

Mehr Wirtschaft in die Schule Vorbemerkung der Herausgeber zum nebenstehenden Beitrag

Mit dem Beitrag von Klaus-Peter Kruber, Professor für Wirtschaft/Politik und ihre Didaktik an der Universität Kiel, setzt die Gegenwartskunde die Diskussion ihrer Sicht des Verhältnisses von Ökonomie/Wirtschaftslehre im Rahmen der schulischen politischen Bildung fort.

Heft 1/2000 hatte den Anfang gemacht mit dem Abdruck des Beitrages von Prof. Dr. Rüdiger von Rosen vom Deutschen Aktien-Institut, der dezidiert und, nicht nur in dieser Zeitschrift, für ein neues eigenes Schulfach „Ökonomie“ an Gymnasien eintritt. Ihm widersprach Hans-Hermann Hartwich, der die Wirtschaft als Teil des Fachs Gemeinschaftskunde/Sozialkunde ansieht, jedoch auch der Ansicht ist, dass die Inhalte deutlich modernisiert werden müssen. Diese Auffassung wurde ausdrücklich in ein Positionspapier des Bundesvorstandes der DVPB übernommen („Polis“ 2/2000, S. 24f.).

Weitere Verbände (Lehrerverbände, Gewerkschaften, Arbeitgeber) versuchen, ihre Positionen neu zu bestimmen. Offenbar scheitert aber das Bemühen eines gemeinsamen „Memorandums“ zur ökonomischen Bildung an den sehr differierenden Sichtweisen und Interessen der Beteiligten. Hierzu gehörten neben dem Deutschen Lehrerverband und dem Deutschen Philologenverband die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung.

Prof. Kruber ist ein ausgewiesenes Mitglied dieser Gesellschaft, d.h. der Ausbildung von Handels- und Wirtschaftslehrern verpflichtet. Inhaltlich gibt es nicht allzu große Unterschiede zu Hartwich, wohl aber in der Zielsetzung: Kruber • und wohl auch v. Rosen • geht es um die Ausbildung eines spezifischen wirtschaftlichen Denkens und Verhaltens in ihrer Eigengesetzlichkeit, das den neuesten wirtschaftlichen Tendenzen wie vor allem der Globalisierung und den technisch-kapitalorientierten Marktentwicklungen gerecht wird. Hartwich hingegen sieht diese Ökonomie als Teil des gesellschaftlich-politischen Geschehens und der Demokratie, wofür fit zu machen die einschlägigen Fächer der schulischen politischen Bildung verpflichtet sind.

Die Diskussion der Positionen wird im nächsten Heft der Gegenwartskunde mit einem Beitrag von Sibylle Reinhardt vorgesetzt.

Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung

Klaus-Peter Kruber

1. Ökonomische Bildung braucht einen eigenen Platz im Curriculum

In der Diskussion um „zukunftsfähige“ Bildung besteht heute verbreiteter Konsens, dass die „epochaltypischen Schlüsselprobleme unserer Zeit“ (Klafki 1996, 56) nicht ohne ökonomische Kenntnisse bewältigt werden können: Wirtschaftliche Probleme begegnen uns in nahezu allen Lebenssituationen, und sie weisen Bezüge zu Inhalten der verschiedensten Fächer auf. Die Ubiquität wirtschaftlicher Fragestellungen wird häufig zum Anlass genommen, einen eigenen Platz für ökonomische Bildung im Curriculum in Frage zu stellen und sie in andere Fächer zu „integrieren“. So nehmen wirtschaftsbezogene Themen in Lehrplänen von Geschichte und Geografie teilweise erheblichen Raum ein. (vgl. Schlösser/Weber 1999, 172ff.) Wirtschaftliche Ereignisse sind von großer Bedeutung für historische Entwicklungen. Ihre Folgen werden von Historikern im Geschichtsunterricht angesprochen. Vor allem zwei Themen werden in fast allen Lehrplänen behandelt: Industrialisierung und soziale Frage im 19. Jahrhundert und die Weltwirtschaftskrise und ihre politischen Folgen im 20. Jahrhundert. Ferner gehen die meisten Richtlinien auf die Entstehung der Sozialen Marktwirtschaft in der Zeit nach dem 2. Weltkrieg ein. Der Geschichtsunterricht geht dabei naturgemäß von eigenen Fragestellungen, Zielen und Methoden aus. Er will historische Abläufe und Ereignisse aus ihren politischen, sozialen, wirtschaftlichen usw. Ursachen heraus erklären, nicht jedoch Funktionszusammenhänge volks- oder betriebswirtschaftlicher Prozesse offen legen. Dafür sind die Geschichtslehrer auch nicht ausgebildet. So wichtig fundierte geschichtliche Kenntnisse für das Verständnis heutiger wirtschaftlicher Institutionen und Strukturen sind – der Blick auf die Wirtschaft allein aus historischer Perspektive reicht nicht als Grundlage für die Erklärung wirtschaftlicher Vorgänge. Auch wird leicht der Eindruck von „Machbarkeit“ von Wirtschaft durch staatliche Intervention vermittelt: „In den meisten Ländern wird Geschichte unter dem Aspekt der Entwicklung der Demokratie betrieben. Die Betonung der besonderen Rolle des Staates, der ökonomische Probleme zu korrigieren hat, deren Ursachen nur multidimensional, aber nicht in ihrem ökonomischen Funktionszusammenhang berücksichtigt werden, birgt die Gefahr, dass durch den Geschichtsunterricht ein einseitiges Bild vom Ver-

hältnis Staat und Wirtschaft geprägt wird, demzufolge der Staat notwendigerweise in die Marktwirtschaft eingreifen muss.“ (Schlösser/Weber 1999, 175)

Auch in der Geografie spielt Wirtschaft eine große Rolle: Das Wirtschaften des Menschen war und ist von naturräumlichen Bedingungen abhängig, und Wirtschaften prägt in hohem Maße den Raum. Man denke nur an das Ruhrgebiet oder die Abholzung von Regenwäldern zur Gewinnung von Weideland. Es sind insbesondere drei Themengebiete, die in der Erdkunde behandelt werden: die sektorale Entwicklung der Wirtschaft und ihre Rückwirkungen auf Wirtschaftsstandorte und Siedlungsentwicklung, die weltwirtschaftlichen Verflechtungen und Handelsströme (vor allem Nord-Süd-Beziehungen) und die ökologischen Folgen wirtschaftlicher Aktivitäten für den Naturraum. Dabei geht es auch in der Geografie in erster Linie um die speziellen Ziele und Methoden dieses Faches und nicht um wirtschaftstheoretische Erklärungen und Zusammenhänge. Wo Ursachen wirtschaftlicher Entwicklungen und wirtschaftspolitischer Eingriffe angesprochen werden, geht es um die Korrektur von Marktversagen und Fehlentwicklungen, vorzugsweise durch raumplanerische Maßnahmen. Eine differenzierte Analyse beispielsweise des Zusammenhangs zwischen Ökonomie und Ökologie unter Rückgriff auf die Theorie externer Effekte, die ökonomische Verhaltenstheorie und die Wirkungsweise und Durchsetzbarkeit spezifisch wirtschaftspolitischer Instrumente findet in der Regel nicht statt und ist nicht Teil der Ausbildung von Erdkundefachlehrern.

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Bönkost und Oberliesen in einer Untersuchung von Schulbüchern der Fächer Deutsch, Englisch, Erdkunde und Geschichte. In vielen werden wirtschaftliche Themen angesprochen – aber eben unter den Fragestellungen der jeweiligen Fächer, „was sich an vielen Stellen darin ausdrückt, dass keinerlei differenzierte Wirtschaftsanalyse für die beschriebenen Phänomene angeboten werden.“ (Bönkost/Oberliesen 1997, 465) Geschichte und Erdkunde tragen durch die Befassung mit wirtschafts- und sozialhistorischen und naturräumlichen und kulturgeografischen Fragen zu einer breit angelegten ökonomischen Bildung bei, aber sie können die spezifisch ökonomische Sichtweise nicht einbringen. Ein „Ankerfach“ für ökonomische Bildung wird nicht nur durch zahlreiche Inhalte und Fragestellungen begründet, die nur im fachlichen Kontext vermittelt werden können. Konstitutiv sind auch die spezifischen Denkweisen und Methoden, anhand derer ökonomisch gebildete Personen Probleme analysieren und beurteilen, im Bewusstsein (!), dass diese Sichtweise bestimmte Aspekte ausleuchtet und keinesfalls verabsolutiert werden darf.

2. Kategoriale didaktische Ansätze der Wirtschaftsbildung

Aufgabe ökonomischer Bildung ist es, Heranwachsende zu mündigen Wirtschaftsbürgern zu erziehen. Ökonomische Bildung organisiert Lernprozesse, um Heranwachsende zu tüchtigen, selbstbestimmten und verantwortlichen Entscheidungen und Handlungen als Konsumenten, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger zu befähigen. (Kruber 1994, 44ff.) Dabei steht die Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt vor schwierigen Aufgaben: Es geht um komplexe Zusammenhänge, die in der Regel neben der wirtschaftlichen politische und soziale Dimensionen aufwei-

sen und vielfach nur abstrakt-analytisch durchschaubar sind. Die Stofffülle scheint nahezu unbegrenzt, Probleme und Fakten verändern sich in der Wirtschaft schnell, ökonomisches Wissen veraltet rasch.

Es bedarf daher der Auswahl und Begründung von „Stoffen“, die im Unterricht behandelt werden sollen. Dies ist nur möglich, „wenn es gelingt, jene Fülle des Konkreten auf Grundformen, -strukturen, -typen, -beziehungen, kurz: auf ein Gefüge von *Kategorien* zurückzuführen und deren aktive Aneignung/Entwicklung im Bildungsprozess mit pädagogischer Unterstützung zu ermöglichen.“ (Klafki 1996, 96) Der kategoriale Ansatz geht zurück auf die bildungstheoretische Richtung der Didaktik (Plöger 1999, 43ff.), und er hat eine Tradition in der politischen Bildung (Giesecke, Hilligen, Sutor) und in der Didaktik der Wirtschaftslehre (Dauenhauer, May), an die – nachdem Methodenfragen lange im Zentrum der Forschung standen („Handlungsorientierung“) – in neuerer Zeit verstärkt wieder angeknüpft wird.

Kategorien bezeichnen „allgemeine Strukturen eines Wirklichkeitsbereiches, wie sie von einer Wissenschaft beschrieben werden ... Sie sollen das Konkrete und Aktuelle aufschließen durch Aufzeigen des Strukturellen, des Typischen, des Prinzipiellen und so aktuelle Geschehnisse und Prozesse verstehbar machen. Sie sollen allgemeine Erkenntnisse und Einsichten am konkreten Fall vermitteln und so den Transfer auf andere Fälle ermöglichen.“ (Sutor 1984, 69 und 70f.) Ziel dieses didaktischen Ansatzes ist es, elementare Inhalte mit allgemeinbildender Relevanz zu finden: „Kategoriale Bildung oder Didaktik zielt also auf die wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt, auf die Möglichkeit der geistigen Bewältigung des in Fülle und Unordnung auf uns eindringenden Materials durch begründbare Auswahl beispielhafter Gegenstände, an denen verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse und Einsichten gewonnen und auf andere Gegenstände übertragen werden können.“ (Sutor 1984, 68) Stoffkategorien erschließen den Gegenstandsbereich, das Objekt wissenschaftlicher Betrachtung. Im didaktischen Zusammenhang haben sie nach Dauenhauer (1997, 20) fünf Funktionen:

- Reduktionsfunktion (inhaltliche Strukturen werden offengelegt),
- Erklärungsfunktion (das Verstehen wird erleichtert),
- Transferfunktion (Möglichkeit der Übertragung auf andere Situationen),
- Halterungsfunktion (sie sind zwar nicht zeitlos gültig, wohl aber von einer gewissen Dauerhaftigkeit),
- Sortier- und Behaltensfunktion (Lernhilfen, da im neuen Stoff bekannte Strukturen erkannt werden).

Die Auswahl von Stoffkategorien ist nicht frei von Subjektivität, und sie können nur als plausibel begründete Ergebnisse der fachlichen Kompetenz des jeweiligen Autors zur Diskussion gestellt werden. Gefragt sind die Fachwissenschaften, hier die Wirtschaftswissenschaften. Volkswirtschaftliche Lehrbuchautoren leiten meistens ein mit einem Kapitel über „Ausgangstatsachen der Wirtschaft“ oder „Grundfragen der Volkswirtschaftslehre“, um den Studierenden gleich zu Beginn ihres Wirtschaftsstudiums eine Orientierung zu ermöglichen und den Gegenstand ökonomischer Analyse zu strukturieren. Als Merkmale von Wirtschaft werden dann weitgehend übereinstimmend genannt: Bedürfnisse, Knappheit von Gütern und Produktionsfaktoren, Wahlentscheidungen verbunden mit Opportunitätskosten, Ar-

beitsteilung, Kreislaufzusammenhänge, Zielkonflikte, die Notwendigkeit der Koordination von Wirtschaftsprozessen.

An solche fachwissenschaftliche Strukturierungen knüpfen kategoriale Konzepte ökonomischer Allgemeinbildung an – auch wenn die Quellen nicht immer explizit offen gelegt werden. Verwiesen sei auf die frühen Vorschläge von Dauenhauer (1978) und May (1978) und das in England umgesetzte Konzept der Economics & Business Education Association (EBEA) “Teaching and Learning the New Economics“. (McCormick/Vidler 1994)

Die Konzepte von Dauenhauer und May bedürfen allerdings der Ergänzung. Ihre Stoffkategorien beziehen sich fast ausschließlich auf mikroökonomische Probleme, und es dominiert eine ökonomistische Betrachtungsweise. Sie sind geeignet, ökonomisch rationales Verhalten anzubahnen, in das „Funktionieren“ von Marktwirtschaft einzuführen und Marktprozesse und ihre Ergebnisse verstehbar zu machen. Wirtschaftspolitische Problemstellungen werden kaum angesprochen. (Kruber 1997, 55ff.)

Konzepte der Volkswirtschaftslehre, die stärker in der Tradition der angelsächsischen Political Economy stehen (z.B. institutionenökonomische Ansätze), binden die Wirtschaft stärker in ihre soziale und politische Umwelt ein und machen gerade diese Erkenntnis zum Lernziel. Damit erweisen sie sich als fruchtbarer für die ökonomische Bildung. Ein Beispiel ist das Konzept des amerikanischen National Council on Economic Education (NCEE), das die wichtigste Aufgabe der Economics Education darin sieht, thinking skills zu entwickeln, die darauf zielen „the essence of economics“ zu vermitteln. (Western 1997, 12) In diesem Zusammenhang heben die Autoren hervor, dass Wirtschaftswissenschaft sich mit menschlichem Verhalten, nicht nur mit Geld, befasst, und dass Economics Education mehr eine Denkmethode als einen festen Kanon von Inhalten meint: „The Theory of Economics does not furnish a body of settled conclusions immediately applicable to policy. It is a method rather than a doctrine, an apparatus of the mind, a technique of thinking which helps its possessor to draw correct conclusions.“ (J. M. Keynes, zit. nach Western 1997, 13)

Für Siebert ist es Aufgabe des Nationalökonomen, ökonomische Gesetzmäßigkeiten und Sachzwänge zu erforschen „und die gesellschaftlichen Gruppen und politischen Akteure vor der Illusion zu warnen, dass man diese ökonomischen Sachzwänge außer Acht lassen kann.“ (Siebert 1996, 31) Im ersten Kapitel seines Lehrbuchs diskutiert er acht Hauptfragen, mit denen sich Ökonomen befassen (19ff.). Sie lassen sich letztlich auf das Kernproblem zurückführen: Wie gehen Individuen und Gesellschaften mit begrenzten Mitteln („Knappheit“) um? Dies führt ihn zu folgenden Aussagen, die Grundtatbestände der Ökonomie kennzeichnen:

1. Knappheit ist das Grundgesetz der Ökonomie.
2. Knappheit der Güter resultiert aus der Verwendungskonkurrenz der Produktionsfaktoren.
3. Güterknappheit und Verwendungskonkurrenz der Produktionsfaktoren beziehen sich auf das Ziel der Güterversorgung. Bei der Steuerung ökonomischer Prozesse sind aber noch weitere Ziele wie Freiheit, Gerechtigkeit, gleichmäßige Einkommensverteilung, soziale Sicherheit, Vollbeschäftigung und Preisniveaustabilität zu berücksichtigen. Hier lautet die Botschaft des Ökonomen, dass viele Ziele der Wirtschaftspolitik miteinander in Konflikt stehen.

4. Verwendungskonkurrenz der Ressourcen und Konflikte zwischen wirtschaftspolitischen Zielen bedingen die ökonomische Kategorie der Kosten (im Sinne von Opportunitätskosten).
5. „Die Lösung des Knappheitsproblems, der Frage der Verwendungskonkurrenz und der Zielkonflikte bedürfen institutioneller Regelungen. Dabei spielt sicher auch die politische Frage eine Rolle, ob eine solche Institutionalisierung gefunden werden kann, die allgemein akzeptiert wird.“ (Siebert 1996, 44)

Gregory Mankiw gibt seinem Lehrbuch in den „Vorbemerkungen für den Studierenden“ eine allgemeinbildende Zielsetzung: „Der erste Grund für das Volkswirtschaftsstudium besteht darin, dass das Fach Ihnen hilft, die Welt zu verstehen in der Sie leben ... Der zweite Grund ... besteht darin, dass Sie das Fach zu einem pfiffigeren Teilnehmer am Wirtschaftsleben machen wird ... Der dritte Grund ... besteht darin, dass Ihnen das Fach ein besseres Verständnis für die Möglichkeiten und Grenzen der Wirtschaftspolitik vermitteln wird.“ (Mankiw 1999, XIV) Die Lernziele des einführenden Kapitels formuliert er wie folgt (Mankiw 1999, 3; Hervorhebungen K.P.K.):

„In diesem Kapitel werden Sie

- lernen, dass Volkswirtschaftslehre von der Zuteilung *knapper Ressourcen* handelt,
- einige der *Zielkonflikte* näher kennen lernen, denen Menschen gegenüberstehen,
- die Bedeutung des Begriffs der *Opportunitätskosten* kennen lernen,
- sehen, wie man das *Marginalprinzip* bei *Entscheidungen* anwendet,
- erörtern, wie *Anreize* menschliches Verhalten beeinflussen,
- erkennen, inwiefern *Handel* zwischen Menschen oder Nationen jedem Vorteile bringt,
- diskutieren, warum der *Markt* ein gutes, aber kein vollkommenes Verfahren zur Zuteilung von Ressourcen ist (*Mankiw geht hier auf die Rolle des Staats in der Wirtschaft ein*),
- erfahren, wovon einige Trends der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung abhängen (*Mankiw spricht den trade-off zwischen Inflation und Arbeitslosigkeit an*).“

In diesen Lernzielen werden die aus der Sicht Mankiws grundlegenden Stoffkategorien angesprochen, auf die er in allen folgenden Kapiteln immer wieder zurückkommt, um auch weit komplexere Zusammenhänge zu erschließen. Mankiw erarbeitet diese Begriffe im ersten Kapitel und veranschaulicht sie in zehn Regeln: „Das Gebiet der Volkswirtschaftslehre ruht auf einigen grundlegenden Ideen, die auf zahlreiche verschiedene Lebenslagen anwendbar sind. Im gesamten Buch werden wir immer wieder auf die *Zehn volkswirtschaftlichen Regeln* dieses Kapitels zurückkommen ... Selbst die scharfsinnigste ökonomische Analyse wird mit den hier eingeführten zehn Regeln begründet.“ (Mankiw 1999, 16f.)

3. Wirtschaftspolitisches Denken lernen – das Spezifikum ökonomischer Bildung

Im Folgenden möchte ich in der gebotenen Kürze einen Ansatz kategorialer ökonomischer Bildung zur Diskussion stellen, der anknüpfend an die genannten Lehrbuchautoren über diese hinausgeht und die Stoffkategorien in Bildungskategorien überführt.

Grundlegend für das Verständnis wirtschaftlicher Probleme ist:

- Denken in den Strukturen der ökonomischen Verhaltenstheorie,
- Denken in Wirkungszusammenhängen,
- Denken in ordnungspolitischen Zusammenhängen.

Erweitert um eine politische und eine ethische Dimension können Strukturmerkmale und Prinzipien der Wirtschaft zu didaktischen Kategorien einer ökonomischen Bildung entwickelt werden, die die Fähigkeit zu wirtschaftspolitischem Denken und Handeln anbahnt.

(1) Die ökonomische Verhaltenstheorie, die auch die Grundlage der Institutionenökonomik bildet (Kaminski 1997, 129ff.), geht von folgenden Grundannahmen aus (Krol 2000, 18ff.):

- Handlungseinheiten sind Individuen bzw. von Individuen gebildete Organisationen (Betriebe, Verbände, Staat);
- menschliches Verhalten wird durch Anreize und Sanktionen bestimmt;
- Anreize und Sanktionen werden durch Präferenzen und Restriktionen hervorgerufen;
- Individuen verhalten sich im allgemeinen eigennützig;
- Restriktionen bestimmen den Handlungsspielraum.

Häufig wird dieser Ansatz missverstanden und zum Zerrbild des homo oeconomicus verkürzt. Tatsächlich geht er von dem auch in der Pädagogik verbreiteten Leitbild aus, wonach Menschen differenzierte Bedürfnisse und Fähigkeiten entwickeln und erwachsene, geistig gesunde Personen ihre Interessen selbst am besten kennen. Sie haben (in den Grenzen, die durch die Freiheit anderer gegeben sind) das Recht auf freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Die anthropologische Erfahrung zeigt, dass Menschen sich eigennützig verhalten – insbesondere dort, wo Leistungen und Gegenleistungen in anonymen Beziehungen ausgetauscht werden. Eigennutz ist – darauf hat schon Adam Smith hingewiesen – nicht zu verwechseln mit Egoismus. Eigennütziges Verhalten schließt nicht die Einhaltung von moralischen Standards aus: Mit Betrügern werden auf Dauer keine Geschäfte gemacht.

Allerdings ist nicht jedes Verhalten „ökonomisch“. Ökonomisches Verhalten beruht auf einem Nutzen-Kosten-Vergleich. In die Überlegungen von Haushalten, Unternehmen, Verbänden usw. gehen neben Geldgrößen (Einkommen, Gewinn ...) auch Zeitaufwand und immaterielle Anreize (z.B. erwartete soziale Akzeptanz bzw. Ablehnung des Verhaltens) ein.

Bei gegebenen Präferenzen sind Restriktionen verhaltenssteuernd: Bedürfnisse werden nur zu Nachfrage, wenn es ein entsprechendes Angebot gibt, Preise und Einkommen den Erwerb möglich erscheinen lassen, rechtliche und andere normati-

ve Einschränkungen (z.B. religiöse Gebote) nicht entgegenstehen. Oder, um ein anderes Beispiel zu benutzen, an dem der spezifische Denkansatz der Ökonomie besonders deutlich wird: Sensibles Umweltbewusstsein und Wissen um ökologische Zusammenhänge (sie sind Ziele umweltpädagogischer Bemühungen) werden oft nicht in Verhalten umgesetzt, wenn Restriktionen (höhere Preise, Unbequemlichkeit, Zeitaufwand) die umweltfreundlichen Alternativen benachteiligen.

Die Qualität von Entscheidungen hängt von den verfügbaren Informationen ab. Informationsbeschaffung und ihre Verarbeitung kostet Zeit und Geld und lohnt sich daher nur bis zu dem Punkt, an dem Grenzertrag und Grenzkosten einander gleich werden. Ökonomische Entscheidungen erfordern Planung und Organisation – wesentliche Merkmale von Betriebsführung. Entscheidungen sind in die Zukunft gerichtet und daher risikobehaftet. Informationskosten und akzeptiertes Risiko begrenzen die Rationalität von Entscheidungen; sie sind daher selbst Teil des ökonomischen Kalküls.

(2) Handlungen von Akteuren zielen auf bestimmte Ergebnisse. Häufig sind aber auch Neben- und Folgewirkungen damit verbunden, die das angestrebte Ziel oder andere beeinträchtigen (Zielkonflikte). Komplizierte Wirkungszusammenhänge sind ein generelles Merkmal wirtschaftlicher Entscheidungen – sowohl auf der Ebene des Individuums, im Betrieb und in der Wirtschaftspolitik. So wirken sich bekanntlich wirtschaftspolitische Maßnahmen (etwa eine Steuererhöhung) im Wirtschaftskreislauf auf zahlreiche volkswirtschaftliche Variablen aus. Sie wirken auf das angestrebte Ziel (die Staatseinnahmen), in aller Regel aber auch auf andere wirtschaftliche und gesellschaftliche Ziele (z.B. Beschäftigung, Einkommensverteilung, internationale Wettbewerbsfähigkeit). Wirtschaftliche Vorgänge sind gekennzeichnet durch Interdependenzen, die heute häufig weit über nationale Grenzen hinaus wirken (Globalisierung). Sie zu erkennen und zu berücksichtigen, ist ein Kennzeichen ökonomischen Denkens. Wirtschaftliche Entwicklungen sind häufig mit Instabilitäten (Strukturwandel, Beschäftigungsschwankungen, Inflation), sozialer Ungleichheit und ökologischen Schäden verbunden; dies erfordert Eingriffe des Staates (Wirtschaftspolitik), die ihrerseits Zielkonflikte und Interdependenzen beachten müssen.

(3) Arbeitsteiliges Wirtschaften erfordert die Koordination der verschiedenen Aktivitäten durch einen zentralen Plan oder dezentral durch Angebot und Nachfrage. In marktwirtschaftlichen Ordnungen überwiegt die Koordination des Wirtschaftens über Märkte im Wettbewerb. Die Eigentumsordnung entscheidet über die Verfügungsrechte an Produktionsmitteln und die vorherrschenden Anreiz- und Sanktionsmechanismen. Die anhand dieser Merkmale unterschiedenen Wirtschaftssysteme enthalten in ihren konkret vorfindbaren Ausprägungen (der jeweiligen Wirtschaftsordnung) weitere institutionelle Elemente (z.B. Unternehmensformen, Finanzverfassung, Ordnung des Geld- und Bankwesens). Die Wirtschaftsordnung ist gestaltungsbedürftig und durch politische Entscheidungen gestaltet.

Allerdings ist die Wirtschaftspolitik bei Eingriffen, die den Ordnungsrahmen oder den Wirtschaftsprozess betreffen, nicht frei. Systemwidrige oder funktional inadäquate Maßnahmen können zu erheblichen Störungen sowohl auf einzelwirtschaftlicher wie auf gesamtwirtschaftlicher Ebene führen. Von Parteien oder Verbänden geforderte bzw. vom Staat beschlossene wirtschaftspolitische Maßnahmen

sind daher stets auch danach zu beurteilen, wie sie im Wirtschaftskreislauf wirken, und ob sie die Funktionsfähigkeit der Wirtschaft verbessern oder beeinträchtigen.

(4) Wirtschaftliche Entwicklungen und wirtschaftspolitische Maßnahmen berühren stets die Interessen betroffener Personen. In einer Demokratie äußert sich das in Interessenkonflikten zwischen sozialen Gruppen und staatlichen Trägern der Wirtschaftspolitik. In diesen Auseinandersetzungen spielt Macht (z.B. von Verbänden, Massenmedien) eine wichtige Rolle und es geht um Fragen des Rechts. Konflikte zwischen Regierungen, Parteien, Verbänden, Unternehmen und Individuen über wirtschaftliche Fragen sind vor dem Hintergrund der Rechtsordnung zu beurteilen – die gestaltenden Eingriffe in die Rechtsordnung sind aber auch auf ihre ökonomischen Auswirkungen hin zu befragen. Die im politischen Prozess geformte Rechtsordnung ist eine der wesentlichen Restriktionen für das wirtschaftliche Verhalten des Individuums als Verbraucher, Erwerbstätiger und in politischen Fragen. Spätestens an dieser Stelle werden die engen Verbindungen von wirtschaftlicher und politischer Ordnung und der Übergang von spezifisch ökonomischen zu spezifisch politischen Betrachtungsweisen deutlich.

(5) Ökonomische Bildung hat auch eine ethische Dimension: Wirtschaften berührt gesellschaftliche Werte wie Freiheit, Gerechtigkeit und Sicherheit. Allerdings sind diese Ziele inhaltlich unscharf, und sie werden unterschiedlich interpretiert. Wie weit reicht Konsumfreiheit? Sollte man Zigarettenrauchen verbieten? Beinhaltet Gewerbefreiheit auch das Recht auf umweltzerstörende Eingriffe in die Natur? Wie weit soll die Korrektur der am Markt erwirtschafteten Einkommen durch Umverteilung gehen? Wie weit ist soziale Sicherung eine Angelegenheit der Selbstverantwortung des Einzelnen, wie weit ist sie eine Aufgabe für die Solidargemeinschaft? Solche und ähnliche Fragen sind Gegenstand von politischen Auseinandersetzungen, zu deren Beantwortung der Bürger u. a. Kenntnisse und Einstellungen zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft benötigt und ökonomische Kreislaufwirkungen und ordnungspolitische Konsequenzen von wirtschaftspolitischen Maßnahmen bedenken muss.

Aber jeder Einzelne trägt auch Verantwortung für die Folgen seines wirtschaftlichen Verhaltens für sich selbst, gegenüber anderen und gegenüber der natürlichen Umwelt (und damit gegenüber nachwachsenden Generationen). Ökonomische Bildung sollte zur Entwicklung eines persönlichen Konsumstils und von sozial und ökologisch verantwortlichem Konsumentenverhalten beitragen, und sie zielt auf entsprechende Einstellungen und Verhaltensweisen in Arbeit und Beruf und gegenüber gesamtwirtschaftlichen Problemstellungen, bei denen der Einzelne als Bürger zur Mitbestimmung aufgefordert ist (Übersicht 1).

Übersicht 1: Stoffkategorien der Wirtschaft

- Die Verwendungskonkurrenz von Ressourcen äußert sich in *Knappheit* von Mitteln im Verhältnis zu den Zielen (*Bedürfnissen*) der Menschen.
- Dies erfordert *Nutzen-Kosten-Überlegungen* und *Entscheidungen* gemäß dem ökonomischen Prinzip unter *Risikobedingungen*.
- Wirtschaften vollzieht sich *arbeitsteilig* in spezialisierten Berufen, Betrieben.
- Wirtschaftsprozesse bedürfen der Koordination, die in der Marktwirtschaft überwiegend über *Märkte* im *Wettbewerb* erfolgt.

- Wirtschaften vollzieht sich, vermittelt durch *Geld*, in *Wirtschaftskreisläufen* zwischen Haushalten, Unternehmen, Staat und Ausland.
- Wirtschaften ist mit *Interdependenzen* und oft mit *Zielkonflikten* verbunden.
- Wirtschaftsprozesse vollziehen sich nicht gleichgewichtig (Strukturwandel, Gefahr von *Instabilitäten* wie z.B. Inflation, Arbeitslosigkeit).
- Wirtschaften ist mit materiellen und sozialen *Ungleichheiten* und *ökologischen Problemen* verbunden.
- Dies erfordert *Eingriffe des Staates* in den Wirtschaftsablauf oder die Wirtschaftsordnung (Wirtschafts-, Sozial-, Umweltpolitik).
- Wirtschaftliche Veränderungen und wirtschaftspolitische Eingriffe berühren die Interessen Einzelner oder von sozialen Gruppen unterschiedlich (*Interessenkonflikte*).
- Wirtschaftspolitische Entscheidungen berühren *Werte* wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit und Sicherheit und sind daher *Gegenstand politischer Auseinandersetzungen*.
- Wirtschaften erfolgt in einer Rahmenordnung aus rechtlichen, sozialen und anderen Institutionen (*Wirtschaftsordnung*; Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft).
- Wirtschaftsordnung und -verfassung werden im demokratischen Staat gestaltet und legitimiert (-> politische Willensbildung ist spezifischer Gegenstand des Politikunterrichts).

„Wirtschaften“ lässt sich als Nutzen-Kosten-Optimierung in komplexen Wirkungszusammenhängen in einer politisch geprägten Wirtschaftsordnung kennzeichnen. Die Analyse dieser Grundstrukturen führte zu bestimmten Merkmalen und Prinzipien, die bei wirtschaftlichen Sachverhalten immer wieder auftreten und daher als Stoffkategorien der Wirtschaft bezeichnet werden können. Die Stoffkategorien können zu Bildungskategorien der ökonomischen Bildung umgeformt werden und bezeichnen dann die Leitziele des Wirtschaftsunterrichts: „Die Umsetzung von Stoffkategorien in Bildungskategorien vollzieht sich in der Weise, dass die gewonnenen Grundeinsichten mit den Schülern an immer neuen Unterrichtsstoffen erarbeitet, bestätigt, und somit als für das wirtschaftliche Geschehen typisch erkannt werden. Ein solchermaßen gesicherter Bestand an ökonomischen Grundeinsichten soll dem Schüler schließlich das Verstehen anderer, ähnlicher Sachverhalte ermöglichen.“ (May 1978, 72) Als didaktische Leitfragen an den ins Auge gefassten Stoff gerichtet, lenken sie den Blick auf ökonomische Grundstrukturen und Funktionszusammenhänge und ihre politische und ethische Dimension. Sie helfen, die bildenden Inhalte zu identifizieren und den Unterricht auf die Leitziele ökonomischer Bildung zu fokussieren. (Übersicht 2)

Übersicht 2: Didaktische Leitfragen an den „Stoff“

- *Hat der Stoff eine über den Tag hinaus reichende Bedeutsamkeit für die Lernenden?* Das heißt: Kann daran etwas für die zukünftige Lebenssituation der Heranwachsenden als Konsumenten, Erwerbstätige oder Wirtschaftsbürger Bedeutsames gelernt werden (objektive Betroffenheit und Transferaspekt)?
- *Eignet sich der Stoff zur Offenlegung von wirtschaftlichen Zusammenhängen?* Das heißt: Wird die Notwendigkeit, sich angesichts von Ziel-Mittel-Knappheit

ten entscheiden, planen und organisieren zu müssen, deutlich? Sind zur Bearbeitung des Stoffes Nutzen-Kosten-Überlegungen erforderlich? Werden Risiken und mögliche Zielkonflikte wirtschaftlicher Entscheidungen deutlich? Lassen sich Wirkungszusammenhänge auf einzelwirtschaftlicher oder gesamtwirtschaftlicher Ebene aufzeigen? Können Ursachen gesamtwirtschaftlicher Instabilitäten erarbeitet werden?

- *Eignet sich der Stoff zur Offenlegung von Grundsätzen der Wirtschaftsordnung?* Das heißt: Werden Funktionsweise und -bedingungen von Marktmechanismus und Wettbewerb erkennbar? Werden Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Wirtschaftspolitik in der Sozialen Marktwirtschaft und in der sich zunehmend internationalisierenden Wirtschaft angesprochen?
- *Eignet sich der Stoff, die engen Verbindungen von Wirtschaft und Politik zu erkennen?* Das heißt: Werden Interessen, Konflikt, Macht und die Notwendigkeit einer in der Rechtsordnung verankerten Wirtschaftsverfassung angesprochen?
- *Eignet sich der Stoff, ethische Grundfragen des Wirtschaftens zu bearbeiten?* Das heißt: Werden Werte wie Freiheit, soziale Gerechtigkeit, soziale Sicherheit, Erhaltung der Natur angesprochen?

Diese aus den fachlichen Strukturen gewonnenen Leitfragen an den Stoff sind zu ergänzen um allgemeindidaktische Fragen. Sie sollen sicherstellen, dass Lernsituation und Motivation der Schülerinnen und Schüler auch bei den inhaltlichen Entscheidungen berücksichtigt werden.

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

Die didaktischen Leitfragen sind Instrumente, wenn es gilt, die bei der Lehrplanarbeit, aber auch in der Schulpraxis unumgänglichen Auswahlentscheidungen zwischen konkurrierenden Inhalten zu treffen. Sie sind nicht zu verwechseln mit einem Lehrplan, sondern sie liefern Argumente, um Lehrplan- bzw. Unterrichtsinhalte zu finden und zu begründen, an denen Heranwachsende (so die Erwartung) auf ökonomische Lebenssituationen transferierbares wirtschaftspolitisches Denken lernen können.

Die Leitfragen haben nicht alle gleiches Gewicht. Sie können nicht alle an jeden Stoff gerichtet oder gar in jeder Stunde „abgearbeitet“ werden. Je nach Thema und Ziel des Unterrichts werden einzelne Bildungskategorien im Vordergrund stehen. Aber wenn die Leitfragen bei der Planung bedacht und über die Unterrichtseinheiten hinweg angesprochen werden, sollte das dem Lehrer erleichtern, auch die konkreten Lernziele seines Unterrichts auf die Leitziele ökonomischer Bildung auszurichten und die „Bildungsbotschaft“ seines Unterrichts zu begründen. Im Verlauf des Wirtschaftsunterrichts sollten die Bildungskategorien von den Schülern schließlich als Grundeinsichten und Merkmale des Wirtschaftlichen erkannt und als Orientierungshilfen bei der Analyse von konkreten Lebenssituationen angewendet werden.

Die Umsetzung dieser Konzeption erfordert die Verankerung der ökonomischen Bildung in einem Fach des Lernfelds politische Bildung. „Ob dieses ein eigenes Fach Wirtschaft ist, ist von zweitrangiger Bedeutung. Dies gilt um so mehr, als allein das ‚Etikett‘ Wirtschaft die Leistungsfähigkeit des Faches für ökonomische Bildung nicht garantiert und sich außerdem Lehrplanbeispiele finden, in denen ein sozialwissenschaftliches Verständnis von ökonomischer Bildung nicht an die Existenz eines Integrationsfaches gebunden ist.“ (Schlösser/Weber 1999, 44; vgl. v. Rosen und Hartwich in Heft 1/2000 dieser Zeitschrift). Entscheidend ist, dass Wirtschaftsunterricht in allen Schularten und Schulstufen angemessen vertreten ist, und dass eine fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierte Lehrerausbildung und -weiterbildung gewährleistet ist. „Die durch Lehrpläne reflektierte Qualität ökonomischer Bildung hängt davon ab, ob ökonomische Bildung in einem Fach so verankert ist, dass sie systematisch und grundlegend, kontinuierlich und in Spiral-Curricula, wissenschaftsorientiert und auf dem modernen Stand der Ökonomie bezogen betrieben werden kann. Wir bezeichnen im Folgenden ein solches Fach als Ankerfach der ökonomischen Bildung. Unsere These lautet, dass ohne ein solches Ankerfach ökonomische Bildung nicht gelingt.“ (Schlösser/Weber 1999, 43f.)

Literatur

- Bönkost, K.J., R. Oberliesen: Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I, Gutachten für den Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1997
- Dauenhauer, E.: Didaktik der Wirtschaftslehre, Paderborn 1978
- Dauenhauer, E.: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik, Münchweiler 1997
- Hartwich, H.H.: Kein neues Fach Ökonomie, aber eine modernere Wirtschaftslehre in der schulischen politischen Bildung, in: Gegenwartskunde, H. 1 2000, 23-36
- Kaminski, H.: Neue Institutionenökonomik und ökonomische Bildung, in: K.P. Kruber (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch-Gladbach 1997, 129-159
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 5.A. Weinheim 1996
- Krol, G.J.: Ökonomische Verhaltenstheorie, in: H. May (Hrsg.): Handbuch zur ökonomischen Bildung, 4.A. München 2000, 15-29
- Kruber, K.P.: Didaktik der ökonomischen Bildung, Baltmannsweiler 1994
- Kruber, K.P.: Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung, in: ders. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze, a.a.O. (1997), 55-74
- Mankiw, G.: Grundzüge der Volkswirtschaftslehre, Stuttgart 1999
- May, H.: Arbeitslehre, München/Basel 1978
- McCormick, B., Ch. Vidler: Teaching and Learning the New Economics (edited by the Economics & Business Education Association), Oxford 1994
- Plöger, W.: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, München 1999
- Rosen, R. von: Wirtschaft in die Schule! Plädoyer für ein Schulfach, in: Gegenwartskunde H. 1 2000, 11-22
- Schlösser, H.J., B. Weber: Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien, Gütersloh 1999
- Siebert, H.: Einführung in die Volkswirtschaftslehre, 12.A., Stuttgart/Berlin/Köln 1996
- Sutor, B.: Neue Grundlegung politischer Bildung, Bd. II, Paderborn 1984
- Western, R.: Connecting the Pieces. Building a Better Economics Lesson (edited by the National Council on Economic Education), New York 1997

