

Rezensionen

HORST BIERMANN / BERNHARD BONZ (Hrsg.): **Inklusive Berufsbildung**. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Berufsbildung konkret Band 11. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, 230 Seiten (ISBN 978-3-8340-0852-7), € 18,-.

Die Herausgeber greifen mit der inklusiven Berufsbildung ein Thema auf, das in den letzten Jahren tiefgreifende Veränderungen erfahren hat und aktuell eine hohe Bedeutung aufweist. Inklusive Berufsbildung zielt darauf ab, jungen Menschen mit Benachteiligung und Behinderung die Teilhabe an Beruf und Arbeit zu ermöglichen. Der Sammelband widmet sich dem Thema aus unterschiedlichen Perspektiven. Zunächst wird der aktuelle Entwicklungsstand der Berufsbildung in Bezug auf die Risikogruppe, das dazugehörige Lehrpersonal und Fragen der Barrierefreiheit thematisiert. In einer zweiten Perspektive werden didaktische Konzeptionen der Förderung von Benachteiligten und Behinderten vorgestellt und in einer dritten Perspektive praktische Anwendungsbeispiele präsentiert. In einer letzten Perspektive nehmen die Herausgeber eine Bewertung des aktuellen Standes der inklusiven Berufsbildung in Deutschland vor.

Das erste Kapitel „Behinderung und Benachteiligung in der Berufsbildung“ besteht aus vier Beiträgen, die aktuelle Entwicklungen und Veränderungen der inklusiven Berufsbildung aufgreifen. Zunächst stellen HORST BIERMANN / BERNHARD BONZ einleitend den bildungspolitischen Hintergrund der inklusiven Berufsbildung dar. Es geht um das Recht auf Bildung, das die Berufsbildung einschließt und auch für Menschen mit Behinderung und Benachteiligung gilt und in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN BRK) festgeschrieben ist. Seit

dem 26. März 2009 ist dieses Recht auch für Deutschland verbindlich, was zu einem Wechsel von einer Politik der Fürsorge zu einer Politik der Rechte geführt hat. Der Staat ist nun verpflichtet, schrittweise ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Vor diesem Hintergrund präsentieren die Autoren die „Risikogruppen in der Berufsbildung“. Anschließend erläutert HORST BIERMANN ausführlich die „Qualifizierung von Risikogruppen“. Er macht deutlich, dass bestehende Subsysteme wie die Benachteiligtenförderung und die Berufliche Rehabilitation entgegen den Ansprüchen der inklusiven Berufsbildung noch stark separiert sind. Der Beitrag von BERNHARD BONZ widmet sich der „Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals“ für Behinderte und Benachteiligte und CHRISTIAN BÜHLER thematisiert die äußeren Rahmenbedingungen bei der Qualifizierung von Risikogruppen, die durch einen barrierefreien Zugang des „Universal Design“ erheblich verbessert werden können.

Im zweiten Kapitel „Didaktische Ansätze und Innovationen“ werden in sechs Beiträgen theoretisch unterschiedlich fundierte didaktische Konzeptionen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bei Benachteiligten und Behinderten vorgestellt. Zunächst widmet sich MANFRED ECKERT den Lernproblemen und Lernstrategien von lernbeeinträchtigten Auszubildenden. Diese sind durch ganzheitliche Lernsettings zu unterstützen, in denen Aufgabenstellungen in kleinen Schritten gelöst werden und das Entstehen von Vertrautheit gefördert wird.

Anschließend berichten WOLFGANG SEYD und BURKHARD VOLLMERS über „Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Rehabilitation“, der sie eine große Bedeutung für die Erreichung des Leitziels der beruflichen Handlungskompetenz beimessen. Mit der Arbeitsorientierten Exemplarik stellt RICHARD HUISINGA einen

Beitrag zur Grundlegung strategischer Teilhabepanung Benachteiligter vor und leitet aus einem theoretischen und methodologischen Bezugsrahmen Strategien der Teilhabe für Benachteiligte und Behinderte ab. ARNULF BOJANOWSKI beschreibt am Beispiel der Produktionsschulen, wie arbeiten, lernen und leben für benachteiligte Jugendliche miteinander verknüpft werden können, welche Aspekte den besonderen Erfolg der Produktionsschulen ausmachen und welche Perspektiven zu ihrer Weiterentwicklung bestehen.

„Betriebliche Prävention und Eingliederungsmanagement im Berufsleben“ ist das Thema des Beitrags von BRITTA MARFELS und MATHILDE NIEHAUS. Sie zeigen, wie durch das Vorhandensein und die Nutzung dieser betrieblichen Instrumente die Teilhabe von kranken und behinderten Menschen im Arbeitsleben unterstützt werden kann. DIETER SCHARTMANN stellt individuelle Unterstützungsformen für behinderte Menschen im Arbeitsleben vor. An konkreten Praxiskonzepten verdeutlicht er die verschiedenen Einsatzorte und ihre Wirkungsweise auf die berufliche Integration.

Das dritte Kapitel mit „Beispielen für die berufliche Bildung von Risikogruppen“ umfasst zehn Beiträge, die eher kurz gefasst unterschiedliche Umsetzungsstrategien aufzeigen. Zunächst berichten WILFRIED KRUSE und ANGELA PAUL-KOHLHOFF über die „Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative“, die als ein Zusammenschluss von Städten und Landkreisen den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt insbesondere von Risikogruppen durch ein „benachteiligtensensibles Übergangsmanagement“ verbessern will.

Die „Zukunft der beruflichen Rehabilitation“ steht im Mittelpunkt des Beitrags von SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT. Sie geht der Frage nach, wie Aktivierung und Selbstbestimmung im Prozess der Rehabilitation umgesetzt werden können und stellt die Expertengruppe „Fachgruppe Reha Futur“ vor, die dazu acht künftige Handlungsfelder formuliert hat.

GABRIELE HEYDER und DIETMAR KLOCKE thematisieren in ihrem sehr interessanten Beitrag die berufliche Bildung in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Am

Beispiel der „Union Sozialer Einrichtungen“ zeigen sie, wie „die berufliche Bildung im Werkstattkontext – gestützt auf didaktisch-methodisch versierte Fachkräfte – schrittweise mit der Berufsausbildung im dualen System inhaltlich zu verknüpfen“ (S. 163) ist. Die Einrichtung konnte für 16 anerkannte Berufe die Ausbildungsberechtigung von den zuständigen Kammern erhalten.

KATRIN SCHULZ und WOLFGANG SEYD berichten über die „Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken“. Am Beispiel von zwei Projekten zeigen sie, dass die Quote der Einmündung behinderter junger Menschen in den ersten Arbeitsmarkt durch Lernortkooperation zwischen Berufsbildungswerken und Betrieben erhöht werden kann.

Die „Ausbildung behinderter Jugendlicher mit Ausbildungsbausteinen“ thematisiert der Beitrag von LUTZ GALILÄER. Im Rahmen des Projekts „TrialNet“ wird der Frage nachgegangen, ob die aus der Benachteiligtenförderung bekannten Ausbildungsbausteine auch bei der Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen wirksam und sinnvoll sind.

MARTIN KÜNEMUND und MANFRED WEISER informieren über die „Berufsvorbereitung körperbehinderter junger Menschen in IT- und Medienberufen“. In dem innovativen Projekt, das von der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung als Best-Practice-Projekt ausgezeichnet wurde, erwerben die jungen Menschen Medienkompetenz, die sie auf Berufe mit hohen Anteilen an Informations- und Kommunikationstechnologien vorbereitet.

Der Beitrag „Virtuelles Berufsbildungswerk“ von MARTIN WEISER stellt einen interessanten und erfolgreichen Modellversuch dar, in dem Informations- und Kommunikationstechnologien genutzt wurden, um die Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten von jungen Menschen mit schweren Behinderungen zu verbessern (S. 188). Dazu wurde eine vollvirtuelle Ausbildung inklusive des Berufsschulunterrichts für die Ausbildung zum/zur Bürokaufmann/-frau mit dem Arbeitsschwerpunkt Telearbeit konzipiert. Nach Abschluss der Ausbildung konnten drei Viertel der Teilnehmer/-innen in den ersten Arbeitsmarkt einmünden.

THOMAS JOHANSEN berichtet über Produktionsschulen, in denen Arbeit und Lernen miteinander verbunden werden. Am Beispiel der Produktionsschule Altona erläutert er zentrale Lernerfahrungen und Strukturen dieser Einrichtung. Der „Unterricht in Berufsvorbereitungsklassen“ als ein Beitrag zur beruflichen Rehabilitation benachteiligter Jugendlicher wird von HERBERT MOLL-VON BERG thematisiert. Als Praktiker betont er, dass das Gelingen des unterrichtspraktischen Vorgehens auch durch eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse geprägt ist.

„Barrierefreies E-Learning und Universal Design“, das die Berufsausbildung von benachteiligten und behinderten Jugendlichen unterstützen kann, ist Thema des Beitrags von BJÖRN FISSELER und MICHAEL SCHATEN. Die Autoren verdeutlichen dies am Beispiel der Ausbildung in Logistikberufen.

Im vierten Kapitel „Teilhabe an Berufsbildung – Fazit und Ausblick“ fassen HORST BIERMANN und BERNHARD BONZ die innovativen Ansätze zur Teilhabe an Berufsausbildung und Arbeit als „Annäherung an eine inklusive Berufsbildung“ zusammen. Sie müssen feststellen, dass eine inklusive Berufsbildung bisher nicht erreicht ist (S. 221). Stattdessen existieren vielfältige Formen der Unterstützung und Förderung, die aber nicht systematisch in der dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung verankert sind, sondern separiert in besonderen Institutionen stattfinden. Für eine berufliche Inklusion müssten die institutionellen Rahmenbedingungen der Berufsbildung so gestaltet sein, dass alle Gruppierungen von Lernenden Benachteiligte inkludieren und für Menschen mit schweren Behinderungen so weit wie möglich Barrierefreiheit hergestellt wird (S. 221 f.).

Die Herausgeber liefern mit diesem Band eine interessante Einführung in das Thema der inklusiven Berufsbildung und ihre theoretischen Einordnungen, didaktischen Konzepte und Formen der praktischen Umsetzung. Der Band ist geeignet für Studierende, Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, Praktiker in der Ausbildung und Betriebspädagogen, Dozentinnen und

Dozenten in der Berufspädagogik und Erwachsenenbildung sowie weitere Personen, die an der Berufsbildung behinderter und benachteiligter Menschen interessiert oder beteiligt sind. Ein wichtiges und überfällig Buch, das hoffentlich viele Anregungen und Impulse zur theoretischen und praktischen Weiterentwicklung der Inklusion in der Berufsbildung geben wird.

Bettina Siecke

Anschrift der Autorin: Dr. B. S., Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre, Karl-Glöckner-Str. 21 B, 35394 Gießen, Email: bettina.siecke@erziehung.uni-giessen.de

REINHOLD HEDTKE: Konzepte ökonomischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2011, 93 S., (Kleine Reihe. Politische Bildung. Didaktik und Methodik) € 12,80; ISBN 978-3-89974658-7

Mit Verweis auf die zunehmende Ökonomisierung der Gesellschaft – so REINHOLD HEDTKE einleitend – wird häufig mangelndes Wirtschaftswissen beklagt und ein eigenes Schulfach Wirtschaft an allgemein bildenden Schulen gefordert. Die Menschen sollen bei ihren Entscheidungen als Konsumentin, Erwerbstätige oder Berufswählerin rationaler handeln lernen. Kontrastierend zu dieser Einschätzung zitiert HEDTKE die eher selten zu vernehmende Begründung: „Ökonomische Bildung müsse die Subjekte stärken, damit sie ihre persönliche Autonomie gegen den Ökonomisierungsdruck verteidigen können.“ (S. 8) Im Spannungsfeld dieser beiden Positionen – zugespitzt: Stärkung ökonomischer Rationalität bei Entscheidungen in Lebenssituationen versus Stärkung lerner Subjekte, ohne dem ökonomischen Entscheidungskalkül Priorität einzuräumen – bewegen sich die verschiedenen Konzepte zur ökonomischen Bildung, zu deren näherer Einschätzung R. HEDTKE eine Art wirtschaftsdidaktischen Kompass vorlegt.

Doch wer braucht diesen Kompass? Es dürften vor allem diejenigen sein, die sich zur Verbesserung ihrer Unterrichtspraxis der konzeptionellen Grundlagen ökonomischer Bildung in knapper und verständlicher Form vergewissern wollen. „Es gibt kaum etwas, das praxiswirksamer ist als konzeptionelle Leitideen eines Faches und einer guten Unterrichtspraxis.“ (S. 9) HEDTKE stellt nicht nur die typischen Konzepte ökonomischer Bildung kurz und prägnant vor, unter Anwendung vor allem didaktischer Kriterien macht er sie kritisierbar und zeigt auf, dass je nach Klassenstufe und Themenfeld der Unterricht unterschiedlichen Konzepten folgen kann.

Vor allem für diejenigen wird das Buch eine wertvolle Hilfe sein, die bei ihrer theoretischen und praktischen Unterrichtsvorbereitung für das Anteilfach Wirtschaft Zweifel an der primären oder gar alleinigen Orientierung an den Wirtschaftswissenschaften und deren wichtigstem Paradigma, dem rational handelnden und seinen Eigennutz verfolgenden „homo oeconomicus“, haben. HEDTKE geht es um einen kritisch-konstruktiven, vor allem pädagogisch reflektierten Umgang mit diesem Idealtypus im Spannungsfeld von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Geht man davon aus, dass mit voranschreitender Ökonomisierung der Gesellschaft nicht nur wachsender Wohlstand, sondern auch wachsende soziale und ökologische Probleme einhergehen, dann bedarf es in der Tat keiner einseitigen Prägung des ökonomischen Effizienzdenkens bei den Lernenden, wie es im Mainstream der Wirtschaftsdidaktik verfolgt wird, sondern dessen Relativierung und Ergänzung durch andere Paradigmen bzw. Leitbilder (HEDTKE: „multiparadigmatisches Vorgehen“).

Aber auch diejenigen dürften hier Orientierungshilfe erhalten, die sich fragen, mit welchem Wissen – Alltagswissen, Berufs- und Organisationswissen, Wissen aus mehreren Disziplinen (HEDTKE: „multidisziplinäres Vorgehen“) – sich die realen Probleme der Lernenden und der Gesellschaft am besten lösen lassen, anstatt bei der Befassung mit ökonomisch geprägten Lebenssituationen von der Überlegenheit des wirtschaftswissenschaftlichen Wissens gegenüber anderem Wissen auszugehen. Insofern ist es auch keineswegs paradox, dass HEDTKE – mit zahl-

reichen Verweisen auf relevante Forschungsfelder und wichtige Erkenntnisse anderer Sozialwissenschaften – die wissenschaftliche (und nicht die monodisziplinäre) Fundierung ökonomischer Bildung unterstreicht und gleichzeitig am Primat der Fachdidaktik gegenüber den Fachwissenschaften festhält (S. 74). Diese Prioritätensetzung ergibt sich schlüssig aus dem bei HEDTKE durchgängig erkennbaren übergeordneten Ziel der Stärkung der Problemlösekompetenz bei den Lernenden. Klare Konturen gewinnt das von ihm selbst vertretene „sozialwissenschaftliche Konzept ökonomischer Bildung“ allerdings erst im Schlusskapitel des Buches, nachdem die Qualitäten der vier anderen Konzepte abgewogen und konstruktiv analysiert worden sind.

Gemessen am Anspruch einer umfassenden Konzeption ökonomischer Bildung (S. 15), zu der unter anderem eine grundlegende Bildungsidee ebenso gehören wie Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen ökonomischer Sozialisation und Lehren und Lernen, über Ziele und Folgen von ökonomischer Bildung sowie Begründungen zu Gegenstandsfeldern, Lerninhalten und Lernorten wie auch zu Methoden und Medien, bleibt für HEDTKE nur der Schluss: „Solche (nach wissenschaftlichen Kriterien; GEF) sorgfältig ausgearbeiteten Konzeptionen ökonomischer Allgemeinbildung fehlen noch.“ (S. 15) Folgerichtig spricht er bei den vorliegenden wirtschaftsdidaktischen Ansätzen von Konzepten statt von Konzeptionen und hebt hervor, dass sich die Konzepte überwiegend auf einen Teilaspekt ökonomischer Bildung beschränken bzw. sich eher mit der Legitimation ökonomischer Bildung und der Auswahl wirtschaftswissenschaftlicher Lerninhalte beschäftigen, als mit dem realen wirtschaftlichen Leben der Lernenden.

Um es vorweg zu nehmen: Auch HEDTKE liefert in diesem Buch keine Konzeption ökonomischer Bildung. Gleichwohl muss man ihm bescheinigen, dass er im Verlaufe der Charakterisierung und Beurteilung der fünf idealtypisch rekonstruierten Konzepte nicht nur den aktuellen Stand der wirtschaftsdidaktischen Diskussion reflektiert, sondern Schritt für Schritt wesentliche Orientierungspunkte

für eine Konzeption sozio-ökonomischer Bildung sichtbar werden lässt.

Bei den vorliegenden, jeweils auf einen Aspekt fokussierenden Konzepten, die sich entweder auf ein Paradigma oder auf wirtschaftswissenschaftliche Kategorien, auf die wirtschaftliche Wirklichkeit oder auf Lebenssituationen beziehen, diskutiert HEDTKE deren je spezifischen Beitrag, aber auch ihre Grenzen im Hinblick auf eine integrative Konzeption ökonomischer Bildung. Auf diese Weise werden die Konzepte „relationiert“, bis am Ende jeder Konzeptpräsentation an Hand des didaktischen Kompasses Skalenwerte an neun Dimensionen eingetragen werden. Hier wären – zumindest bei der erstmaligen Anwendung des didaktischen Kompasses (S. 29) – einige nähere Erläuterungen durchaus hilfreich gewesen. So sind manche Gegensatzpaare, zwischen denen ein Konzept jeweils zugeordnet wird, wie „szientistisch versus personal“ oder „positivistisch versus konstruktivistisch“, weder im voraus gegangenen Text hinreichend erläutert noch selbsterklärend. Auch wäre ein expliziter Hinweis angebracht gewesen, dass sich mit den ausdrücklich als Diskussionsvorschlag verstandenen Zuordnungen innerhalb der Gegensatzpaare nicht schon ein Qualitätsteil verbindet, sondern nach der inhaltlichen Darstellung allenfalls visualisiert wird, dass der Autor beispielsweise die „kategoriale wirtschaftswissenschaftliche Bildung“ unter „monodisziplinär“ einordnet.

Ein wesentlicher Punkt, wenn nicht der Prüfstein bei der Präsentation der Konzepte zur ökonomischen Bildung, ist für HEDTKE deren jeweilige Bezugnahme auf die Fachwissenschaften, insbesondere Wirtschaftswissenschaften im Verhältnis zum Ziel der Kompetenzstärkung der Jugendlichen. Vor allem auf diesen Punkt wird im hier folgenden Überblick über HEDTKES Konzeptpräsentationen knapp und zugespitzt abgehoben:

Dem ersten Konzept, der „Wirtschaftswissenschaftlichen Bildung“, ordnet der Autor diejenigen Ansätze zu, die „bildungsrelevantes Wissen 'über die Wirtschaft' vor allem von den Wirtschaftswissenschaften“ erwarten. Über exemplarische Kategorien, die für das Wesentliche stehen, sucht die vorherrschende Variante dieses Ansatzes

(KRUBER) das didaktische Grundproblem der Stoffauswahl zu lösen, orientiert sich dann aber trotz ihres Bildungsanspruchs nicht an den empirischen Problemen der Lernenden, sondern letztlich an der Struktur der Wirtschaftswissenschaften, bleibt also „szientistisch“.

Mit dem zweiten Konzept, der „Paradigmatischen Bildung“, beziehen sich deren Vertreter auf die Modellfigur des Homo oeconomicus als dem charakteristischen Paradigma der Wirtschaftswissenschaften, welches sich nach ihren Vertretern (KROL, KAMINSKI u. a.) besonders für die Analyse moderner Gesellschaften eignet, die durch Dilemmastrukturen und Institutionenabhängigkeit gekennzeichnet sind. HEDTKE unterstreicht, dass das Ökonomik-Paradigma und die Neue Institutionenökonomik zu wichtigen Denkmustern in den Sozialwissenschaften gehören (S. 79), doch er stellt auch fest, dass unter Bildungsaspekten die monoparadigmatische Perspektive auf die Welt nur dann produktiv gewendet werden kann, wenn im Unterricht alternative Paradigmen ihre Erklärungskraft unter Beweis stellen können (S. 40).

Das dritte Konzept, die „Wirtschaftliche Bildung“, leitet seine Identität aus dem Realitätsbereich Wirtschaft als System- und Lebenswelt ab und wird insofern von HEDTKE nicht wie die beiden vorgenannten Konzepte in die Rubrik „szientistisch“ eingeordnet. Zwar erfreue sich der schulische Bezug auf die reale Wirtschaft hoher Akzeptanz in der Öffentlichkeit und Bildungspolitik, doch die aus didaktischer Sicht notwendige Kombination wirtschaftlicher Bildung aus lebensweltlichem, problemorientiertem und subjektzentriertem Lernen mit multidisziplinärem und wissenschaftsorientiertem Lernen stoße eher auf Skepsis, auch bei der Mehrheit der Wirtschaftsdidaktiker.

Das vierte Konzept – die „Lebenssituationorientierte Bildung“ – versteht HEDTKE als eine Variante der wirtschaftlichen Bildung, die „die wirtschaftliche Wirklichkeit durch deren typische Lebenssituationen erschließen will.“ (S. 45) Der Autor zeigt auf, dass die Ausarbeitung dieses Ansatzes durch OCHS/STEINMANN vor allem didaktische Ziele und Ansprüche wie Schüler- und Problemorientierung, Mündigkeit sowie Partizipa-

tions- und Gestaltungsfähigkeit verfolgt. Die Fachwissenschaft erfüllt danach nur eine dienende Funktion, weil nicht das gelehrt und gelernt werden soll, „was für die Fachwissenschaft typisch und wichtig ist, sondern (...) was in typischen Lebenssituationen der Lernenden wichtig ist.“ (S. 56) HEDTKE würdigt die fachdidaktische Grundorientierung dieses Ansatzes, der den Startpunkt und den Endpunkt jeglicher ökonomischen Bildung in den Bedürfnissen und Lebenssituationen der Lernenden sieht. Er verweist jedoch ebenso auf die noch vorhandenen Schwachstellen dieses Konzepts, die sich vor allem an deren zentraler Kategorie der Lebenssituation festmachen lassen. Hierzu gehören beispielsweise ein empirisch unscharfer Situationsbegriff, nicht hinreichende Wissenschaftsorientierung bei der Interpretation von Lebenssituationen sowie fehlende Differenzierung von „Lebenssituationen in einer Gesellschaft nach Klassen, Schichten, Ethnien, Gender und Kulturen.“ (S. 67)

Beim fünften Konzept, der von HEDTKE selbst vertretenen „Sozialwissenschaftlichen Bildung“, spielen die Wirtschaftswissenschaften zwar eine wichtige Rolle, doch wird „je nach Thema, Problem oder Lebenssituation dasjenige Wissen aus den Sozialwissenschaften heran(gezogen), das sich für deren Bearbeitung am besten eignet.“ (S. 69) Vor allem geht es hier um die Motivierung und Befähigung der Gestaltungsfähigkeit der eigenen Lebensverhältnisse wie der Wirtschaft und Gesellschaft (HEDTKE, HIPPE). Zur Gewinnung wirtschaftlicher Handlungskompetenz wird nicht nur das Wissen aus mehreren Sozialwissenschaften zusammengeführt, ebenso wird eine stärkere Berücksichtigung des bislang eher vernachlässigten Alltags- und Lebensweltwissens wie auch des Berufs- und Organisationswissens gefordert. Die mit der angewendeten Multiperspektivität und Kontroversität einhergehende Unübersichtlichkeit wird wegen des übergeordneten Erfordernisses der Praxisrelevanz des Wissens bewusst in Kauf genommen und der „Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven und Positionen zum Hauptgegenstand des Lernens“ gemacht (S. 76). Kritik erfährt das Konzept einer integrativen sozialwissenschaftlichen Bildung naturgemäß von denjenigen Wirtschafts- und Politikdidaktikern,

die wesentlich von den Bezugsdisziplinen her denken und nicht von den Bildungssubjekten und Bildungszielen. Dem Einwand der Überforderung von Lernenden in Schule und Hochschule durch Umfang und Komplexität einer sozialwissenschaftlichen Bildung begegnet HEDTKE zu Recht mit dem Hinweis, dass „Universitäten in allen Wissenschaftsbereichen eine Vielzahl multi- und interdisziplinärer Studiengänge anbieten.“ (S.80)

Nach der kritischen Durchsicht der fünf idealtypisch rekonstruierten Konzepte ist es wenig erstaunlich, dass HEDTKE im Schlusskapitel das Fehlen einer konzeptionell kritischen Wirtschaftsdidaktik bemängelt, die erstens die Subjekte zur Gestaltung ihres wirtschaftlichen Lebens ermächtigt, die sich zweitens aber auch mittels einer „Theorie und Empirie des wirtschaftlichen Subjekts in der entwickelten kapitalistischen Marktwirtschaft des 21. Jahrhunderts“ klarer wird darüber, „mit wem sie es eigentlich zu tun hat.“ (S. 85)

Der Leser oder die Leserin kann nach der aufschlussreichen Lektüre von HEDTKES Kompass nun zwar die Qualitäten multidisziplinären, multiparadigmatischen und multiperspektivischen, kurz: sozialwissenschaftlichen Lernens einschätzen, aber er wird jetzt einige Mühe haben, die nach wie vor von HEDTKE verwendeten Begrifflichkeiten „wirtschaftliches Leben“ und „wirtschaftliches Subjekt“ anzuwenden, in denen prima facie wieder die grundlegend kritisierte Eindimensionalität zum Ausdruck kommt. Wäre es hier nicht besser, vom „wirtschaftenden Menschen“ zu sprechen und damit von seinem – immer mehrdimensional geprägten – Handeln im Realitätsbereich von Produktion, Verteilung und Konsum auszugehen?

Das Buch ist klar gegliedert, verständlich geschrieben und enthält eine Reihe veranschaulichender Übersichten sowie Literaturempfehlungen nach jedem Abschnitt. Für Studierende und Lehrkräfte ist es als hilfreicher Kompass zur Orientierung und kritischen Vergewisserung der eigenen Position in der ökonomischen Bildung besonders zu empfehlen.

Gerd-E. Famulla

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Gerd-E. Famulla, Alte Poststr. 33, 49328 Melle, Mail: GEFamulla@t-online.de

GÜNTHER SEEBER, THOMAS RIETZMANN, BERND REMMELE, HANS-CARL JONGBLOED: **Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung – Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen.** Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2012. ISBN 978-3-89974796-6. 189 Seiten, br. € 29,80

Die vorliegende Studie der vier Hochschul-lehrer (für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ökonomische Bildung und Wirtschaftswissenschaft) hat analytischen und programmatischen Charakter. Am Anfang steht die Analyse und am Schluss die Programmatik. In die Zukunft weist ein „Zehn-Punkte-Programm zur ökonomischen Bildung“. Diese zehn Punkte sollen hier an den Anfang gestellt werden: Beschluss der KMK über die Einführung von Standards für die ökonomische Bildung – Einrichtung eines Unterrichtsfaches „Ökonomie“ in allen allgemeinbildenden Schulformen der Sekundarstufe I und II – Erarbeitung von kompetenzbasierten, Bundesländer übergreifenden Kerncurricula für das Unterrichtsfach „Ökonomie“ – Inkraftsetzung von Lehrplänen und Richtlinien für das Unterrichtsfach „Ökonomie“ durch die Kultusministerien der Länder – Etablierung und Sicherung einer grundständigen „Ökonomie-Lehrerbildung“ – Ermöglichung und Förderung wirtschaftsdidaktischer Forschung an den Hochschulen – Einführung und Gestaltung hochwertiger Schulbücher zur ökonomischen Bildung – Entwicklung kompetenzbasierter Messinstrumente für die ökonomische Bildung – Durchführung einer (inter)nationalen Vergleichstudie zur ökonomischen Bildung in Analogie zu PISA – Einbettung aller Bausteine in ein umfassendes Konzept der Qualitätssicherung.

Das innovative „Zehn-Punkte-Programm zur ökonomischen Bildung“ basiert auf einer detaillierten Analyse, die hier in der erforderlichen Kürze einer zusammenfassenden Würdigung in wenigen Eckpunkten wiedergegeben werden soll. Wichtige Orientierungspunkte für die Analyse bilden u. a. folgende Dokumente: Die Beschlüsse der KMK zur Einführung von Bildungsstandards, die Vorschläge der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB), die

Vorschläge von Eberhard Jung und des Instituts für ökonomische Bildung in Oldenburg (IÖB). Auf diesem Fundament wird ein neues Modell für die ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen erarbeitet und zur Diskussion gestellt.

Ökonomische Bildung wird in Verbindung mit drei Leitideen definiert: Mündigkeit (Autonomie), Tüchtigkeit (Fachkompetenz) und Verantwortung. Der ökonomisch gebildete Mensch kann „seine Interessen in der heutigen Wirtschaft und Gesellschaft mündig vertreten, sachkundig urteilen und verantwortlich handeln“. In dem neuen Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung werden die von der KMK formulierten Anforderungen an ein Kompetenzmodell maßgeblich berücksichtigt.

Im Zentrum des neuen Kompetenzmodells für die ökonomische Bildung steht eine zweistellige Klassifikationsmatrix, von der die einzelnen Kompetenzen in sehr klarer, präziser und systematischer Form abgeleitet werden. Die Kompetenzanforderungen ergeben sich in Abstimmung mit den Kompetenzbereichen. Dies gilt auch für die Standards ökonomischer Bildung nach Abschlüssen. Es geht dabei um die ökonomischen Bildungsstandards nach Abschluss der Primarstufe, für den Hauptschulabschluss, für den mittleren Bildungsabschluss und Bildungsstandards für das Abitur. Zur Konkretisierung des Systems der Standards und ökonomischen Bildungskompetenzen tragen entscheidend die exemplarischen Aufgabenbeispiele für die Grundschule, für den Hauptschulabschluss, für den mittleren Bildungsabschluss und für das Abitur bei. Die Beispiele betreffen das „Lebenswissen“ der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen. Angeregt werden Reflexionsprozesse und Argumente für rational begründetes Handeln. Zu jeder Aufgabe werden detaillierte Reflexionsimpulse vermittelt und der korrespondierende „Erwartungshorizont“ dargestellt. Auf diese Weise erfolgt eine weitere Konkretisierung der Modellvorstellungen. Abschließend haben die Autoren noch Handlungsempfehlungen zur Umsetzung der Bildungsstandards vorgeschlagen. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) sieht in der

Entwicklung von Standards für die ökonomische Bildung eine Chance, sowohl die ökonomische Bildung der einzelnen Person zu entfalten als auch das allgemeine Niveau von der Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe zu verbessern.

Gefordert wird nicht nur die Einführung eines Schulfaches „Ökonomie“, sondern für alle „Bundesländer identische Kerncurricula, in denen für alle Schulformen und Schulstufen die Inhalte und Zielkontingente für den Ökonomieunterricht als Mindestanforderungen festgelegt sind“. Gleichzeitig wird eingeräumt, dass es in Verbindung mit dieser Strategie noch viele offene Forschungs- und

Entwicklungsaufgaben gibt, die bislang ungelöst sind.

Das vorliegende Werk liefert eine wichtige Grundlage für die Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase, enthält entscheidende Impulse für die regionale und zentrale Lehrerfortbildung und informiert Lehrerinnen und Lehrer über einen zielgerichteten und kompetenzfundierte Unterricht im Fach „Ökonomie“.

Gottfried Kleinschmidt

Anschrift des Autors: Prof. Gottfried Kleinschmidt, Einsteinstr. 21, 71229 Leonberg-Ramtel