

Andreas Fischer

Gesucht: Eine bessere ökonomische Bildung!?

Eine einseitig wirtschaftswissenschaftliche Fokussierung der ökonomischen Bildung führt zu einem abstrakten, linearisierten und zerstückelten Unterricht, in dem der ökonomische Effizienzgedanke gegenüber einem verständnisgeleiteten und verantwortungsbewussten Handeln dominiert. Um einen ganzheitlichen, problemorientierten Unterricht zu ermöglichen, ist die ökonomische Bildung in ein Netz interdisziplinärer Fragestellungen und Lösungsansätze einzubinden.

Schlüsselwörter: Ökonomische Bildung, Finanzkompetenz, Selbstbestimmung, Verbraucher

Glaukt man Studien, dann sind viele Jugendliche nicht in der Lage, finanzielle Entscheidungen in begründet zu treffen: Sie sind überfordert mit der Altersvorsorge, sie sind verunsichert durch die Finanzkrise und sie überschätzen ihre Finanzkompetenzen. Befunde über die Verschuldung von Haushalten, die Unkenntnis über Finanzprodukte und -dienstleistungen und den unvernünftigen Umgang mit Geld werden gern herangezogen, um daraus die Notwendigkeit abzuleiten, dass bei den Verbrauchern Finanzkompetenzen ausgebildet werden müssen. Der Weg zu diesem Ziel wird gleich mit vorgegeben: Einschlägige Materialien und geschultes Lehrpersonal sollen das Problem aus der Welt schaffen.

1 Ökonomische Kompetenzen oder finanzielle Allgemeinbildung?

Was genau ist unter dem Begriff „Finanzkompetenzen“ zu verstehen? In Deutschland wird häufig von „Finanzkompetenz“ oder „finanzieller Allgemeinbildung“ gesprochen, ohne die damit verbundenen Unschärfen und Unklarheiten zu thematisieren. Es scheint, als habe man die Termini aus der angelsächsischen Diskussion wie etwa Financial Knowledge, Financial Literacy oder Financial Capability schlicht übersetzt und in den eigenen Wortschatz übernommen. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass z. B. Financial Knowledge und Financial Literacy das Wissen in den Vordergrund stellen, während beim Financial Capability-Ansatz Kompetenzen angestrebt werden, die neben dem Wissen auch Motivation, Volition, Einstellungen und Werthaltungen in den Blick nehmen.

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

Unabhängig davon, was eigentlich Finanzkompetenz sein soll, lassen sich zahlreiche Materialien finden, die Schülerinnen und Schülern dabei helfen sollen, ihre Kompetenzen beim Umgang mit Geld zu verbessern. Diese Materialien beinhalten in der Regel Fragen der Altersvorsorge, den Vermögensaufbau und (etwas seltener) den grauen Kapitalmarkt. Dies scheint plausibel: Ein Verständnis für die gesetzliche Rentenversicherung ist gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels zweifelsohne erforderlich, weil die Lernenden hiervon unmittelbar betroffen sind bzw. sein werden. Auch beim Vermögensaufbau – beim Verständnis für Kapitalmärkte, den Zinseszins und Kenntnisse über basale Anlageformen wie Termingeld, Anleihen, Aktien oder Fonds – geht es um eine Art „Lebenshilfe“, denn es ist zwischen Renditepotenzial, Risiko und Liquidität abzuwägen. In einer Zeit, in der Börsenspekulanten ganze Bankensysteme und Staatshaushalte ins Wanken bringen, sollte zudem ein Grundverständnis über den grauen Kapitalmarkt aufgebaut werden, über Anlagegeschäfte, die sich rechtlich in einer Grauzone bewegen. Doch damit allein ist es nicht getan – ansonsten bräuchte man sich lediglich auf die Materialien zu beschränken, die den Schulen von den Kreditinstituten kostenlos zur Verfügung gestellt werden (vgl. dazu die Kritik der *Initiative für eine bessere ökonomische Bildung* (iböb): [<http://www.iboeb.org/debatte/>].

2 Aufklären statt Verschleiern

Neben dem Aufbau eines Verständnisses über Verfahren und Instrumente, das auf einer wissenschaftsorientierten Sachanalyse basiert, ist unter fachdidaktischen Gesichtspunkten die Struktur des Finanzmarktes herauszuarbeiten. Diese Struktur beruht auf einer Prinzipal-Agent-Beziehung: Der Kunde ist der Prinzipal / Auftraggeber, der Finanzberater ist der Agent / Auftragnehmer. Es liegt auf der Hand, dass der Berater gegenüber dem Kunden einen Wissensvorsprung hat, sodass von einer Informationsasymmetrie gesprochen werden kann. Mit anderen Worten: Der hohen Komplexität von Finanzdienstleistungen steht eine begrenzte Informationsgrundlage des Kunden gegenüber. Hinter der traditionellen fachdidaktischen Ableitung (Defizitdiagnose – Zielvorgabe – Maßnahmenkatalog) steht die Idee von einem Konsumenten, der mündig und aufgeklärt mit finanziellen Gütern und Dienstleistungen umzugehen und damit der Informationsasymmetrie entgegenzuwirken vermag. Was sich nicht sogleich erschließt, ist, welche Annahmen, Modelle und Konzepte hinter den Defizitdiagnosen und den Zielvorgaben stehen, aus denen wiederum entsprechende Aktivitäten abgeleitet werden. Ist die aus institutionsökonomischer Sicht dargestellte Prinzipal-Agent-Beziehung ein tragfähiges Fundament, um darauf Strategien für die Förderung von mündigen, aufgeklärten Konsumenten aufzubauen? Fachdidaktisch besteht der Anspruch, dass ein gesundes Misstrauen gegenüber der Finanzberatung zu fördern und über Marktprobleme aufzuklären ist, die der Einzelne nicht lösen kann (vgl. dazu Hippe, 2011: 79 f.). Die aktuelle Finanzkrise illustriert

sehr anschaulich das Problem, wie der einzelne Kunde gegenüber Gefahren des Finanzmarktes zu schützen ist – bzw. nicht geschützt werden kann. Mit Blick auf die wachsende Überschuldung von privaten Haushalten werden verstärkt Bildungsanstrengungen gefordert, um dieses Problem zu lösen bzw. ihm vorzubeugen. Dabei übernimmt eine finanzielle Allgemeinbildung jedoch eine problematische Entlastungs-, wenn nicht sogar eine Verschleierungsfunktion. Denn empirische Erhebungen zeigen, „dass die Überschuldung gerade nicht so sehr ein Bildungsproblem (ist), sondern eine Folge wachsender Unstetigkeit bei Einkommen (Abschied vom Normalarbeitsverhältnis) und Ausgaben (Privatisierung staatlicher Leistungen) sowie wachsendem Kreditbedarf liquiditätsarmer Haushalte.“ (Reifner, 2011: 20)

Erforderlich ist also ein Verständnis für Banken, für Geld, für Vor- und Nachteile marktwirtschaftlicher Steuerung und eine Bildung, die den Einzelnen befähigt, die damit verbundenen Prozesse zu beurteilen. Dabei müssen sich die Urteilkriterien nicht auf Renditepotenzial, Risiko und Liquidität beschränken. Im Sinne des Bildungsziels „Verantwortung übernehmen“ können auch soziale und ökologische Nachhaltigkeit thematisiert werden sowie zwischen Rendite und Nachhaltigkeit evtl. bestehende Zielkonflikte.

In den meisten vorliegenden Materialien zur finanziellen Allgemeinbildung spielt das Bildungsziel Verantwortlichkeit keine Rolle. Dies im Unterricht offensiv aufzugreifen, ist daher eine besondere Herausforderung. Dabei sollten die Ansätze ausreichend Raum und Zeit bieten, Urteilkriterien transparent zu machen, die traditionellen Beratungskriterien Rendite, Risiko, Liquidität um das Urteilkriterium Verantwortung zu ergänzen, ein gesundes Misstrauen gegenüber Finanzdienstleistungen und Experten zu fördern, ein Verständnis für die Strukturen des Marktes aufzubauen und der Frage nachzugehen, ob eigenverantwortliche Entscheidungen für die Altersvorsorge angesichts des intransparenten Marktes überhaupt möglich sind.

3 Sisyphosarbeit

Die Frage, welche und wie viel ökonomische Bildung wir brauchen, hat Konjunktur (vgl. Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft, 2010; sowie kritisch dazu Hedtke et al., 2010; Famula et al., 2011). Wer Antworten sucht, sollte zunächst untersuchen, in welcher Form und mit welchen Inhalten ökonomische Bildung derzeit im Schullalltag verankert ist. Einen guten Überblick hierzu bieten die Analyse von Reinhold Hedtke (2012) und die wirtschaftsdidaktische Standortbeschreibung von Birgit Weber (2012; beide Studien in diesem Heft).

Hilfreich ist auch ein Blick „über den Tellerrand“. In diesem Sinne wird, um die strukturellen Anforderungen an eine bessere ökonomische Bildung zu klären, (kurz) auf eine inzwischen vier Jahrzehnte alte Publikation zurückgeblickt: Gerhard Scherhorn hat bereits im Jahr 1973 nach dem mündigen Verbraucher gesucht. Schon damals wurden Befunde über die Unzulänglichkeiten des Verbraucherverhaltens aufge-

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

stellt (vgl. Scherhorn, 1973: 49 ff.). Während sich der verbraucherpolitische Zeitgeist auf den Umgang mit Geld fokussiert, der nachweislich nicht rational ist, hat Scherhorn seinerzeit einen Anforderungskatalog für ein rationales Verbraucherverhalten erstellt (vgl. ders., S. 16 ff.). Und bereits damals erörterte er die Bildung und die Information von Verbrauchern als gangbaren Weg aus der Misere (vgl. derselbe, S. 66 ff.).

Es scheint, als habe sich in den letzten vier Jahrzehnten an der strukturellen Qualität der verbraucherpolitischen Argumentation nicht viel geändert, auch wenn die Daten aktualisiert und der Themenfokus variiert wurde. So betrachtet kann verbraucherpolitisches Engagement entweder als frustrierende Sisyphosarbeit verstanden werden, und zwar in dem Sinne, wie der Mythos bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts gelesen wurde, wahlweise auch als Lebensaufgabe, um ein aufgeklärtes Bewusstsein zu erlangen, wie Sisyphos von Camus (1942) interpretiert wird (vgl. dazu Seidensticker / Wessels, 2001).

Was die Publikation von Gerhard Scherhorn heute noch lesenswert macht, ist sein Versuch, über Paradigma und Rahmenbedingungen eines (un-)mündigen Verbraucherverhaltens zu reflektieren. Er spricht die Lebenswelt der Verbraucher und deren wirtschaftliches Handeln an und berücksichtigt dabei ethische Fragen des Konsumierens. (Dass der Autor über die Jahrzehnte hinweg diesem Ansatz treu geblieben ist, illustrieren seine Studien über den Zusammenhang von nachhaltiger Entwicklung und Konsumverhalten.)

Hier gilt es anzusetzen: Eine – wie auch immer verstandene – finanzielle Allgemeinbildung wird im traditionellen Schulkanon der ökonomischen Bildung zugeordnet und ist eingebunden in den Bildungsauftrag der Schulen: Die Lernenden sollen befähigt werden, die Welt zu verstehen, selbstbestimmt und zugleich verantwortungsbewusst handeln zu können. Gesucht wird also nach einer ökonomischen Bildung, die den skizzierten allgemeinen und konkreten Ansprüchen besser gerecht zu werden verspricht als das, was bisher unter diesem Begriff firmiert.

4 Suche zwischen Science und Fiction

Auf der Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung stößt man unweigerlich auf die Geschichte des wohl berühmtesten Gelehrten Europas: Goethes Faust. Denn auch zu Zeiten von Faust war die Welt im Wandel und man suchte nach Alternativen zu den damals gängigen Weltbildern.

Ist es erlaubt, (rationale?) Wissenschaft mit Goethes (fiktivem?) Faust zu verknüpfen? Es ist nicht nur erlaubt, sondern sinnvoll, zwischen wissenschaftlichen und literarischen Gedanken, zwischen Science und Fiction zu oszillieren. Denn Goethes Faust ist nach wie vor aktuell und auch andere Wirtschaftswissenschaftler greifen auf Faust zurück, um die Faszination der Wirtschaft zu erschließen. So illustriert der Nationalökonom Hans Christoph Binswanger in seiner Publikation „Geld und Ma-

gie“, dass Goethe die Wirtschaft als einen alchemistischen Prozess deutet. „Wer die Alchemie der Wirtschaft nicht versteht, so lautet die Botschaft von Goethes Faust, kann die ungeheuerlichen Dimensionen der modernen Wirtschaft nicht erfassen.“ (Binswanger, 2009: 13).

An dieser Stelle beschränke ich mich auf den Monolog, den der Gelehrte Faust in einer finsternen Nacht in einem engen gotischen Zimmer führt. Er geht dort unruhig auf und ab und denkt darüber nach, was er in den letzten Jahren getan hat und wo er nun steht. In diesem Monolog spricht er verschiedene Perspektiven an, die auch auf der Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung eine Rolle spielen können.

*„Habe nun, ach! Philosophie,
Juristerei und Medizin
Und leider auch Theologie
Durchaus studiert, mit heißem Bemühn.
Da steh ich nun, ich armer Tor,
Und bin so klug als wie zuvor!*

Ich stelle mir vor, wie Faust auf seine Bücher schaut. Die wissenschaftlichen Abhandlungen spiegeln seine theorieorientierte Neugier wider, die Prosa seine Lust auf sinnliche Erfahrungen. Sie alle sollen ihm helfen, die Kluft zwischen Vorurteil und Erkenntnis zu verringern, doch in seiner Deklamation kommt Wissenschaftsskepsis zum Vorschein, auch Unzufriedenheit darüber, wie in all den ihn umgebenden Werken mit Vielfalt, Komplexität und Widersprüchlichkeit umgegangen wird.

Stehen wir heute nicht ebenfalls vor einer epochalen Wende? Es scheint, dass derzeit vorrangig das als Wissenschaft akzeptiert wird, was mit Messen, Wiegen und Zählen zu tun hat. Aber es gibt auch andere Zeichen. Im Jahr 2009 ging der Wirtschafts-Nobelpreis an Elinor Ostrom, was aus drei Gründen bemerkenswert ist. Zunächst: Der Wirtschafts-Nobelpreis wurde erstmals an eine Frau vergeben. Weiterhin: Ostrom ist keine Ökonomin, sondern Politikwissenschaftlerin. Und schließlich: Ihre Forschungen zielen auf eine ökologisch nachhaltige Wirtschaft. Ein Indikator für zukünftige Entwicklungen innerhalb der Wirtschaftswissenschaften?

Faust setzt sein reflektierendes Oszillieren zwischen Theorie und Praxis, zwischen Fort- und Rückschritt und zwischen Zukunft und Vergangenheit fort:

*Heiße Magister, heiße Doktor gar
Und ziehe schon an die zehen Jahr
Herauf, herab und quer und krumm
Meine Schüler an der Nase herum –
Und sehe, dass wir nichts wissen können!
Das will mir schier das Herz verbrennen. (...)
Bilde mir nicht ein, was Rechts zu wissen,
Bilde mir nicht ein, ich könnte was lehren,
Die Menschen zu bessern und zu bekehren.
Auch hab ich weder Gut noch Geld,
Noch Ehr und Herrlichkeit der Welt;*

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

... und angesichts dieser Erkenntniskrise raunt er:

Es möchte kein Hund so länger leben!

Dies ist der Beginn einer existenziellen Krise: Faust will sich das Leben nehmen. Zum Glück (denn sonst wäre alles beendet, bevor es richtig beginnt) halten ihn Geister im letzten Moment noch davon ab.

Welche Disziplinen helfen uns, die Welt besser zu verstehen? Wenn wir uns etwa mit Konsum, Produktion, Finanzierung oder Globalität und den damit verbundenen Herausforderungen beschäftigen, stellt sich die Frage, was der Ausgang bzw. die Bezugsdisziplin unserer Erkenntnis ist. Sind es psychologische Fragen, können wir die Probleme durch die pädagogische oder die soziologische Brille erkennen? Sind es ökonomische und (macht-) politische Überlegungen, die uns helfen, die Wirklichkeit(en) zu erfassen? Die Antwort von Faust ist eindeutig:

*Drum hab ich mich der Magie ergeben,
Ob mir durch Geistes Kraft und Mund
Nicht manch Geheimnis würde kund;(...)
Dass ich erkenne, was die Welt
Im Innersten zusammenhält.*

Zu Zeiten von Faust hatte „Magie“ eine andere Bedeutung als heute: Der Begriff umschrieb die geistvolle – und ganzheitliche – Auseinandersetzung mit dem ganzen Universum. Heute nehmen wir das Wort Magie nicht mehr in den Mund – zumindest, wenn es um (ökonomische) Bildung geht, doch der Ruf nach ganzheitlicher, problemorientierter sowie interdisziplinärer Forschung und Lehre wird immer lauter. Dahinter verbirgt sich der Wunsch, Lehre und Forschung vom „alten akademischen Trott“ zu befreien, nicht nur disziplinäres Wissen anzuhäufen und isolierte Problemlösungen zu entwickeln. Wissenschaftsspezifische disziplinäre Lehre und Forschung sind deshalb nicht grundsätzlich in Frage zu stellen, doch sollte die Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung in ein Netz interdisziplinärer Fragestellungen und Lösungsansätze eingebunden werden.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die systemtheoretischen Gedanken von Niklas Luhmann. Er möchte ein Lernen des Entscheidens gefördert sehen, „das heißt: des Ausnutzens von Wissen“ (Luhmann 2002: 198). In Anlehnung an Bronfenbrenner (1981) bedeutet dies, dass es für den Einzelnen (überlebens-) notwendiger denn je ist, Zusammenhänge zwischen den Makrostrukturen der (Welt-) Gesellschaft und den Mikrostrukturen des eigenen Lebensbereichs herzustellen. Für das Individuum heißt dies im Alltag, das für die eigene Lebenswelt Notwendige und Wichtige herauszufiltern und entsprechende Verknüpfungen für sich zu entwickeln: Faust steht also für einen Forschertyp, der die Zusammenhänge zwischen Makro- und Mikrostrukturen herzustellen versucht.

Dies erfordert ein Oszillieren zwischen Wissen und Verstehen; denn Verstehen ist auf Wissen gegründet und Wissen kann nicht ohne ein vorausgehendes, unartikulierte Verstehen aufgebaut werden. Darüber hinaus geht es um die Kompetenz, viel-

fältige Lebenserfahrungen für die individuelle Identitätsbildung zu nutzen. Um sein Leben bewältigen und die Welt mitgestalten zu können, muss das Individuum über Gestaltungsmöglichkeiten und vor allem auch über eine aktive Gestaltungskraft verfügen.

Menschen reagieren unterschiedlich auf Herausforderungen, die an sie herangetragen werden. Sie oszillieren zwischen eher aktiv handelnden oder eher passiv abwehrenden bzw. resignativ oder defensiv vermeidenden Haltungen. In genau diesem Spannungsverhältnis bewegt sich auch Faust mit seiner Suche nach Orientierungen.

Wer jetzt meint, ich charakterisiere Faust als jemanden, der dafür plädiert, dass wir den wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen den Rücken kehren mögen, der irrt. Angesichts einer sich rasch weiterentwickelnden Wissenschaftsgesellschaft ist vielmehr eine sich selbst reflektierende Bildung notwendig. Die wissenschaftlichen Disziplinen wollen Sinneswahrnehmungen und Sinnsuche systematisch studieren. Ich spreche bewusst vom Studieren, denn das bedeutet, von sich aus den Wunsch zu entwickeln, sich eine Wirklichkeit zu erschließen – was in Sozialwissenschaften wie der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre nicht auf die Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur beschränkt bleiben muss.

5 Der Streit der Volkswirte

Bei der Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung stehen sich – pointiert formuliert – der wirtschaftswissenschaftliche und der lebensweltorientierte Ansatz gegenüber. Vertreter des wirtschaftswissenschaftlichen Ansatzes sprechen dabei von der Bezugswissenschaft (vgl. exemplarisch Birke / Seeber 2011: 171), verweisen allgemein auf wirtschaftswissenschaftliche Überlegungen und vernachlässigen die grundsätzliche Frage nach dem Erklärungsgehalt und / oder der Überschätzung der Wirtschaftswissenschaften (vgl. exemplarisch Kovce / Pridatt; 2010: 16).

Wie pluralistisch und zum Teil kontrovers strukturiert die wirtschaftswissenschaftliche Community ist, illustriert exemplarisch der „Streit der Volkswirte“ aus dem Jahr 2009/2010. Vordergründig ging es dabei um die Frage, wie das akademische Fach Volkswirtschaftslehre auszurichten sei. Nach einem Aufruf von 83 Professoren der Volkswirtschaftslehre zur „Rettung der Wirtschaftspolitik an den Universitäten“ folgte rasch der Gegenentwurf von 188 Forschern und Professoren zum „Umbau der VWL nach internationalen Standards“. Hier spielte auch das Verhältnis zu den Nachbardisziplinen eine Rolle.

In dieser Debatte ergreift unter anderem Carl Christian von Weizsäcker das Wort und hebt hervor, dass für ihn die Ökonomik die Wissenschaft der Arbeitsteilung sei (von Weizsäcker, 2011: 289). Das bedeutet, dass man sich als Wissenschaftler zu spezialisieren und gleichzeitig noch über eine „gewisse Allgemeinbildung“ zu verfügen habe. Mit Arbeitsteilung meint er also eine Tendenz zur Spezialisierung, mit der sich die Volkswirtschaftler als Forschende und Lehrende hervorheben. So plausibel

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

und notwendig es ist, sich in der wirtschaftswissenschaftlichen Community zu spezialisieren, so problematisch ist es, dies als Bezugsrahmen für die schulische Bildungsarbeit und die Lehrerbildung zu setzen.

Nils Goldschmidt weist in diesem Kontext auf ein anderes Problem hin: Für ihn ist das Ökonomiestudium stark standardisiert und wird den Studierenden als ein in sich geschlossener Kanon präsentiert (vgl. Goldschmidt in Caspari / Schefeld, 2011: 302). Damit spricht Goldschmidt die Frage nach den Opportunitätskosten an, weil zu klären ist, wie hoch die Kosten sind, wenn Spezialthemen zu Lasten allgemeinbildender Inhalte gelehrt werden oder wenn die Studierenden nicht in Richtung einer „argumentativen kontextualen Ökonomik“ (vgl. ebd.: 301) ausgebildet werden. Wenn die Lehrkräfte nach dem Studium wirtschaftspolitische Fragen und Probleme mit all ihren Widersprüchlichkeiten nicht allgemein verständlich mit Schülerinnen und Schülern analysieren und diskutieren können, dann ist ein wesentliches Ziel des Lehrerstudiums verfehlt. Wenn zukünftige Lehrerinnen und Lehrer von einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium geprägt werden, in dem versucht wird, der Ökonomie auf höchst wissenschaftlichem Niveau mit Hilfe von Modellen und Axiomen auf die Spur zu kommen, dann werden sie im Unterricht aller Wahrscheinlichkeit nach diese selbstreferenzielle Darstellung fortsetzen, statt bei den Lernenden die Neugier auf ökonomische Phänomene zu wecken, mit denen sie in ihrem Alltag konfrontiert werden.

6 Weltorientierter Output statt deduktiver Input

Woher also sollen die Inhalte ökonomischer Bildung kommen? Aus welchen Bereichen sind sie zu wählen? Die fachdidaktische Erörterung dieser Fragen erfolgt selbstreferenziell, weil nach wie vor die Suche nach geeigneten Bezugsdisziplinen in der Volkswirtschaftswissenschaft beginnt und endet. Auch die Auseinandersetzung mit Bildungsstandards hat daran nichts geändert. Statt den Blick auf die Outputorientierung zu richten, wird weiterhin eine input- und inhaltsorientierte Kompetenzdebatte geführt.

Für die fachdidaktische Diskussion wäre es hilfreich, zu fragen, welche Kompetenzen die Grundlage für eine eigenständige Lebensführung und (zukünftige) berufliche Mobilität bilden. Damit wird der Blick geöffnet für arbeitsmarkt-, sozial- und berufsbildungspolitische Studien und Analysen, die unterstreichen, dass aufgrund der variierenden berufsbiografischen Stationen (Wechsel innerhalb, aber auch zwischen verschiedenen Berufsdomänen) die Bereitschaft zu und die Fähigkeiten für ein lebenslanges Lernen zu fördern sind – und zwar nicht erst mit, sondern bereits vor dem eigentlichen Einstieg in die Ausbildungs- bzw. Beschäftigungslaufbahn. Das bedeutet, dass ökonomische Bildung eine Qualifizierungsaufgabe zu erfüllen hat und dass auch das allgemeinbildende Schulsystem stärker mit dem Beschäftigungssystem zu verknüpfen ist. Mit dieser Forderung wird ein „bildungstheoretisches Sperrgebiet“

betreten, das durch die Humboldtsche Unterscheidung in Allgemein- und Spezialbildung wie ein „Naturreservat“ geschützt wird. Doch dies steht hier nicht zur Debatte; vielmehr steht die Problematik im Raum, dass aufgrund der einseitig wirtschaftswissenschaftlichen Fokussierung der ökonomischen Bildung der Unterricht abstrakt, linearisiert und zerstückelt umgesetzt wird. Das Unterrichtsgeschehen richtet sich am ökonomischen Effizienzgedanken aus, während das verständnisgeleitete und verantwortungsbewusste Handeln als Verbraucher und zukünftiger Arbeitnehmer, möglicherweise als zukünftige Arbeitgeber, vernachlässigt wird.

Vor diesem Hintergrund scheint – logisch betrachtet – die traditionelle fachdidaktische Herangehensweise plausibel zu sein: Wissenschaftlich diskutierte Inhalte und Kategorien werden durch deduktive Ableitungen so in Lernaufgaben und Unterrichtsfragen eingebettet, dass die Schüler/-innen die wirtschaftswissenschaftliche Diskussion nachvollziehen können (Dauenhauer und May haben diese deduktiv geprägte Abbilddidaktik mit ihrem kategorialen Ansatz am weitesten vorangebracht.) Dass dieses Vorgehen den wissenschaftlichen Diskurs verkürzt und sogar zu falschen Ergebnissen führt (vgl. Gerdmeier / Fischer; 2003), wird ignoriert.

Während beim wissenschaftsorientierten Vorgehen der Lernweg vom Inhalt über die damit verknüpfte kognitive Leistung zu situativen Aufgaben führt, favorisiert die induktive, situations- und lebensweltorientierte Methode genau die umgekehrte Vorgehensweise: Der Lernweg führt von der Situation über die darin erbrachte kognitive Leistung zum Inhalt.

Beim situationsorientierten Vorgehen lassen sich die spezifischen wirtschaftswissenschaftlichen Fachinhalte nur schwer festlegen. Der Logik von Situationen im Lebensalltag folgend sind keine domänenspezifischen, sondern domänenübergreifende allgemeine kognitive Fähigkeiten notwendig. Lohnend wäre es hier, tiefer in die wirtschaftspädagogische bzw. -didaktische Diskussion einzusteigen, die die mit einem situativen Lernen verbundenen Herausforderungen im Kontext der Lernfeldorientierung bereits seit einigen Jahren empirisch zu ergründen versucht (vgl. dazu exemplarisch Brand / Hofmeister / Tramm; 2005).

Beim situativen Lernen steht das prozedurale Wissen im Vordergrund: Der Umgang mit situativen Problemstellungen fördert ein Lern-Handeln, da die zur Lösung des Problems notwendigen Operationen ausgewählt, beschrieben und umgesetzt werden müssen. Dagegen stehen beim deklarativen Wissen (Faktenwissen) vorgefertigte Antworten auf bestimmte Fragestellungen im Mittelpunkt.

Eng verknüpft mit der Inhaltsdebatte ist die Frage, welche Art von Wissen und welche Form von Kompetenzen gefördert werden sollen. So ist systematisch zu erörtern, inwiefern auch motivationale und volitionale Aspekte sowie Einstellungen und Werthaltungen zu berücksichtigen sind (vgl. Weinert; 2001). Aus einem bildungstheoretischen Verständnis heraus soll die Beschäftigung mit ökonomischen Phänomenen zudem über einen sinnlich-ästhetischen Zugang erfolgen. (So könnte das Thema „Umgang mit Geld“ mit Mitteln des Theaters be- und verarbeitet werden: Schüler/-innen bringen z. B. die ökonomische Interpretation von Goethes Faust auf

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

die Bühne.) Auf diese Weise können Neugier und Lust auf (wirtschaftswissenschaftliches) Wissen geweckt werden.

Welche Bildungsziele wollen wir verfolgen? So wie damals Faust nach Alternativen zu den traditionellen Weltbildern Ausschau hielt, so suchen wir heute eine bessere ökonomische Bildung. Dabei bewegen wir uns zwischen den Vorgaben des Marktes und der Souveränität des Individuums. Dies bedeutet, dass wir zwischen Weltbildern der ökonomischen Effizienz und der (individuellen) Verantwortung oszillieren. Mit Blick auf die Förderung von Kompetenzen befinden wir uns gleichzeitig in einem Spannungsfeld zwischen Wissen und Werten / Einstellungen.

7 Oszillieren zwischen Spannung, Kritik und Hoffnung

Eine bessere ökonomische Bildung hilft, ein Verständnis für die Komplexität, für Unschärfen und Widersprüche gesellschaftspolitischer und ökonomischer Entwicklungen aufzubauen. Diese Herausforderungen sind mit Schülerinnen und Schülern zu erfassen, zu ordnen und zu systematisieren, allerdings nicht mit dem Ziel, sie in „Buchhaltermanier“ in einem abgekapselten Unterrichtsfach zu verwalten und zu archivieren und/oder die Lernenden mit bloßen Begrifflichkeiten zu langweilen.

Die Suche nach einer besseren ökonomischen Bildung ist Ausdruck eines Aufbruchs, einer Erkundung neuer Perspektiven. Zwar kann sich eine – wie auch immer geartete – ökonomische Bildung nicht allen ungeklärten Fragen der Welt annehmen. Die Unendlichkeit der Fragen kann aber dadurch relativiert werden, dass potentielle Entwicklungskorridore abgesteckt werden, statt sich auf formal begründete Bezugsdisziplinen zu beschränken und damit Gefahr zu laufen, sich ein- und abzukapseln. Insofern ist der Suchprozess spannungsgeladen und wird stets von Kritik und Hoffnung begleitet. Spannung, weil die Schulen grundsätzlich gefordert sind, Probleme zu bearbeiten, „die aus einem sich stetig erweiternden Horizont möglicher, immer kühner antizipierter Zukünfte auf eine umso stärker beunruhigte Gegenwart einstürmen.“ (Habermas 2009: 371; vgl. dazu auch die bildungstheoretischen Überlegungen über epochalen Unterricht von Klafki, 1996). Und Kritik deswegen, weil mit dem Begriff ökonomische Bildung – trotz zahlreicher innovativer Projekte, trotz aller Aktivitäten engagierter Lehrerinnen und Lehrer – kaum jemand Adjektive wie anregend, ermutigend, inspirierend, beflügelnd oder aufrüttelnd verknüpft. Und schließlich Hoffnung, weil eine bessere ökonomische Bildung einer zukunftsorientierten Bildung Raum geben kann, Raum für inspirierende Ideen, ermutigende Vorstellungen und anregende Konzepte, die gemeinsam mit allen beteiligten Akteuren erarbeitet werden, um Lernenden und Lehrenden Orientierungen für ihr Handeln anzubieten.

Literatur

- Binswanger, H.-C. 2009: *Geld und Magie. Eine ökonomische Deutung von Goethes Faust*. Hamburg: Murmann Verlag.
- Birke, F. & Seeber, G. 2011: Kompetenzerwartung an den Konsumenten in der Marktwirtschaft. In: T. Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Boyle, N. 2009: *Kleine deutsche Literaturgeschichte*. München: C. H. Beck Verlag.
- Brand, W., Hofmeister, W. & Tramm, T. 2005: Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. 8. [www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf].
- Bronfenbrenner, U. 1981: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Caspari, V. & Schefeld, B. 2011: *Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft? Ein Methodenstreit in der Volkswirtschaftslehre*. Frankfurt, New York: Campus.
- Famulla, G., Fischer, A., Hedtke, R., Weber, B. & Zurstrassen, B. 2011: Bessere ökonomische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage der Wochenzeitschrift „Das Parlament“*. Heft 12. 48-54.
- Fischer, A. 2006: *Ökonomische Bildung – quo vadis?* Bielefeld: wbv.
- Fischer, A. 2010: Schule – der Zukunft voraus. In: A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.): *Schule – der Zukunft voraus. Was wäre wenn...?* Baltmannsweiler: Schneider.
- Gaier, U. 1999: *Johann Wolfgang Goethe. Faust-Dichtungen*. Band 2. Kommentar I. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Goldschmidt, N. 2011: Beitrag zur Podiumsdiskussion „Normen in der Volkswirtschaftslehre – Normung des volkswirtschaftlichen Curriculums“ vom 19. Februar 2010. In: Caspari, V. & Schefold, B. (Hrsg.): *Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft?* (S. 302). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft 2010: Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C.: *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards für Lehrerbildung*. Essen u.a.
- Gerdsmeier, G. & Fischer, A. 2003: Induktiver Wirtschaftslehreunterricht. Gespräch in fünf Abschnitten. In: A. Fischer (Hrsg.): *Im Spiegel der Zeit* (S. 192-203). Frankfurt/M.: G.A.F.B.
- Giesecke, Hermann, 1994: *Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Goethe, W. 1982: *Faust. Erster Teil*. Bearbeitet und hrsg. von H. Proskauer. Basel: Zbinden.
- Grammes, T. 2009: Ausbildungsdidaktiken – Themen und Aufgaben einer Hochschulfachdidaktik der Sozialwissenschaften in der Lehrerbildung. *JSSE – Journal of Social Science Education 2-2009*. [www.jsse.org/2009/2009-2].

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung

- Habermas, J. 2009: Konsortium der Moderne. Ein Rückblick auf Traditionen. In: J. Habermas (Hrsg.): *Sprachtheoretische Grundlegung der Soziologie. Studienausgabe*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hedtke, R., Famulla, G., Fischer, A., Weber, B. & Zurstrassen, B. 2010: *Für eine bessere ökonomische Bildung!* Bielefeld.
- Hedtke, R. 2012: Wirtschaftswissenschaft als Politik? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (2). 73-85.
- Hippe, T. 2011: Lernen in der Grauzone zwischen Bildung und Werbung? Zur Notwendigkeit einer kritischen Finanzbildung. In: T. Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Hippe, T. 2010: *Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. 1996: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kovce, P. & Priddat, B. 2010: Neu definiert: Kapitalismus. Am Ende der Illusionen. *Die Gazette*. Nummer 28.
- Krippendorf, E. 1999: *Goethe. Politik gegen den Zeitgeist*. Frankfurt/M: Insel.
- Luhmann, N. 2002: *Strukturen und Prozesse der sozialen Selektion im Erziehungssystem*. Lüneburg.
- Reifner, U. 2011: Finanzielle Allgemeinbildung und ökonomische Bildung. In: T. Retzmann (Hrsg.): *Finanzielle Bildung in der Schule*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Scherhorn, G. 1973: *Gesucht: der mündige Verbraucher*. Düsseldorf: Droste.
- Seidensticker, B. & Wessels, A. 2001: *Sisyphos. Texte von Homer bis Günter Kunert*. Leipzig: Reclam.
- von Weizsäcker, C. C. 2011: Beitrag zur Podiumsdiskussion „Normen in der Volkswirtschaftslehre – Normung des volkswirtschaftlichen Curriculums“ vom 19. Februar 2010. In: V. Caspari & B. Schefold: *Wohin steuert die ökonomische Wissenschaft?* (S. 289). Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Weber, B. 2012: Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (2). 48-59.
- Weinert, F. E. 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Gesucht: Bessere ökonomische Bildung |

Verfasser

Prof. Dr. Andreas Fischer

Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Didaktik der Wirtschaftslehre
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1
21335 Lüneburg

E-Mail: afischer@uni.leuphana.de
Internet: www.leuphana.de/bwp.html