

1. Allgemeine Angaben

Antrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe

‚Paketantrag‘ Marktwirtschaft und Gerechtigkeit

1.1 Antragsteller

Günther Seeber, Prof. Dr.

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement

21.12.1956; deutsch

Institution und Institut/Fachbereich

WHL Wissenschaftliche Hochschule Lahr

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement

Hohbergweg 15-17, 77933 Lahr

Tel.: 07821-9238-66, -69; Fax: 07821-923863;

guenther.seeber@whl-lahr.de

Privat

In der Achen 77, 67435 Neustadt

Tel.: 06327-3212

Geschäftszeichen eines früheren Antrages auf Projektförderung bei der DFG

SE 1787/1-1

1.2 Thema

Ökonomische Kompetenzen und Gerechtigkeitsurteile bei Schülern

1.3 Fach- und Arbeitsrichtung

Erziehungswissenschaft, Wirtschaftsdidaktik

1.4 Voraussichtliche Gesamtdauer

Das Vorhaben läuft seit Herbst 2005.

Es wird noch nicht von der DFG gefördert.

Es wird noch ?? Jahre laufen. Eine Förderung durch die DFG ist für ?? Monate nötig.

1.5 Antragszeitraum

Sep. 2007 bis ??

1.6 Zusammenfassung

Mit dem Ausmaß an ökonomischem Wissen und ökonomischen Kompetenzen verändert sich bei Schülern auch die Urteilsfähigkeit hinsichtlich der normativen Implikationen der Marktwirtschaft. Hieraus ergeben sich als wesentliche wirtschaftsdidaktische Forschungsfragen: Wie entwickeln sich ökonomiespezifisches Faktenwissen und das entsprechende implizite Strukturverständnis einerseits und normative Einstellungen zur (sozialen) Marktwirtschaft andererseits? Wie beeinflussen ökonomisches Wissen und ökonomische Kompetenzen die Bewertung von Marktprozessen und Marktverhalten? Wie kann man Wissens- und Kompetenzdefiziten didaktisch begegnen und sachgerechte Urteile fördern?

Mit Blick auf die bestehenden Bildungsstandards, Lehrpläne etc. und aufbauend auf die bestehenden Messinstrumente für ökonomische Kompetenzen sollen daher die für die Fragestellung relevanten Kompetenzen, deren Entwicklung in den verschiedenen Klassenstufen sowie deren Auswirkungen auf die Einstellung zu Marktwirtschaft bestimmt werden. Hierzu sollen sowohl existente Daten ausgewertet als auch eigene empirische Untersuchungen, die methodisch auf die Fragestellung fokussieren, durchgeführt werden.

Auf der Basis der zu generierenden empirischen Evidenzen sollen dann thematische fokussierte Kompetenzstandards sowie adressatengerechte kompetenzorientierte Aufgabenformulierungen für den schulischen Einsatz erarbeitet werden, die die Formung sachgerechter normativer Urteile bei den Lernenden fördern.

2. Stand der Forschung, eigene Vorarbeiten

2.1 Stand der Forschung

Spannungsverhältnis zwischen Marktwirtschaft und Gerechtigkeit

Der Antragsteller ist seit Mitte 2005 Mitglied einer interdisziplinären und interinstitutionellen Forschungsgruppe (Prof. Dr. Viktor Vanberg Eucken-Institut Freiburg; Prof. Dr. Gisela Riescher, Prof. Dr. Hans-Helmuth Gander und PD. Dr. Ulrich Eith Universität Freiburg; Prof. Dr. Dirk Sauerland und Prof. Dr. Günther Seeber Wissenschaftliche Hochschule Lahr; Prof. Dr. Stefan Liebig Universität Duisburg-Essen; s.u. 5.2), die sich mit dem „Paradoxon der Marktwirtschaft“ (Vanberg 2005) beschäftigt. Es geht hierbei um die Beobachtung, dass einerseits die Effizienz und Produktivität des marktwirtschaftlichen Systems weithin anerkannt ist, aber andererseits die Ergebnisse des Marktes, insbesondere die Ungleichheiten, die er zwangsläufig hervorbringt, vielfach als ungerecht empfunden und dargestellt werden. Die gemeinsamen Forschungsanstrengungen haben zum Ziel, die Ursachen dieses spezifischen Spannungsverhältnisses zwischen Marktwirtschaft und Gerechtigkeit aufzuklären und Vorschläge dafür zumachen, wie moderne demokratische Gesellschaften mit diesem Problem umgehen können.

Das Spannungsverhältnis zwischen der Marktwirtschaft und gängigen Gerechtigkeitsvorstellungen wird von einer Reihe von Einflussvariablen bestimmt; z.B. welche konkreten sozialen Strukturbedingungen sich sozialisatorisch in Gerechtigkeitsempfindungen niederschlagen, oder wie von Seiten der Politik Gerechtigkeitsdiskurse zur politischen Legitimationssicherung verwendet werden. Aus der wirtschaftsdidaktischen Sicht des Antragstellers verweist das Spannungsverhältnis auf die Frage nach dem Entwicklungszusammenhang ökonomischer und normativer Urteils Kompetenzen in der Schule.

Mit Blick auf das Spannungsverhältnis zeigt sich ein komplexes Verhältnis der kognitiven und affektiven Urteilsdimension: Einerseits wächst mit dem generellen und dem ökonomischen Verständnis und Wissen die Akzeptanz marktlicher Ordnung (vgl. z.B. Gleason/Van Scyoc 1995: 208; Würth/Klein 2001: 227ff); andererseits fördern positive Einstellungen gegenüber der Marktwirtschaft die ökonomische Kompetenzentwicklung (??);¹ weiterhin steigt auch die moralische Urteilsfähigkeit und damit wiederum die Präferenz für universalistischerere

¹ “In fact, economic knowledge, whether measured by an overall score or by knowledge of a specific question, may be the most critical factor determining public opinion on economic issues – perhaps more important and more consistently influential than other personal characteristics such as age, sex, race, education, income, or political party.” (Walstad 1997: 203)

Normen, deren Zugrundelegung prima facie für die sachgerechte Beurteilung – ob positiv oder negativ - des Marktsystems mit der formalen Bildung (Lind ??).

Um den Entwicklungszusammenhang ökonomischer und normativer Urteilskompetenzen und das darin liegende Verhältnis von kognitiven und affektiven Dimensionen untersuchen zu können, bedarf es eines Überblicks über Konzepte ökonomischer Kompetenzentwicklung und deren Messbarkeit sowie deren Wirkung auf marktrelevante Einstellungen bei Schülern.

Konzepte ökonomischer Kompetenz und ihrer Bildungsfähigkeit

Es gibt noch kein tragfähiges Konzept ökonomischer Kompetenz² Entwicklung ökonomischer Kompetenzen im Bildungsprozess ebenso Kompetenzmessung, Methoden, Zumindest bei den Vermittlern (Lehrer, Schulbücher, Medien) Strukturdimensionen der Marktwirtschaft nicht einheitlich (vgl. ordnungsökonomisches Teilprojekt) Umsetzung in Lehrplänen und Lehrbüchern/Unterrichtsempfehlungen

Trotz eines gewachsenen Interesses an wirtschaftsdidaktischer Forschung existiert bisher kein einheitliches, konsistentes und empirisch überprüfbares Modell für die ökonomische Bildung (vgl. Schlösser/Weber 1999). Allerdings bieten die vorhandenen Ansätze verschiedene Anschlussmöglichkeiten für eine problembezogene Weiterentwicklung.

Auf den grundlegenden Arbeiten von Robinsohn (1975) basieren die Konzeptionen, die die ökonomisch geprägten Lebenssituationen als Basis für die Formulierung von Kompetenzerwartungen nutzen (Ochs/Steinmann 1994; Steinmann 1997). Vergleichbar sind die an fachwissenschaftliche Strukturen anknüpfende Formulierung von Handlungsfeldern (Kaminski 1994). Generell ist hierbei die starke Divergenz der Perspektiven als aktiver Käufer und als (theoretisch angeleiteter) Beobachter von Marktgeschehen hervorzuheben. An sie hat in letzter Zeit eine konstruktivistisch geprägte Wirtschaftsdidaktik Anschluss gefunden (Fischer 2004).

Ein anderer viel beachteter Forschungsstrang knüpft an die allgemein didaktischen Überlegungen zu einer kategorialen Didaktik an (Klafki 1963). Die kategoriale Fachdidaktik greift diese auf und formuliert Stoff- und Bildungskategorien zur Identifikation von Bildungszielen und exemplarischer Felder, aus denen heraus Lernstoffe und -ziele deduziert werden können (z. B. Dauenhauer 1969, Kruber 1997). Allerdings gibt es mehrere uneinheitliche Kategorientafeln.³ Weiterentwicklungen suchen allerdings den Anschluss an

² Der Antragsteller hat im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms 1293: "Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen" einen Antrag eingereicht, um ein tragfähiges Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung zu entwickeln und empirisch zu validieren (s.u. 2.2).

³ Z.T. fehlt ein Fundament, das „lernpsychologische und / oder entwicklungspsychologische Erkenntnisse über die Entwicklung des ökonomischen Denkens und Handelns einschließlich seiner Fehlformen“ beinhaltet (Retzmann 2005: 52). Zu den Desiderata gehört damit u.a. die stärkere Orientierung des Kompetenzbegriffs an

die aktuelle Diskussion zur Formulierung von Kompetenzmodellen (Seeber 2006a und 2006b).

Im Jahre 2004 hat die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) einen ersten Diskussionsvorschlag für die Formulierung von Bildungsstandards zur ökonomischen Bildung für den mittleren Schulabschluss vorgelegt.⁴ Diese Standards sind innerhalb der Wirtschaftsdidaktik intensiv und auch kritisch diskutiert worden (IÖB 2004). Sie umfassen einen Katalog mit fünf Kompetenzbereichen: Entscheidungen ökonomisch begründen, Handlungssituationen ökonomisch analysieren, ökonomische Systemzusammenhänge erklären, Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten, Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen.⁵ Schlösser/Schuhen (2005) haben daher auf die Standards aufbauend eigene, elaboriertere Vorschläge entwickelt. Dabei wurde angestrebt, eine Synthese zwischen den deutschen Arbeiten zu Bildungsstandards und den amerikanischen Arbeiten (NCEE o.J. und die dortige Diskussion zur economic literacy bzw. illiteracy; vgl. auch Hoidn/Kaminski 2006) herzustellen.

Inhaltlich differenzieren die vorliegenden Kompetenzmodelle zwischen komplexen Wissensfeldern: Staat, private Haushalte, Unternehmen, internationale Beziehungen, oder komplexen Rollen: Verbraucher, Erwerbstätiger, Wirtschaftsbürger (vgl. z.B. IÖB 2004, Jung 2006). Die Standards sind dabei meist auf der Basis von Plausibilitätskriterien entstanden (Fachwissenschaft, kategoriale Fachdidaktik, Lebens- und Handlungssituationsansatz) und werden zur Systematisierung mit einer generellen Lernzielsequenz (z.B. wahrnehmen, bewerten, entscheiden, handeln, analysieren, gestalten; vgl. Jung 2006) gekreuzt. Sofern in den gegebenen Standards eine Entwicklungsdimension mitgeführt wird, ist diese meist an der *Bloomschen Taxonomiestufen* (Wissen, Verständnis, Anwendung, Analyse, Synthese, Beurteilung) orientiert.

Insgesamt bedürfen die bestehenden Kompetenzmodelle in der ökonomischen Bildung allerdings einer kritischen Fokussierung auf die gegebenen Fragestellung, insbesondere was ihre Operationalisierung und empirische Fundierung betrifft. Das wichtigste Instrument in dieser Hinsicht ist der Wirtschaftskundliche Bildungstest (WBT) (Beck/Krumm 1998, Beck 1993). Dieser stellt eine Übertragung der 46 Multiple-Choice-Aufgaben des us-amerikanischen ‚Test of economic literacy‘ (TEL) (Soper/Walstad 1987) ins Deutsche dar. Inhaltlich orientiert sich der WBT dabei an vier Bereichen: Grundbegriffe, Mikroökonomie, Makroökonomie und internationale Beziehungen. Gemessen wird „ökonomische Intelligenz“ als Globalkonzept („quantifizierend-optimierendes Denken in bewerteten

psychischen insbesondere kognitiven Dispositionen, d.h. in Abgrenzung gegenüber den bisher üblichen theoretisch unverbundenen „Vermögensiteln“ (Beck 1993: 115).

⁴ Vgl. http://www.degoeb.de/stellung/04_BSOEB.pdf; vgl. hierzu auch den Sammelband der DeGöB zu verschiedenen Aspekten der Standardisierung der ökonomischen Bildung Weitz (2005).

⁵ Neu z.B. in Bawü: Bildungspläne statt Lehrpläne. Benennen Kompetenzen in der Art wie DeGöB-Standards.

Entscheidungsalternativen“), in das wirtschaftskundliches Wissen sowie ökonomiespezifische Denkleistungen nur begrenzt eingehen. Die einzelnen Items sind nicht kompetenz-diagnostisch entwickelt, sondern sind den Stufen der Bloomschen Lernzieltaxonomie zugeordnet. Dementsprechend lässt sich die (theoretisch) geforderte hierarchische Ordnung empirisch nicht vollständig nachweisen (vgl. Soper/Walstad 1987: 3; Beck 1993: 68). Für TEL und WBT existieren umfangreiche z.T. mit anderen Test kombinierte (z.B. zu allgemeinen Intelligenz oder zu soziopolitischen oder moralischen Einstellungen) Datensätze (vgl. z.B. Beck 1993, Rebeck 2002), die eine Kalibrierung weitergehender Testverfahren erlauben.

Neben den auf dem WBT basierenden Analysen findet sich in Deutschland noch eine groß angelegte Untersuchung von Würth/Klein (2001). Diese hat zum einen das Wirtschaftswissen Jugendlicher erhoben und zum anderen diese Ergebnisse nach Schultyp, Alter, Geschlecht und Einstellungen differenziert.

2.2 Eigene Vorarbeiten / Arbeitsbericht

Forschungsgruppe ‚Marktwirtschaft und Gerechtigkeit‘

Die interdisziplinäre und interinstitutionelle Forschungsgruppe ‚Marktwirtschaft und Gerechtigkeit‘ wurde im Herbst 2005 vom Walter Eucken Institut, der Universität Freiburg und der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr initiiert. Seither wurden mehrere Tagungen und Workshops auch unter Beteiligung von externen Fachleuten sowie wissenschaftlichen Nachwuchskräften durchgeführt. Im Verlauf dieser Zusammenarbeit wurde mit Prof. Dr. Stefan Liebig auch ein weiteres Mitglieder gewonnen. Die Intensivierung der Zusammenarbeit und die Möglichkeit zur Stellung von DFG-Anträgen wurden durch eine ‚Anschubfinanzierung‘ der Universität Freiburg zwischen August 2006 und Januar 2007 gefördert.

Der Antragsteller hat im Rahmen seiner verschiedenen Beiträge für die Forschungsgruppe ...

Kategoriale Wirtschaftsdidaktik und Kompetenzmodelle

Der Antragsteller hat die kategoriale Wirtschaftsdidaktik mit einem spezifischen Fokus auf ökologische Implikationen des Wirtschaftshandelns weiterentwickelt (2001, 2006c). Im Zuge der Entwicklung von Bildungsstandards und der Diskussion um Kompetenzerwartungen wurde der Versuch unternommen, kategoriale Überlegungen in die Entwicklung von Kompetenzmodellen ökonomischer Bildung einfließen zu lassen (2006a, 2006b). In neueren Veröffentlichungen diskutiert er die notwendige Abgrenzung und die möglichen Kompatibilitäten seines Ansatzes bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen für die berufliche Bildung (2006d) und fragt nach den Bedarfen zur Weiterentwicklung solcher Modelle für die wissenschaftliche Weiterbildung (Seeber/Keller 2006).

Als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung hat er maßgeblich an der Entwicklung der DeGöB-Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss mitgewirkt. Gemeinsam mit anderen Fachdidaktikern in dieser Gesellschaft wird derzeit an der Differenzierung für die verschiedenen Schulstufen gearbeitet.

Darauf aufbauend erfolgte im November 2006 zusammen mit Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser (Siegen) und Prof. Dr. Reinhold Jäger (Koblenz-Landau) die Antragstellung im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms 1293: "Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen". Der Antragsteller hat sich hierzu intensiv mit der Problematik der Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Kompetenzmodells auseinandergesetzt.

Wirtschaftsethik

Verschiedene Veröffentlichung des Antragstellers zu wirtschaftsethischen Problemstellungen stehen in der Regel im Kontext ökonomischer Bildung. Sie thematisieren grundlegende didaktische Fragestellungen der Umsetzung im Unterricht (1998, 1999, 2002) bzw. der Bildungsziele (1996), oder sie entwickeln das Spannungsfeld zwischen Ordnungs- und Individualethik unter Betonung der Notwendigkeit angemessener Bildungsbemühungen zur Stärkung individueller Entscheidungskompetenz (1997 – Ko-Autor J. Abendschein, 2005, im Erscheinen). Gemeinsam mit H.-J. Schlösser hat der Antragsteller die Beziehung zwischen ethischem Urteil und ökonomischen Problemlagen mehrfach am Beispiel umweltökonomischer Fragestellungen erörtert (1994a, 1994b, 1996).

3. Ziele und Arbeitsprogramm

3.1 Ziele

Für die Zukunftsfähigkeit und politische Tragfähigkeit marktwirtschaftlicher Ordnungen stellt das „Paradoxon der marktwirtschaftlichen Ordnung“ eine weitreichende Herausforderung dar. Um Vorschläge dafür machen zu können, wie ein demokratisches Gemeinwesen mit dieser Herausforderung umgehen kann, bedarf es einer Untersuchung der verschiedenen Ursachen, die diesem Paradoxon zugrunde liegen. Denn nur auf Basis der Ursachenanalyse kann dieses zentrale Problem demokratischer Marktgesellschaften diskutiert und für die öffentliche Debatte fruchtbar gemacht werden. Die Forschergruppe insgesamt zielt damit darauf ab, Lern- und Entwicklungsbedingungen hinsichtlich des Verhältnisses von Markt und Gerechtigkeit einerseits bei den einzelnen Akteuren und andererseits in den Verfahrenstrukturen zu erhellen.

Aus didaktischer Sicht ist der zentrale Ort der politischen Enkulturation die Schule. Zur Entwicklung sachgemäßer Urteilsfähigkeit mit Blick auf das aufzuhebende Paradoxon gilt für die Fachdidaktik die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen als unabdingbare Voraussetzung. Gestützt wird diese Erwartung durch eine Vielzahl von Verlautbarungen der Repräsentanten wichtiger gesellschaftlicher Gruppierungen seit Mitte der 1990er Jahre (z.B. DGB, BDA, BDI, Deutsches Aktieninstitut, Deutscher Lehrerverband, DeGöB, Deutscher Elternverein, Verband deutscher Realschullehrer, Wirtschaftsministerkonferenz, KMK, DIHK. Für eine Übersicht vgl. Seeber 2006b). Sie unterstreichen die gesellschaftliche Relevanz ökonomischer Kompetenz und die Bedeutung einer schulisch organisierten Vermittlung.

Diese Forderungen erlangen im Kontext des Projektes zusätzlich Gewicht, da eine ökonomische ‚Illiteratheit‘ zu negativen Verzerrungen der öffentlichen Meinung im politökonomischen Bereich führen kann (vgl. Walstad/Larsen 1993: 1228). Darüber hinaus werden auch von den Medien offensichtlich übertriebene Anforderungsprofile mit Blick auf das Verständnis ökonomischer Zusammenhänge unterstellt (Klein/Meißner 1999). Da die Bildungsleistungen der Medien selbst für einen entsprechenden Kompetenzerwerb aber nicht ausreichen, bleibt die Ausbildung ökonomischer Kompetenzen vorrangig auf die Schule verwiesen.

Schülerleistungen - aber auch die von Erwachsenen - werden in den Auswertungen der Tests und Testberichten (Walstad/Larsen 1993, Beck 1993, Sczesny/Lüdecke 1998, Würth/Klein 2001, Klein/Meißner 1999) häufig als defizitär bezeichnet.⁶ Die Resultate deuten auf eine Fehlerwartung hin, die auch auf einem unzureichenden (impliziten) Wissensmodell beruht. Es mangelt an einer systematischen Klärung der Struktur- und

Entwicklungsdimensionen. Die hier relevanten volkswirtschaftlichen Fragestellungen implizieren ein hohes Maß an spezifischer ausbildungsbedürftiger Abstraktionsleistung.⁷ Die Forderungen nach einer Verbesserung der ökonomischen Bildung laufen dann aber ins Leere, wenn Teststandards in diesem inhaltlichen Kontext nicht altersadäquat ausgerichtet werden.⁸

Um daher an den Schulen die Fähigkeit zu fördern, ethische und systemische Voraussetzungen der (sozialen) Marktwirtschaft zu erfassen und so sachgerechte Bewertungen hervorzubringen,⁹ sollte die Schule die Formen der Wissensvermittlung an die Lernbedingungen, d.h. einerseits die konkrete altersbezogene Kompetenzentwicklung und andererseits die spezifische soziale Situiertheit der Thematik, anzupassen. Ziel des Projektes ist es daher, die verschiedenen Lernbedingungen methodisch zu erheben¹⁰ und daraus didaktische Empfehlungen (Curriculum und kompetenzrelevante Aufgabenstellungen) zur Behandlung (Entparadoxierung) des Spannungsfeldes zu entwickeln.

3.2 Arbeitsprogramm

Sowohl Kompetenzen wie Einstellungen spielen eine Rolle für Gerechtigkeitsurteile.¹¹ Vor dem Hintergrund der genannten Forschungsziele geht es daher darum Einsicht in den strukturellen Entwicklungszusammenhang zwischen ökonomischer Kompetenz und marktrelevanten Gerechtigkeitsurteilen zu erhalten und didaktische Interventionen darauf abzustimmen. Die praktische Umsetzung des Forschungsinteresses bedarf zum einen eines empirischen Teils, in dem relevante Daten generiert werden, und zum anderen eines analytischen Teils, in dem die explanatorischen Analysen der relevanten Dimensionen geleistet werden.

Die grundlegende Arbeitshypothese zum Entwicklungszusammenhang besteht darin, dass die ‚limitierte‘ Entwicklung ökonomischer Kompetenzen eine nicht sachgerechte Anwendung normativer Kriterien auf den Marktprozess bedingen kann, weil insbesondere das

⁶ Dabei schätzen die Probanden ihr Wissen z.T. selbst als defizitär ein (Walstad/Larsen 1993: 1227).

⁷ Dementsprechend divergieren auch die Testergebnisse eindeutig zwischen ausgebildeten Ökonomen und Laien in eindeutiger Abhängigkeit von der spezifischen Bildungsbiographie, vgl. z.B. Caplan 2002, Walstad/Rebeck 2001. Schon Beck (1993: 83) weist darauf hin, „dass die Schule (und später auch die betriebliche Berufsausbildung) es ist, von der die wesentlichen externalen Einflüsse auf die kognitive ökonomische Kompetenz ausgehen.“

⁸ Die meist nur appellative Behauptung der Defizite ist umso erstaunlicher, wenn man sich der für ein entwicklungsorientiertes Kompetenzmodell methodischen Bedeutung von ‚Defiziten‘, d.h. diskriminierbaren Entwicklungsschritten, bewusst macht (vgl. Minnameier 2003: 4).

⁹ Der Wunsch nach einer „Humanisierung der Wirtschaftswelt“ durch Pädagogik (Dubs 2001) scheint dagegen eher ein Beispiel für das problematische Spannungsverhältnis als Lösungsmöglichkeit zu sein.

¹⁰ Die bisherige fachdidaktische Forschung hat sich auf die Entwicklung von Curricula etc. gerichtet, aber auf Grund begrenzter Forschungskapazitäten auf Erfolgsstudien weitgehend verzichtet. „Ökonomische Bildung wird folglich viel zu sehr als Inhaltskanon konzipiert, rezipiert und diskutiert. Der Prozesscharakter des Erwerbs von ökonomischer Bildung bleibt systematisch unterbelichtet.“ (Retzmann 2001: 175f)

¹¹ Es geht gerade um die Entwicklung daher ... rein affektive Ebene ... ‚automatisch-spontan‘ vgl. Heinrichs 2006.

Verständnis der systemischen Perspektive (z.B. Arbeitsteilung, komparative Kostenvorteile, Rolle des Preismechanismus im Marktsystem) nicht hinreichend entwickelt ist.¹²

Diese These wird u.a. dadurch gestützt, dass mit der Entwicklung ökonomischer Kompetenzen zumindest spezifische normative Spannungen (z.B. in Hinsicht auf Gewinnstreben, Unternehmertum, spezifische Risikobereitschaft) abnehmen bzw. sogar die Akzeptanz der Marktwirtschaft und entsprechenden Verhaltens zunimmt.¹³

In Hinsicht auf die explanatorische Hypothesenbildung zur Ausbildung von Entwicklungssequenzen und Einstellungen und in Bezug auf die Entwicklung kompetenzadäquater (wirtschafts)didaktischer Empfehlungen bedarf es zum einen einer empirischen Erhebung des Entwicklungszusammenhangs (ökonomische Kompetenzen bzw. Urteilsanalyse, marktrelevante Einstellungen). Zum anderen werden die spezifischen Lernbedingungen (‚lokale Gerechtigkeit‘ der Organisation Schule, Kompetenzadäquanz der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien, Lehrerkompetenz) untersucht.

Zur Validierung der Ausgangshypothese ist ein ökonomischen Kompetenz- bzw. Urteilsmodells erforderlich, das insbesondere die Entwicklung der systemischen Perspektive auf die Marktwirtschaft in testbarer Form abbildet, um mögliche Korrelationen im normativen Bereich ausweisen zu können. Durch die Erhebung des jeweiligen Zusammenhangs in verschiedenen Klassenstufen (10 und 12) sollen die spezifischen ‚Verzerrungen‘ und ihre möglichen (didaktisch beeinflussbaren) Veränderungen identifiziert werden.

Dabei ist die Durchführung der empirischen Untersuchung auf Schüler des Gymnasiums verwiesen, insofern hier im Lauf der Schulzeit mit einer hinreichenden Ausbildung formaler Operationen als Voraussetzung für die sachgerechte Ausbildung der systemischen Perspektive zu rechnen ist.¹⁴

So weit möglich soll auf bestehende Tests, wie insbesondere den WBT, zurückgegriffen werden. Allerdings ist ein empirisch testbares Kompetenzmodell bestenfalls bruchstückhaft vorhanden, da die relevante Entwicklungsdimension nicht hinreichend in den Items differenziert ist. Auch der WBT ist nur bedingt tauglich, um Kompetenzentwicklung (s.o.) abzubilden. Es bedarf daher einer Weiterentwicklung der bestehenden Kompetenzmodelle und ihrer Testverfahren. Um das relevante Spektrum erfassen zu können, bedarf es einer Fokussierung auf die systemische Perspektive und damit einer kompetenzbiographisch

¹² Die zugrundeliegende Entwicklung steht u.a. vor dem Problem, dass eine Divergenz zwischen ökonomischer Theoriesprache, die für die Repräsentation der systemischen Perspektive relevant ist, und entsprechender Alltagssprache besteht (vgl. z.B. Klein/Meißner 1999: 4; Caplan 2002: 433f).

¹³ Was die parallele Entwicklung der Einstellungsdimension betrifft, so zeigt sich insbesondere in der Studie von Würth/Klein, dass mit einer verstärkten ökonomischen bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Bildung die Urteile gegenüber der Marktwirtschaft sachgerechter werden und eine höhere Akzeptanz zeigen. Ohne intensive Bildungsanstrengung fallen die Einstellungs- und Wissensschwerpunkte bei Jugendlichen letztlich sogar auseinander (vgl. Klein/Meißner 1999: 84).

¹⁴ Kontrollgruppe aus dem kaufmännischen Bereich?

teilweise über den Bereich des WBT hinausreichenden Verfahrens (vgl. z.B. Saunders 1991).¹⁵

Die so erfassten ökonomischen Kompetenzen sollen mit normativen Aussagen zur Marktwirtschaft korreliert werden. Die notwendige Klärung der Einstellungsdimension wird einerseits auf bewährte Testdesigns zurückgreifen und andererseits den Entwicklungsverlauf bzw. die Komplexität bestimmter Argumentationsmuster systematisch erheben.

Um Anschluss an die Forschungslage und an die Arbeiten in anderen Teilprojekten herzustellen soll vor allem auf das Methoden-Design des International Social Justice Project zurückgegriffen werden. Hierbei geht es vorrangig um die an die Grid-Group-Theory von Douglas (1982) anschließende Unterscheidung von Individualismus, Egalitarismus, Askriptivismus und Fatalismus als grundlegende ‚Weltansichten‘ der Gerechtigkeit.¹⁶ Allerdings gilt es die institutionellen Bedingungen für die Ausbildung normativer Präferenzen, d.h. die spezifische schulische Form der Autorität und der Egalität unter Schülern zu beachten. Schule als Organisation generiert spezifische normative Lernerfahrungen und damit eine ‚lokale Gerechtigkeit‘.¹⁷ So steht zu vermuten, dass die ausgeprägte Peerstruktur zwischen den Schülern zu stärker egalitären Einstellungen führt und die Daten entsprechende interpretiert werden müssen.

Weiterhin sollen aussagekräftige Items der Studie von Würth/Klein übernommen werden, da hier bereits umfangreiche und ausdifferenzierte Daten zu Schülern vorliegen. Hierbei geht es vorrangig um Assoziationen mit zentralen Konzepten der (sozialen) Marktwirtschaft.

Aus der Beantwortung der einzelnen Items der genannten Tests wird allerdings weder hinreichend deutlich, ob den zustimmenden bzw. ablehnenden Antworten ähnliche Sachverhaltsinterpretationen zugrunde liegen, noch ist der strukturelle Entwicklungsverlauf der impliziten Argumentationsmuster klar. Um daher die relevanten Werthaltungen und -konflikte, die im Spannungsverhältnis zum Tragen kommen, in ihrem Entwicklungsverlauf trennscharf abbilden zu können, ist eine Erweiterung des Untersuchungsdesigns in dieser Hinsicht notwendig. Eine gängige Form zur Klärung von strukturalen Dimensionen und von

¹⁵ Auswahl und Präzisierung der Fragen in Hinsicht auf das Grundproblem des Paradoxons (vgl. ordnungswirtschaftliches Teilprojekt)

Zur Kalibrierung des weiterentwickelten Instrumentariums ggf. Teile des WBT

¹⁶ Aus Sicht des Individualismus sind hohe soziale Ungleichheiten legitimiert, und die Güterverteilung sollte im wesentlichen über Marktmechanismen geschehen. Demgegenüber ist eine im wesentlichen über staatliche Interventionen gewährleistete Gleichverteilung von Gütern aus der Sicht des Egalitarismus gerecht. Die Gerechtigkeitsideologie des Askriptivismus spiegelt sich in der Auffassung wieder, Güter sollten ungleich verteilt werden, wobei hier weniger die individuellen Anstrengungen oder Leistungen entscheidend sind, als vielmehr die Zugehörigkeit zu einer über sozial definierte Merkmale näher bestimmten Gruppe. Fatalismus ist im Gegensatz dazu eine Gerechtigkeitsideologie, die gerade durch einen Verzicht auf Gerechtigkeitsforderungen gekennzeichnet ist und aus deren Sicht die Güterverteilung letztlich vom Schicksal bestimmt wird und dem menschlichen Zutun entzogen ist.“ Liebig 2004: 6

Entwicklungsverläufen sind Dilemmastudien.¹⁸ Durch die Aufforderung vorgegebene Argumentationen zu bewerten, besteht die Möglichkeit im Rahmen eines geschlossenen Testverfahrens Zugriff auf die Komplexität von Argumentationsmustern zu erlangen.¹⁹ Denn das gezeigte Maß an Nachvollziehbarkeit verschiedener Argumente - unabhängig von Zustimmung zum jeweiligen Argument - ist von dessen Komplexität bzw. der zur Verfügung stehenden Urteilsfähigkeit abhängig.²⁰

Sowohl die Isolation der spezifischen subjektiven Entwicklungsdimensionen und ihr Bezug auf andere Einflussfaktoren, als auch die Generierung kompetenzorientierter Curricularempfehlungen und Aufgabenstellungen bedarf zusätzlich einer Untersuchung der spezifischen Lernbedingungen:

Bereits das bloße Eingebundensein in formale Bildungsprozesse übt Einfluss auf die normative Dimension aus. „Institutionelle Bildungsprozesse ... sind eine notwendige und hinreichende Bedingung für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beim einzelnen.“ (Lind 2000: 225)²¹ Und deren Entwicklung korreliert wiederum mit der Präferenz für höhere Stufen des moralischen Urteils; d.h. es besteht hier ein Zusammenhang zwischen Affekt und Kognition (Lind 2003: 51f). Darüber hinaus fördert ein positives Klassenklima das (politische) Wissen und allgemeine Interpretationsfähigkeiten (vgl. Maiello 2003: 179).

Um didaktische Empfehlungen abgeben zu können, ist es erforderlich den Status Quo der Lehrpläne und ihrer Umsetzung in Unterrichtsmaterialien zu bestimmen und deren (implizite) Entwicklungslogik mit dem zu entwickelnden Kompetenzmodell abzugleichen.²² Erst mit Blick auf diesen Hintergrund können vermeintliche ‚Defizite‘ der Schülerleistungen systematisch den verschiedenen Faktoren zugerechnet werden. Schon die Tatsache, dass Wirtschaft selten als eigenes Schulfach Ökonomie unterrichtet wird, führt zu einem je nach Ankerfach spezifisch fragmentierten ökonomischen Wissen.²³

¹⁷ Mit ‚lokaler Gerechtigkeit‘ ist gemeint, „dass Gerechtigkeitsprobleme immer im Kontext von und in Auseinandersetzung mit Organisationen entstehen und auch dort im wesentlichen gelöst werden.“ (Liebig 2004: 4).

¹⁸ Offene Interviews sind für die Entwicklung des Designs zur inhaltlichen Differenzierung einzelner Haltungen sinnvoll/notwendig (Reproduktion nicht-eigener Argumente).

¹⁹ Linke politische Orientierungen sind z.B. schwieriger zu reproduzieren als rechte (Lind 2000: 128ff)

²⁰ . Der Form nach entspricht dieses Testdesign z.B. dem ‚Moralischen Urteils Test‘ (Lind); jedoch bezieht sich die Frage hier nicht wie beim MUT auf die Komplexität der Kohlbergschen Stufen auf zugrunde liegende Struktur der ökonomischen Problemstellung.

Allerdings bietet es sich an zur entwicklungslogischen Kalibrierung der Antworten, und um die Frage der Domänenspezifität normativer Urteile kontrollieren zu können, mit die MUT die moralischen Urteilsfähigkeit zu erheben. ??

²¹ „Wenn die pädagogische Stimulation durch allgemeinbildende Institutionen (in der Regel die Schule) wegfällt, nimmt die moralische Urteilsfähigkeit der Menschen deutlich ab.“ (Lind 2000: 19) Die berufliche Umwelt wirkt sich dagegen eher negativ aus.

MU korreliert mit Allgemeinbildung und ist lernbar, insbesondere durch Dilemmadiskussionen (Lind 2003: 67f)

²² So fordert ein aktuelles sozialwissenschaftliches Schulbuch für die Sekundarstufe II: „Diskutieren Sie: Existiert im Bereich der Wirtschaftspolitik so etwas wie eine ‚Systemrationalität‘ oder ist die Frage, welche Zukunftsbilder positiv bzw. negativ sind, grundsätzlich eine Frage der Interessenlage des Betrachters?“ (Jöckel 2006: 42) ???

²³ Vgl. Schlösser/Weber 1999. Schnabel-Henke (1995) zeigt wie Vermittlung wirtschaftsethischen Wissens an kaufmännischen Schulen anhand einer Schulbuchanalyse (vgl. auch Seeber 2006)

Nicht zu vernachlässigen ist auch der Einfluss der Kompetenzen und Einstellungen der unterrichtenden Lehrer.²⁴ Da Lehrer ‚Wirtschaft‘ häufig fachfremd unterrichten und nach wie meist ökonomische Autodidakten sind (Würth/Klein 2001), bedarf es hier tragfähiger Daten.²⁵

Die gewonnenen Daten gilt es dahingehend zu analysieren, welche Einflussfaktoren für den Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Marktwirtschaft und Gerechtigkeit relevant sind und welche didaktischen Interventionsmöglichkeiten es gibt.²⁶ Auf der Ebene curricularer Empfehlungen soll eine Stoffstrukturanalyse (Dauenhauer 1969, Speth ??) auf der Basis des gewonnenen Kompetenzentwicklungsmodells erarbeitet werden und eine sachgerechte Stoffsequenzierung anregen. Die Aufgabenstellungen für den Unterricht haben exemplarischen Charakter und sollen zwei Anforderungen genügen: 1) Sie sind altersgemäß zu formulieren. 2) Es werden Aufgaben zur Entwicklung der ökonomischen Kompetenz (spezifische Perspektive) von solchen unterschieden, die eine Einübung kontrovers zu beurteilender Sachverhalte (Paradoxonbezug) ermöglichen. Letztere haben voraussichtlich Fallstudiencharakter mit einer dilemmatischen Struktur.²⁷

Arbeitspakete

AP 1: Untersuchungsdesign

Der empirische Teil der Untersuchung umfasst sowohl die Erhebung der verschiedenen Dimensionen (ökonomische Kompetenzen bzw. Urteilsanalyse, marktrelevante Einstellungen) bei Schülern als auch bei den Lehrern. So weit möglich auf der Basis bestehender Tests werden die einzelnen Testbereiche (ökonomische Kompetenz, moralische Urteilsfähigkeit, Einstellungen zur Marktwirtschaft) zu einem einheitlichen problemorientierten Test zusammengefasst.²⁸ Begleitend kommen die üblichen

²⁴ ggf. mögliche Lehrer-Vergleichsgruppe aus anderen Fächern??

²⁵ Komplementär zur Erarbeitung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss sind Studien und Formulierungen zur Erarbeitung von Bildungsstandards für Ökonomelehrer für das allgemein bildende Schulwesen entstanden (Schlösser 2006).

²⁶ Dubs (2001) ist allerdings insgesamt kritisch gegenüber den Möglichkeiten didaktischer Interventionen, weil eine von ihm durchgeführte Studie zu dem Ergebnis kommt, „dass nicht das gewählte Unterrichtsarrangement, sondern die kognitiven Fähigkeiten [z.B. Fähigkeit der Datenanalyse und der Textinterpretation] den Lernerfolg am stärksten prägten.“ (Dubs 2001)

²⁷ Die didaktische Methodik bedarf aber letztlich der Anpassung an die lokalen Bedingungen. So sehen etwa Schweizer Banklehrlinge das berühmte Heinz-Dilemma nicht als moralisches Problem, da in der Schweiz eine gute Krankenversicherung vorhanden ist, und sie für sich die Möglichkeiten ausreichend Geld zu leihen annehmen. (Oser/Schlaefli 1986: 231)

²⁸ So weit sinnvoll wird als Grundlage für die Testkonstruktion die Item-Response-Theorie (Embretson/Reise 2000; Rost 2004) dienen. Dadurch wird u.a. erreicht, dass adaptive Testungen durchgeführt werden können; d.h., dass bei dem den Schülern nur diejenigen Aufgaben vorgelegt werden, die sie weder massiv unter- noch überfordern.

soziobiographischen Datenabfragen sowie relevante soziokulturelle Proxys (z.B. geschätzte Zahl der Bücher im Haushalt, Fernsehnachrichten, erwartete Weiterbildung)²⁹ hinzu.

Durch die kritische Berücksichtigung nationaler und internationaler Ergebnisse, wie sie insbesondere für den WBT/TEL (Beck/Krumm 1998, Beck 1993) und den MUT (Lind 2003) vorliegen, soll die Validität der Items abgesichert werden.

AP 2: Testdurchführung

In einem Pretest wird die Tauglichkeit des Tests überprüft und ggf. notwendige Modifikationen vorgenommen.

Der Test wird mit Schülergruppe von ca. ?? Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen der Mittel- und Oberstufe an Gymnasien in verschiedenen Bundesländern (Ost-West) mit einer divergenten fachlichen Einbettung des Themenfeldes Wirtschaft durchgeführt. Die Erfassung der Daten erfolgt klassenweise. Für die Durchführung vor Ort werden Testleiter eingesetzt.

Lehrer werden ohne den soziokulturellen Testteil mit erfasst.

Die gewonnenen Daten werden in geeigneter Form digitalisiert und in Hinsicht auf den Entwicklungszusammenhang von ökonomischen Kompetenzen und normativen Bewertungen der Marktwirtschaft ausgewertet.

AP 3: Entwicklungsmodell

Auf Basis der Testergebnisse (AP 2) und einer weiteren systematisierenden Aufarbeitung des Forschungsstandes zu den Entwicklungsdimensionen wird ein Entwicklungsmodell mit dem Ziel konstruiert, die systematische Abhängigkeit zwischen dem Verständnis ökonomischer Prozesse, d.h. eines spezifischen systematischen Ausschnitts aus dem ökonomischen Wissensfeld, und deren normativer Bewertung abzubilden.

AP 4: Institutionelle und curriculare Analyse

Die didaktische Analyse hat sowohl die subjektiven wie die objektiven Lernbedingungen zu berücksichtigen. Neben dem Entwicklungsmodell (AP 3) wird es daher einerseits darum gehen die institutionellen/organisationalen Rahmenbedingungen an Schulen (vgl. die Ergebnisse des Siegener Teilprojekts, s.u.) sowie ggf. den Einfluss der Kompetenzen und Einstellungen von Lehrern zu untersuchen, und andererseits den Angemessenheitsgrad der

²⁹ Poltisches Verstehen: „Die Auswertungen ergaben, dass insbesondere die beiden familiären Hintergrundvariablen Anzahl Bücher zu Hause sowie erwartete weitere Schuljahre hinsichtlich der

Konzeptualisierungen ökonomischer Kompetenz in Curricula, Schulbüchern und sonstigen Unterrichtsmaterialien an die verschiedenen Lernbedingungen zu überprüfen.

AP 5: Entwicklung curricularer Empfehlungen und kompetenzrelevanter Aufgabenstellungen

Der übergreifende analytische fachdidaktische Part umfasst neben den Vorarbeiten zur Entwicklung eines spezifischen ökonomischen Kompetenz- und Urteilsmodells die Lehrplan- und Lehrbuchanalyse, die explanatorische Hypothesenbildung auf Basis der verschiedenen Daten sowie darauf aufbauend die didaktischen Empfehlungen.

Auf Basis des Entwicklungsmodells (AP 3) und der didaktischen Analyse (AP 4) sollen Empfehlungen daher einerseits hinsichtlich der sinnvollen curricularen Strukturierung und sinnvollen Facheinbettung des Themenfeldes erarbeitet werden und andererseits kompetenzrelevante Aufgabenstellungen erarbeitet werden, die es erlauben dem Entwicklungsverlauf entsprechend dem Spannungsverhältnis zwischen Markt und Gerechtigkeit zu begegnen.

Diskussion in wirtschaftsdidaktischen Fachkreisen ...

AP 6: Dissemination der Forschungsergebnisse

Die Projektergebnisse werden im Rahmen von Workshops und Projektpublikationen laufend in den Arbeitsprozess der Forschungsgruppe ‚Marktwirtschaft und Gerechtigkeit‘ eingebracht.

Ferner werden der Antragsteller und die betreffenden wissenschaftlichen Mitarbeiter die Forschungsergebnisse auf nationalen und internationalen Konferenzen präsentieren und kontinuierlich durch Publikationen dem (wirtschafts)didaktischen Fachpublikum zugänglich machen.

Die Projektergebnisse sollen in einer Monographie – zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation – zusammengefasst werden.

4. Beantragte Mittel

4.1 Personalkosten

- a) ?? MitarbeiterIn BAT IIa ?? für ?? Monate
- b) Wissenschaftliche Hilfskraft (mit Abschluss) für ?? Monate mit der monatlichen Stundenzahl von ?? zur Unterstützung bei der Durchführung der empirischen Erhebungen, bei der Projektkommunikation
- c) Studentische Hilfskräfte (ohne Abschluss) für ?? Monate mit der monatlichen Stundenzahl von ?? zur Durchführung und Unterstützung bei der Dateneingabe und -auswertung.

4.2 Wissenschaftliche Geräte

- a) Es werden keine Geräte benötigt, deren Anschaffungskosten über 10.000,- € liegen.
- b) Wissenschaftliche Geräte unter 10.000,-€:

4.3 Verbrauchsmaterial

Allgemeine Verbrauchskosten:

4.4 Reisen

Projekttreffen Lahr-Freiburg-Duisburg

Pro Jahr und wiss. MitarbeiterIn zwei Kongress/Tagungsreisen
(national/international) – ca.

Summe

4.5 Publikationskosten

Pro Jahr je 750.- € Publikationskosten:

4.6 Sonstige Kosten

Druck und Versand für Fragebögen

Testleiter

Kosten für das Einscannen von Fragebögen

5. Voraussetzungen für die Durchführung des Vorhabens

5.1 Zusammensetzung der Arbeitsgruppe

Dr. Martina Schmette

Dr. Bernd Remmele

Dipl. Paed. Julia Krämer

5.2 Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern

Die Forschungsgruppe ‚Marktwirtschaft und Gerechtigkeit‘

Das Spannungsverhältnis zwischen Marktwirtschaft und gängigen Gerechtigkeitsvorstellungen wird von einer Reihe von Einflussvariablen bestimmt. Entlang der Differenzierung dieser Variablen lassen sich die einzelnen Teilprojekte und ihr systematischer Zusammenhang darstellen. Aus ordnungsökonomischer Perspektive (Prof. Dr. Viktor Vanberg) geht es u.a. darum, die Spannung zwischen den (marktlichen) Regelfunktionen, der spontanen Ordnungsbewertung und der dann gegebenenfalls verzerrten Regelwahl im Kontext der Sozialen Marktwirtschaft theoretisch zu klären. Von Seiten der empirischen Soziologie (Prof. Dr. Stefan Liebig) stellt sich demgegenüber die Frage, welche konkreten sozialen Strukturbedingungen (z.B. Einkommen, Erwerbsform etc.) sich sozialisatorisch in individuell nachweisbaren Gerechtigkeitsempfindungen niederschlagen. Zwischen der gesamtwirtschaftlichen Ordnung und den individuellen Einstellungen offenbaren sich weitere Einflussvariablen. So beschäftigt sich die Institutionenökonomik (Prof. Dr. Dirk Sauerland) mit der Frage, ob und wie das formelle Regelsystem der Marktwirtschaft mit den Gerechtigkeitsvorstellungen der Betroffenen kompatibel ist, ob und wie als ungerecht empfundene formelle Regeln zur Herausbildung informeller Regeln führen, und wie diese informellen Regeln sich auf die wirtschaftliche Entwicklung auswirken. Für die Politikwissenschaft (Prof. Dr. Gisela Riescher und PD Dr. Ulrich Eith) besteht die Frage darin, wie einerseits von Seiten der Politiker Gerechtigkeitsdiskurse – nur zum Teil: instrumentell – zur politischen Legitimationssicherung verwendet werden, und wie sich dabei andererseits auf Seiten der Bürger die politische Willensbildung in Hinsicht auf das Thema Gerechtigkeit entwickelt. Aus Sicht der Wirtschaftsdidaktik (Prof. Dr. Günther Seeber) verweist das Spannungsverhältnis zwischen Markt und Gerechtigkeit, auf die Entwicklung ökonomischer und normativer Urteilskompetenzen in der Schule, wobei insbesondere die ‚limitierte‘ Entwicklung ökonomischer Kompetenzen eine Fehlapplikation normativer Kriterien auf den Marktprozess bedingen kann. Abgeschlossen wird die gemeinsame Problemstellung durch die philosophische Frage (Prof. Dr. Hans-Helmuth Gander), welche Form

gerechtigkeitstheoretische Argumente denn annehmen müssten, um der (systemischen) Funktionslogik des Marktes adäquat zu sein.

DeGöB und SPP Kompetenzentwicklung

Die laufenden Forschungsergebnisse werden zum einen im Rahmen der Tagungen und Workshops der Fachdidaktischen Gesellschaft, der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung, diskutiert werden.

Unabhängig von einer Förderung im Rahmen der ersten Förderrunde des DFG-Schwerpunktprogramms "Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen" wird es zu einem intensiven Feedback mit den Mit Antragsteller, Prof. Dr. Hans Jürgen Schlösser (Siegen) und Prof. Dr. Reinhold Jäger (Koblenz-Landau), sowie deren lokalen Arbeitsgruppen kommen.

5.4 Apparative Ausstattung

Umfänglichere apparative Ausstattungen sind für die Durchführung des Projektes nicht erforderlich.

5.5 Laufende Mittel für Sachausgaben

Die Grundausstattung für die wissenschaftlichen Arbeitsplätze wird von der WHL gestellt. Sachausgaben, die über die beantragten Mittel hinausgehen, werden nicht erwartet bzw. werden ggf. von der WHL gedeckt.

5.6 Interessenkonflikte bei wirtschaftlichen Aktivitäten

Es bestehen keine Interessenkonflikte.

5.7 Sonstige Voraussetzungen

Der Antragsteller hat die für die Testung notwendigen Kontakte zu Ministerial- und Schulbehörden in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sowie über die fachdidaktische Gesellschaft zu den Behörden in den anderen Bundesländern.

6. Erklärungen

"Ein Antrag auf Finanzierung dieses Vorhabens wurde bei keiner anderen Stelle eingereicht. Wenn ich einen solchen Antrag stelle, werde ich die Deutsche Forschungsgemeinschaft unverzüglich benachrichtigen."

7. Unterschrift(en)

Prof. Dr. Günther Seeber

8. Verzeichnis der Anlagen

„Fragebogen für Antragsteller“

Publikationsverzeichnis des Antragstellers

Zitierte Literatur

- Abendschein, J.; Seeber, G. (1997): Die geplante Versenkung der ‚Brent Spar‘ als typische Dilemmasituation. Ein unternehmensethisches Lehrstück, in: Zeitschrift für Umweltpolitik und Umweltrecht, H. 3: 373-392.
- Beck, K. (1993): Dimensionen der ökonomischen Bildung. Meßinstrumente und Befunde. Abschlußbericht zum DFG-Projekt: Wirtschaftskundliche Bildung-Test (WBT). Normierung und internationaler Vergleich. Nürnberg.
- Beck, K.; Krumm, V. (1998): Wirtschaftskundlicher Bildungstest (WBT). Göttingen u.a.
- Beck, Klaus; Bienengräber, Thomas; Mitulla, Claudia; Parche-Kawik, Kirsten (2000): Progression, Stagnation, Regression – Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung. Arbeitspapiere WP Nr. 33 (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik - Johannes Gutenberg-Universität Mainz).
- Dauenhauer, E. (1969): Kategoriale Didaktik, Rinteln.
- DeGöB – Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss, <http://www.degoeb.de>.
- Dubs, R. (2001): Wirtschaftsbürgerliche Bildung - Überlegungen zu einem alten Postulat. *sowi-onlinejournal* 2/2001; http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftsbuergerliche_bildung_dubs.htm.
- Embretson, S. E.; Reise, S. P. (2000): Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fischer, A. (2004): Ökonomische Bildung und konstruktivistische Didaktik. http://www.sowi-onlinejournal.de/2004-2/oekonomische_bildung_fischer.htm.
- Hoidn, S.; Kaminski, H. (2006): Ökonomische Bildung in den USA. *TiBi - Trends in Bildung international* 12; http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi12_hoidn_kaminski.pdf.
- IÖB - Institut für ökonomische Bildung Oldenburg (2004): Stellungnahme zum Entwurf „Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Ökonomischen Bildung des allgemeinen Schulwesens für den mittleren Bildungsabschluss“ der DEGOEB vom Februar 2004.
- Jöckel, P. (2006): Wirtschaftspolitik in der sozialen Marktwirtschaft. *Sozialwissenschaftliche Studien für die Sekundarstufe II*. Braunschweig.
- Jung, E. (2006): Möglichkeiten zur Überprüfung von Kompetenzmodellen in der Ökonomischen Bildung. In: Weitz, B.: *Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach: 33-60.
- Kaminski, H. (1994): Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung. Teil 2, in: *arbeiten + lernen/Wirtschaft*, Nr. 15
- Karpe, J.; Krol G.-J. (1997): Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In: Kruber, K.-P.: *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*, Bergisch-Gladbach: 75-102.
- Kersten, Bernd (2003): Politisches Verstehen der Schweizer Schülerinnen und Schüler. In: Oser, Fritz; Biedermann, Horst: *Jugend ohne Politik*, Zürich & Chur, 39-54.
- Klafki, W. (1963): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, 2., erweiterte Aufl., Weinheim
- Klein, J.; Meißner, I. (1999): *Wirtschaft im Kopf. Begriffskompetenz und Einstellungen junger Erwachsener bei Wirtschaftsthemen im Medienkontext*. Frankfurt et al.
- Krol, G.-J.; Loerwald, D.; Zoerner, A. (2006): Standards für die ökonomische Bildung in der gestuften Lehrerbildung, in: *IÖB-Diskussionspapier* 1/06.
- Kruber, K.-P. (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung, in: ders. (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*, Bergisch Gladbach, 55-74.
- Kubinger, K. D. (2003): Adaptives Testen, in: Kubinger, K. D.; Jäger R. S. (Hrsg.): *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik*. Weinheim: 1-9.

- Kubinger, K. D.; Jäger R. S. (Hrsg.) (2003): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. Weinheim.
- Kutscha, G. (1976): Wissenschaftsstruktur und didaktische Transformation in der wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Grundbildung der Sekundarstufe II. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Die Struktur der Erziehung und des Unterrichts. Strukturalismus in der Erziehungswissenschaft. Kronberg.
- Liebig, S.; Krause, A. (2006): Soziale Einstellungen in der Organisationsgesellschaft. Betriebliche Strukturen und die gerechte Verteilungsordnung der Gesellschaft. In: Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung 39/2: 255-276.
- Liebig, Stefan (2004): Empirische Gerechtigkeitsforschung. Überblick über aktuelle Modelle der psychologischen und soziologischen Gerechtigkeitsforschung. ISGF-Arbeitsbericht 41.
- Lind, Georg (2000): Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen. Berlin.
- Lind, Georg (2003): Moral ist lehrbar. München.
- Maiello, Carmine (2003): Modelle zur Erklärung von politischem Wissen und politischem Engagement. In: Oser, F.; Biedermann, H.: Jugend ohne Politik. Zürich & Chur: 175-191.
- Menning, T.; Prieß, J. (2005): Entwicklung ökonomischer Kompetenzen im Laufe der Schulzeit. In Weitz, B.: Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: 259-276.
- NCEE - National Council on Economic Education (o.J.): Content Standards.
<http://www.ncee.net/ea/standards/standards.pdf>.
- Ochs, D.; Steinmann, B. (1994): Der Beitrag der Ökonomie zu einem sozialwissenschaftlichen Curriculum. In: Kruber, K.P. (Hrsg.): Didaktik der ökonomischen Bildung. Hohengehren: 36-43.
- Oser, F.; Schlaefli, A. (1986): Und sie bewegt sich doch. Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen. In: Oser, F. e.a.: Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M.: 217-251.
- Oser, Fritz (2003): Verständnis von Demokratie und Staatsbürgerschaft sowie Vertrauen in die Regierung. In: Oser, Fritz; Biedermann, Horst: Jugend ohne Politik, Zürich & Chur, 55-76.
- Rebeck, K. C. (2002): Economic Literacy in U.S. High Schools. Lincoln, Nebraska.
- Retzmann, T. (2001): Empirische Lehr-/Lernforschung als Beitrag der Fachdidaktik zur Rationalisierung der Debatte um die ökonomische Bildung. In: Schlösser, J.: Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung, Bergisch-Gladbach: 167-187.
- Retzmann, T. (2005): Nationale Standards für die ökonomische Bildung. Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen. In: Weitz, B.: Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: 51-72.
- Robinson, S.B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied.
- Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Saunders, P. (1991): Test of Understanding in College Economics. Examiner's Manual. New York³.
- Schlösser, H. J.; Schuhen, M. (2006): Bildungsstandards in der ökonomischen Bildung. In: Weitz, B.: Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach: 3-32.
- Schlösser, H. J.; Seeber, G. (1994a): Umweltpolitik und Ethik, in: Wirtschaftliche Grundbildung 2/94: 17-25
- Schlösser, H. J.; Seeber, G. (1994b): Ethische Aspekte umweltökonomischer Bildung, in: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt 4/94: 38-40
- Schlösser, H. J.; Seeber, G. (1996): Ethische Grundlagen einer umweltökonomischen Bildung, in: Ethik und ökonomische Bildung, hrsg. v. Hans-Jürgen Albers. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 16, Bergisch Gladbach: 117-154
- Schlösser, H. J.; Weber, B. (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Gütersloh.
- Seeber, G. (1998): Solidarität und Eigennutz - Wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen der Dilemmaanalyse und didaktische Folgerungen, in: arbeiten + lernen / Wirtschaft, H. 29, 1/1998: 8-12.

- Seeber, G. (1999): Die didaktischen Grundlagen für eine Wirtschaftsethik fehlen, in: Forum Wirtschaftsethik 7/2: 17-18.
- Seeber, G. (2002): Die ethische Dimension sozialer Dilemmata als wirtschaftspädagogisches Problem, in: Kölner Zeitschrift für «Wirtschaft und Pädagogik», 17/32: 99-119
- Seeber, G. (2005): Wirtschafts- und Unternehmensethik angesichts von Systemzwängen, in: Warenethik und Berufsmoral im Handel. Beiträge zur Innovation der kaufmännischen Bildung, hrsg. v. Helmut Lungershausen und Thomas Retzmann. Schriftenreihe der Deutschen Stiftung für Warenkunde, Bd. 2, Essen: 25-30.
- Seeber, G. (2006a): Wirtschaftskategorien erschließen die ökonomische Perspektive: Grundlagen und unterrichtspraktische Relevanz, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politik und Wirtschaft unterrichten. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 483, Bonn, S. 174-186
- Seeber, G. (2006b): Ökonomische Bildung in der Schule – Notwendigkeiten und Handlungsbedarfe. WHL Diskussionspapier, Nr. 7, Lahr.
- Seeber, G. (2006c): Ökonomie, in: Ökonomische Bildung – Quo vadis?, hrsg. v. Andreas Fischer, Bielefeld, S. 28-44
- Seeber, G. (2006d): Zur Implementation von Bildungsstandards in der wirtschaftsschulischen Bildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Kompetenzmodelle, in: sowi-online. Sonderheft: Bildungsstandards in der wirtschaftsschulischen Bildung, 3/2006, <http://www.sowi-onlinejournal.de/2006-3/index.html>.
- Seeber, G. (im Erscheinen): Was haben Lebensmittelskandale mit Wirtschafts- und Unternehmensethik zu tun? Das Beispiel Gammelfleisch, in: Forum Ware.
- Sloane, P.; Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ Nr. 8, <http://www.bwpat.de>.
- Soper, J. C.; Walstad, W. B. (1987): Test of economic literacy. Second edition. Examiner's manual. New York: Joint Council on Economic Education.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach 1997: 1ff.
- Vanberg, V. (2005): Das Paradoxon der Marktwirtschaft: Die Verfassung des Marktes und das Problem der ‚sozialen Sicherheit‘, in: Leipold, H. / Wenzel, D. (Hg.): Ordnungsökonomik als aktuelle Herausforderung, Stuttgart: 51-67.
- Walstad, W.; Larsen, M. (1993): Results from a Nation Survey of American Economic Literacy. Proceedings of 48th Annual Conference of the American Association for Public Opinion Research: 1226-1230; http://www.amstat.org/sections/srms/Proceedings/papers/1993_211.pdf.
- Walstad, W.; Rebeck, K. (2001): Assessing the Economic Understanding of U.S. High School Students. American Economic Review 91(2): 452-457.
- Walstad, William (1997): The Effect of Economic Knowledge on Public Opinion of Economic Issues. Journal of Economic Education 28/3: 195-205.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: 17–31.
- Würth, R.; Klein, H.J. (2001): Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung, Künzelsau.