselben Schulform (z.B. in Nordrhein-Westfalen), in deren Lehrplan dieses Fach nicht verankert ist (siehe Schaubild 7).

Schaubild 7: Anteilswerte korrekter Lösungen für Realschüler in ausgewählten Bundesländern nach Alter

	16 Jahre	17 Jahre	18 Jahre und älter
Bayern			
Anteilsw	.35	.36	.37
StdAbw	.09	.10	.11
N	127	42	38
Nordrhein-Westfalen			
Anteilsw	.30	.33	.35
StdAbw	.09	.09	.07
N	193	19	7

Obgleich laut Lehrplan an den Realschulen in Nordrhein-Westfalen kein Wirtschaftslehreunterricht erteilt wird, nimmt das wirtschaftskundliche Wissen beständig zu und erreicht bei 18jährigen einen den bayerischen Realschülern vergleichbaren Ausprägungsgrad (bei diesen steigt das Wissen ebenfalls, aber weniger stark). Das mag darauf zurückzuführen sein, daß die Partizipation am Wirtschaftsleben zumeist umweltgeleitet und im Rahmen einer Sozialisationsautomatik verläuft. Dabei werden mannigfache wirtschaftliche Lernprozesse überwiegend situativ ausgelöst: Man steht unter dem Zwang, mit dem Taschengeld haushalterisch umzugehen, erlebt in diesem Zusammenhang nicht selten Kaufkraftknappheiten, lernt Preise und Qualitäten kennen, übt sich in Kaufentscheidungen und so fort. Es erfolgt ein Austausch von wirtschaftlichem Wissen und wirtschaftlichen Fertigkeiten in Jugendgruppen und ebenso zwischen Eltern und Kindern. Gleichwohl bleiben diese Lernprozesse zufällig und thematisch begrenzt. Es mangelt an Grundbegrifflichkeit und Systematik, in die eigentlich erst durch ein adäquates Lehr-Lern-Arrangement eingeführt werden kann. Wenn diese Einführung im Rahmen regulären Unterrichts geschieht - wie beispielsweise in Bayern -, so führt sie offensichtlich rascher zu einem Wissensbestand, der effektiv bei der Lösung wirtschaftskundlicher Aufgaben eingesetzt werden kann. Trotzdem läßt sich daraus nicht schließen, daß die bundesweite Installierung des Faches Wirtschaftslehre innerhalb einer Schulform bereits die Gewähr dafür bietet, daß die Schüler

entsprechendes Wissen erwerben. Ein Beispiel dafür ist der Unterricht im Fach Arbeitslehre an Hauptschulen. Er wird zwar in allen Bundesländern verpflichtend angeboten, beinhaltet aber nicht ein homogenes Spektrum wirtschaftskundlich relevanter Inhaltsbereiche. Vielmehr zeichnet er sich nach der Papierform der amtlichen Lehrpläne (vgl. Kap. 2.1) durch eine bunte Vielfalt der zu behandelnden Themenbereiche aus. Entsprechend unterschiedlich ist das erworbene Wissen, was sich *notabene* in den Leistungen der Schüler, die sich ausnahmslos aus Hauptschulen rekrutieren, im Test niederschlägt, wie Schaubild 8 illustriert.

Schaubild 8: Anteilswerte korrekter Lösungen für Hauptschüler in ausgewählten Bundesländern nach Inhaltsbereichen

	Grundlagen	Mikroökon.	Makroökon.	Int. Bezieh.	Gesamt
Bayern					
(N=423)					
Anteilsw	.42	.35	.38	.31	.37
StdAbw	.15	.16	.16	.17	.11
NRW (N=120)					
Anteilsw	.37	.29	.30	.26	.31
StdAbw	.16	.16	.16	.19	.13

Wenn man zu dem oben bereits angesprochenen Alterseffekt zurückkehrt (siehe Schaubild 7) und dabei den Blickwinkel auf alle untersuchten Schulformen erweitert, so ergibt sich ein differenzierteres Bild.

Schaubild 9: Anteile korrekter Lösungen nach Schule und Alter

	Realschule	Allg. Gymn.	Berufsfach- schule	Einzelhan- del	Indust./Ban- k/Vers.	Wirtschafts- gymna- sium
Bis 16 Jahre						
Anteilsw	.33	-	.33	.27	-	-
StdAbw	.10		.10	.10		
N	462		224	5		
17 Jahre						
Anteilsw	.35	.49	.33	.33	-	.52
StdAbw	.09	.14	.10	.10		.11
N	78	74	245	134		70
18 Jahre						
Anteilsw	.31	.53	.32	.33	.48	.55
StdAbw	.07	.13	.11	.10	.13	.11
N	12	253	106	186	120	220
19 Jahre						
Anteilsw	-	.54	.31	.33	.49	.55
StdAbw		.13	.10	.11	.14	.12
N		207	33	116	135	201
über 19 Jahre						
Anteilsw	.33	.53	.33	.37	.57	.55
StdAbw	.11	.13	.13	.14	.14	.13
N	97	137	103	316	783	225

Es zeigt sich nämlich, daß sich der Wissenszuwachs - abhängig von der besuchten Schule - auf je unterschiedlichen Altersstufen einer „Sättigungsgrenze“ annähert. Für die Realschüler und Auszubildenden im Einzelhandel liegt sie beispielsweise bei 17 Jahren und für Gymnasiasten bei 19 Jahren, während Berufsfachschüler über alle untersuchten Altersgruppen hinweg keinen Wissenszuwachs erzielen. Betrachtet man den Alterseffekt für die Gruppen mit Wissenszuwachs etwas genauer, so fällt auf, daß die jeweilige Zuwachsrate moderat monoton steigt (von Altersstufe zu Altersstufe um 2 %). Eine Ausnahme bildet lediglich die Gruppe der Industrie/Bank/Versicherung. Hier ist ein beachtlicher Sprung von den 19- zu den 20jährigen zu verzeichnen, der bei 6 % liegt. Dies braucht jedoch nicht zu verwundern, wenn man bedenkt, daß in diesem Alter eine beträchtliche Zahl von Abiturienten in Industrie-/Bank-/Versicherungsausbildungsverhältnisse eingetreten ist und (mithin) den Anteilswert korrekter Lösungen entsprechend erhöht.

4. Desiderate

In pointierter Charakterisierung des Wissenstandes deutscher Jugendlicher in bezug auf Wirtschaftsfragen könnte man in Anlehnung an Kaminski (1994) - zumindest bei einem beträchtlichen Teil der nachwachsenden Generation - durchaus vom „ökonomischen Analphabetismus“ weiter Schülerkreise sprechen. Keinen Trost darf hierbei der Umstand spenden, daß es sich - wie Ergebnisse eines inter-

nationalen Vergleichs zu belegen scheinen⁴ - in anderen Ländern (z. B. Amerika) ähnlich verhält. Gleichwohl braucht dieser für einen modernen Industriestaat kritische Befund keinen (hektischen) bildungspolitischen Aktivismus auszulösen. Dem diagnostizierten Kenntnisdefizit im ökonomischen Bereich läßt sich nämlich durch ein über die Grenzen der Bundesländer hinweg konsensfähiges Lehrangebot rasch Paroli bieten. Ein vielversprechendes Konzept für die allgemeinbildenden Schulen liegt hierzu u. E. mit den „Materialien der KMK (1987) zum Lernfeld Arbeitslehre“ bereits vor (vgl. Kap. 2.1). In diesem Dokument manifestiert sich generelle Einigkeit darüber, daß

- „- Hinführung auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt,
 - Verständnis für wechselseitige Abhängigkeiten von Technik/Ökonomie/Politik,
 - Einführung in Planung, Bewertung von Berufsarbeit und Haushaltsführung,
 - Vermittlung von Umgangserfahrungen aus Arbeitsprozessen,
 - Vorbereitung auf die erste Berufswahl
- heute zu den Grundinformationen eines Absolventen der vorberuflichen allgemeinbildenden Schulen gehören sollen (...)“ (Kledzik 1989, 239).

Die didaktische Legitimation für das Postulat, allen Schülern ökonomische, technische, soziale und berufsorientierende Inhalte im Rahmen von „Allgemeinbildung“ zu vermitteln, wird aus den Folgen des Wandels der Wirtschafts- und Arbeitswelt abgeleitet:

„Die heranwachsende Generation lebt in einer Zeit, die national und international von einem beschleunigten technischen und ökonomischen Wandel geprägt ist, der u.a. zu einer Neubestimmung von Arbeit und Beruf führt. Alle Jugendlichen müssen sich rechtzeitig auf Lebensbedingungen einstellen, die sich daraus ergeben“ (KMK 1987, 3).

Für die unterrichtliche Verortung der Inhalte, die zur Vorbereitung der Jugendlichen auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt dienen sollen, sieht die KMK vier Kernbereiche vor, nämlich Technik, Wirtschaft, Haushalt und Beruf. Diese Kernbereiche markieren Sachbezüge zu Situationen, denen Jugendliche heute ausgesetzt sind. Dazu gehört u.a., daß sie mit einer Fülle von Informationen und Meldungen zu diversen wirtschaftlichen Sachverhalten und Problemlagen konfrontiert werden: allgemeine Einkommenssituation, Inflation, Kürzung der Renten, leere öffentliche Kassen, Zinssenkungen, internationale Wettbewerbssituation, „Neue Technologien“, Arbeitszeitverkürzungen, Lohnfortzahlungen im Krankheitsfall, Betriebs-schließungen und Konkurse, Arbeitsteilung, Arbeitslosigkeit, Strukturwandel. Die meisten der genannten Problemlagen haben gemeinsam, daß sie auf der Basis von Alltagserfahrungen in der Regel nicht durchschaut werden können. Entsprechend differenziert und konkret fallen deshalb die Formulierungen der Ziele aus, die die KMK (1987) für die Kernbereiche Wirtschaft, Technik, Haushalt und Beruf in bezug auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen formuliert. Danach sollen beispielsweise für den Lernbereich Arbeit und Wirtschaft folgende Anforderungen gelten:

4 siehe dazu Lüdecke & Sczesny 1998.

- „- Grundtatsachen des Wirtschaftens erkennen und erklären.
- Wesentliche Merkmale der Aufbau- und der Arbeitsorganisation einschließlich der Interessenvertretung kennenlernen.
- Einzel- und gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge von Arbeit, Beruf und Konsum erkennen, unter Beachtung der regionalen Wirtschaftsstruktur.
- Wirtschaftliche, soziale und ökologische Aspekte des technischen Wandels kennenlernen.
- Einsichten in wirtschaftliche Aspekte der Informations- und Kommunikationstechniken erlangen.
- Sozial- und wirtschaftspolitische Sachverhalte beurteilen lernen, soweit sie für den einzelnen sowie für die Gesellschaft von Bedeutung sind“ (KMK 1987, 4).

Sieht man einmal von dem Mangel ab, daß der Lehrzielkatalog in diesem Lernbereich den Themenkreis „internationale Beziehungen“ trotz der zunehmenden Globalisierung der Weltwirtschaft nicht berührt, so kann man ihn aufgrund des erklärten Anspruchs, Grundlagenwissen zu vermitteln, *grosso modo* als diskutablen Beitrag zur Lösung des hier zu erörternden didaktischen Problems qualifizieren. Gleiches gilt im Hinblick auf die Gesamtbewertung der übrigen drei Kernbereiche. Auch sie thematisieren zentrale Inhalte, deren Kenntnis Voraussetzung für erfolgreiche Bewältigung vielfältiger Situationen und das begründete Treffen von Entscheidungen ist. Nicht ohne Grund wird deshalb im Gegenstandsbereich „Arbeit und Beruf“ dem Thema „Berufswahlorientierung“ besonderes Gewicht beigemessen. Angesichts der wirtschaftlichen Gesamtlage mit dem Phänomen fortschreitender Arbeitsteilung kann die Berufswahl heute nämlich nicht mehr naiv, nach Neigungen oder guten Ratschlägen getroffen werden. Hier sind vielmehr fundierte Kenntnisse notwendig, die nur äußerst eingeschränkt im Rahmen einer Sozialisationsautomatik durch Austausch von Alltagserfahrungen zwischen Eltern und Kindern, zwischen Peers usw. erworben werden können.

Ebenso ist einschlägiges und je spezifisches Wissen gefragt, wenn es darum geht, den Rollenfunktionen als Konsument, Staatsbürger, Wähler angemessen zu entsprechen (vgl. Zabeck 1975). In diesem Kontext wird dem übergreifenden Lernfeld „Arbeitslehre“ gewissermaßen eine kulturelle Funktion zugewiesen, und zwar „als Einführung in zweckbestimmtes Handeln, als Orientierung über die Welt von Angebot und Nachfrage, als Praxisfeld für Planen, Organisieren, Kalkulieren (...)“ (Kledzik 1989, 243).

Zusammenfassend betrachtet geht es in dem KMK-Material ausdrücklich nicht darum, mit der Arbeitslehre berufliches Spezialwissen zu transportieren, sondern vielmehr um die Vermittlung *allgemeinen* Grundlagenwissens für das Verständnis beruflicher, wirtschaftlicher, technischer und sozialer Prozesse in komplexen Industriegesellschaften.

Deshalb wäre abschließend zu wünschen, daß das KMK-Dokument endlich umgesetzt würde, d.h. die angesprochenen wirtschaftlichen Inhalte auf breiter Front Eingang in den Sekundarbereich aller deutschen Schulen fände. Dadurch könnte eine Niveausteigerung der wirtschaftskundlichen Ausbildung erreicht werden, die dem Individuum eine effizientere Bewältigung entsprechender Lebenssituationen ermöglichte, und die darüber hinaus eine bedeutende Voraussetzung für eine günstige Wirtschaftsentwicklung sein dürfte.

Literatur

- Beck, K. (1989). „Ökonomische Bildung“ - Zur Anatomie eines wirtschaftspädagogischen Begriffs. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 85, 579 - 596.
- Beck, K. (1992). Ökonomische Bildung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit - Empirische Befunde und pädagogische Erwartungen. In: F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler, 564 - 583.
- Beck, K. (1993). Dimensionen der ökonomischen Bildung - Meßinstrumente und Befunde. Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.
- Beck, K. (1995). Die Äquivalenz von Bildungsabschlüssen in Europa als Voraussetzung transnationaler beruflicher Mobilität? Ein erziehungswissenschaftlicher Ansatz zur Lösung des Vergleichsproblems. In: K. A. Schachtschneider (Hrsg.), Wirtschaft, Gesellschaft und Staat im Umbruch. Berlin: Duncker & Humboldt.
- Beck, K. & Krumm, V. (1990). Test zur wirtschaftskundlichen Bildung von W. B. Walstad & J. C. Soper. Manual. Zweite Ausgabe. Auszugsweise ins Deutsche übertragen, ergänzt und kommentiert. Vervielfältigtes Manuskript. Nürnberg/Salzburg.
- Beck, K. & Krumm, V. (1991). Economic Literacy in German Speaking Countries and the United States. First Steps to a Comparative Study. In: *Economia*, Summer 1991, 17 - 23.
- Beck, K. & Krumm, V. (1994). Economic Literacy in German-Speaking Countries and the United States. Methods and First Results of a Comparative Study. In: W. B. Walstad (Ed.), *An International Perspective on Economics Education*. Boston: Kluwer, 183 - 201.
- Bloom, B. et al. (1971). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive Domain. New York: McKay.
- Deutscher Ausschluß für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA) (1964). Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. Mai 1964 - Arbeitslehre. In: F.-J. Kaiser & H. Kielich (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Arbeitslehre*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990). Berufsbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim: VCH.
- Durner, H. (1986). Gymnasium und moderne Arbeitswelt. Vortrag des Vertreters des Deutschen Philologenverbandes auf der Dortmunder „interschul“. In: *Die höhere Schule*, 88 - 91.
- Furst, E. J. (1981). Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain: Philosophical and educational issues. In: *Review of Educational Research*, 51, 441 - 453.
- Hendricks, W. (1975). Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. Theorien, Modelle, Tendenzen. Ravensburg: Maier.
- Kaminski, H. (1994). Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. In: *arbeiten + lernen/Wirtschaft*, Heft 14, 7 - 13.
- Kledzik, U.-J. (1989). Arbeitslehre - ein notwendiges Lernfeld im Kanon der Allgemeinbildung. In: *Die Deutsche Schule*, 81, 237 - 247.

- Kultusministerkonferenz (1969). Empfehlungen zur Hauptschule, Beschluß der 131. Sitzung vom 3./4. Juli 1969. In: F.-J. Kaiser & H. Kielich (Hrsg.), Theorie und Praxis der Arbeitslehre. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1987). Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I, Beschlußfassung KMK vom 235. Plenum am 8./9. Oktober 1987 in Berlin. In: arbeiten + lernen, Heft 57, 1-5.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1995). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 9. Juni 1995.
- Lüdecke, S. & Sczesny, Ch. (1998), Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich (im Druck).
- Schweizer, G. (1995). Wirtschaftslehre - lebensbedeutsame Langeweile? In: G. Schweizer & H. M. Selzer (Hrsg.), Arbeit - Wirtschaft - Technik. Materialien zur Revision des Lehrplans im Lernfeld Arbeitslehre. Dettelbach: Röhl, 115 - 145.
- Seddon, G. M. (1978). The properties of Bloom's taxonomy of educational objectives for the cognitive domain. In: Review of Educational Research, 48, 303 - 323.
- Soper, J. C. & Walstad, W. B. (1987). Test of economic literacy. Second edition. Examiner's manual. New York: Joint Council on Economic Education.
- Zabeck, J. (1975). Zum Problem einer Didaktik für Wirtschaftslehre. In: F. Decker (Hrsg.), Wirtschaftsdidaktische Konzepte. Ravensburg, 9 - 23.

Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S., Zirkel, A. & Beck, K. (1997). *Vocational Training and Moral Judgement – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G., Heinrichs, K., Parche-Kawik, K. & Beck, K. (1997). *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997). *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997). *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997). *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997). *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997). *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K., Bienengräber, Th., Heinrichs, K., Lang, B., Lüdecke-Plümer, S., Minnameier, G., Parche-Kawik, K. & Zirkel, A. (1997). *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997). *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*