

Ökonomische Bildung für alle – aber wie?

Plädoyer für ein integrierendes Fach

Sibylle Reinhardt

Seit fast zwei Jahren ist die Forderung nach ökonomischer Bildung (wieder) ein wichtiges Thema der bundesdeutschen Bildungsdiskussion (neben vielen anderen Themen). Das „Memorandum zur ökonomischen Bildung“ (Hg.: Deutsches Aktieninstitut) bildete den Auftakt, das Thema wurde in Medien aufgegriffen, durch die streitige Diskussion in der „Gegenwartskunde“ weiter entfaltet (von Rosen; Hartwich; Kruber 2000), in einer Stellungnahme der Deutschen Vereinigung für politische Bildung aufgegriffen und – indirekt – auch vom Bundespräsidenten Rau in seiner Bildungs-Rede im Juli dieses Jahres kommentiert.

Zusammengefaßt besteht bei allen Diskutanten Einigkeit, daß wirtschaftliche Gegenstände in den Schulunterricht aller Lernenden gehören, also zur Allgemeinbildung zählen. Uneinigkeit besteht über die Struktur des Faches (eigenes Fach oder integriertes sozialwissenschaftliches Fach) und – wenn auch bisher nur undeutlich – über die (fach)didaktischen Prinzipien dieses Unterrichts. Ich möchte versuchen, Konsens und Kontroversen zu schildern und zu gewichten.

Kritik des Memorandums

Das „Memorandum zur ökonomischen Bildung“ zerfällt m.E. in zwei Teile, in überzeugende allgemeine Begründungen und in – dem widersprechende – Vorschläge zur unterrichtlichen Konkretisierung.

„Strukturelle Zusammenhänge von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik sind an der Schwelle zum dritten Jahrtausend ohne ökonomische Grundkenntnisse nicht zu erfassen. Deshalb benötigt jeder Bürger diese Kenntnisse, und zwar nicht nur für die Meisterung privater und beruflicher Situationen, sondern auch für die aktive Teilhabe am wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Geschehen seines Landes.“ (Memorandum, 1. Seite)

Das allgemeine, den privaten und öffentlichen Bereich umfassende, Bildungsziel wird in zahlreichen Formulierungen verstärkt, z.B. wenn wirtschaftliche Tätigkeit als institutionalisierte Vergegenständlichung von gesellschaftlichen, politischen,

kulturellen und moralischen Vorstellungen verstanden und die Komplexität moderner Wirtschaftsgesellschaften aus den Zusammenhängen zwischen Wirtschaft, Gesellschaft, Technik, Politik und Natur hergeleitet wird (S. 13).

Diese konsensfähige Begründung für ökonomische Bildung wird im Memorandum selbst auf zweierlei Weise dementiert: Weder die skizzierten Inhaltsfelder und ihr Referenzsystem (S. 25ff.) noch die Angaben zu Lehr-/Lernarrangements (S. 17+32) entsprechen dem Ziel, sondern sie engen den Unterricht in undidaktischer Weise ein:

a) Die Inhaltsfelder sollen jeweils einen Themenblock bilden, also den Unterricht durch diese Festlegungen thematisch steuern: Der private Haushalt – Die Unternehmung – Wirtschaftsordnung – Funktion des Staates in der Marktwirtschaft – Internationale Wirtschaftsbeziehungen. Das Referenzsystem für die Behandlung der Themen ist dabei „das Regel- und Institutionengefüge einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung“ (S. 27). Die überraschende Konventionalität dieser Inhaltsfelder und ihre Entleerung von gesellschaftlichen Problemen und politischen Dynamiken sowie die Verengung des Lernens auf das Einüben ins System gegebener Strukturen hat bereits Hartwich (2000, S. 28ff.) nachgewiesen.

b) Die Lehr-Lern-Arrangements sollen zwar Komplexität verbürgen, werden aber reduziert auf methodische Angaben, die keine didaktische Einheit mit dem umgreifenden Bildungsziel ergeben: Planspiele, Fallstudien, virtuelle Unternehmen, Szenarien, Zukunftswerkstätten u.a.m. sind wichtige Methoden im Unterricht, die aber der Angabe von fachdidaktischen Prinzipien (wie Zukunftsorientierung und Problemorientierung) bedürfen, damit sie mit Zielen sowie Eigentümlichkeiten des Gegenstandes sowie den Bedürfnissen und Kompetenzen der Lernenden auf nachvollziehbare Weise verknüpft werden können. In der Tradition bildungstheoretischer Didaktik betont Kruber (2000, S. 287+292f.) die Bedeutung kategorialen Lernens – „nachdem Methodenfragen lange im Zentrum der Forschung standen („Handlungsorientierung“)“. Allerdings wird mit diesem Ansatz die Frage nach dem konkreten Lernprozeß wieder in den Hintergrund gedrückt, wenn im wesentlichen von Stoffkategorien der Wirtschaft zu Bildungskategorien und Leitzielen gegangen wird.

Die fachdidaktischen Differenzen stellen sich nicht nur bei der Auseinandersetzung um Inhalte des Unterrichts und seine Verfahren – und den dabei implizierten Zielen (jenseits aller Ziele-Poetik) – heraus. Sie sind häufig auch in den Sachdiskussionen und den Medienberichten darüber selbst angelegt, was sich am Beispiel der Alterssicherung demonstrieren läßt.

Beispiel Alterssicherung – wie man damit ökonomisch umgehen kann

In der FAZ legten Voigt und Wagner (2000) eine konstitutionenökonomische Argumentation zur Rentenreform vor, deren Grundzüge ein anspruchsvolles Beispiel für den Umgang mit einem individuellen und gesellschaftlichen Problem abgeben können. Ausgangspunkt ist die Unsicherheit jeder Voraussage zur Alterssicherung der „derzeit Jungen“. Da Änderungen der Rentenformel aus der Logik des politischen Systems heraus zu spät kommen (müssen) und dann um so schmerzhafter

sind, suchen die Autoren nach einer anderen Konstitution von Regeln für die Alterssicherung, in deren Rahmen dann konkrete Entscheidungen (über die Höhen von Renten- und Beitragssatz z.B.) von einem unabhängigen Gremium (sie nennen es Rentenkammer) zu fällen wären.

Die zentrale Denkfigur für die Entwicklung dieses Gedankens ist der vom Rechtsphilosophen Rawls entlehnte „Schleier des Nichtwissens“: Beim Entwurf der Konstruktion (einer Gesellschaft, ihres Systems der Ungleichheit oder – wie hier – des Systems der Entscheidungsfindung über Fragen der Alterssicherung) weiß niemand, an welcher Stelle dieses zukünftigen Systems er oder sie konkret stehen wird – jede Position oder jedes Schicksal kann zutreffen. Deshalb wird die allgemeine Zustimmung nur einem System gelten, das für alle mindestens erträglich ist – ansonsten wäre das Risiko gegeben, als einzelner der schlechteste und nicht mehr akzeptable im System vorgesehene Fall zu werden.

Die politische Frage, die zuerst zu stellen wäre, ist die nach der Natur der Absicherung – kollektiv oder individuell oder eine Kombination? Der Schleier der Unwissenheit verbürgt die Prüfung aller denkbaren Möglichkeiten für alle denkbaren Individuen – damit nicht eine bestimmte Lage in ideologischer Verzerrung das Ergebnis vorwegbestimmt. Bei einer – nicht unwahrscheinlichen – Entscheidung für eine Kombination von Umlageverfahren (inter-generationelle Versicherung) und Kapitaldeckungsverfahren (intragenerationelle Versicherung) ist die nächste Frage wiederum eine politische, nämlich die nach dem Organ, das die Kompetenz zum Entwurf der Regeln haben soll (die Autoren sprechen von der Idee einer Rentenversammlung), und dem Organ, das die konkreten Entscheidungen zu fällen hat (die Rentenkammer). Hierfür verweisen sie als Analogie auf die von Regierung und Parlament unabhängige Zentralbank, was die Entscheidungen der sonst notwendigen Logik der Wiederwahl und damit der Restlänge der Legislaturperiode entzöge.

Dieses Beispiel einer Argumentation zeigt, wie sich das zentrale individuelle Problem der Alterssicherung als soziales und politisches Problem darstellt – und sich nicht auf die Teillogik des wirtschaftlichen Bereichs dieser Gesellschaft beschränken läßt. Denkfiguren, Begriffe und Zusammenhänge aus unterschiedlichen Sozialwissenschaften kommen zusammen, damit das Problem identifiziert und möglicherweise so gestaltet werden kann, wie es zur Zeit aus dem Status Quo heraus nicht erfolgen kann. Unsicherheit ist damit die Quelle für phantasievolle und zugleich auf Realitäten bezogene Ideen.

Demgegenüber führt von Rosen (2000, S. 14f.) das Problem so eng, daß – von mir nur wenig zugespitzt – dabei die Aufforderung herauskommt: Kauft Aktien! Denn sie sichern „sehr zuverlässig eine Rendite von etwa 10% p.a.“ Es sei die Aufgabe der Schule, Schüler und Schülerinnen zu solchen frühzeitig qualifizierten Anlageentscheidungen zu befähigen – allgemeiner formuliert: „nachwachsende Generationen grundlegend auf ihre Aufgaben vorzubereiten“. Letzteres ist eine bloß verbale Verallgemeinerung, also eine Behauptung mit Worten, die durch den konkreten Lernprozeß nicht eingelöst wird. Und das ist – so zeigt das Beispiel aus der Konstitutionenökonomie – kein Problem der Wirtschaftswissenschaft, sondern ihres Gebrauchs.

Nun muß man natürlich vorsichtig sein und nicht vorschnell die Äußerung, die Rüdiger von Rosen für das Deutsche Aktieninstitut gemacht hat, dem „Memorandum“ zuschreiben, das ein Beirat des Deutschen Aktieninstituts (dem prominente Wirtschaftsdidaktiker angehörten) verfaßt hat. Nur läßt sich der Gedanke nicht ver-

drängen, daß das Memorandum von solchem Gebrauch durch das Aktieninstitut mitbeschädigt wird. Denn – und dies wird im Vorwort des Memorandums ausdrücklich ausgewiesen – das Aktieninstitut hat vornehmlich die Aufgabe, die Aktienakzeptanz bei Unternehmen und Anlegern zu fördern. Mit einer dpa-Meldung heißt es entsprechend in der Mitteldeutschen Zeitung am 25.4.1998 unter dem Titel „Aktien in der Schule“:

„Damit die Bundesrepublik ein Land von Aktionären werden kann, soll die junge Generation bereits in der Schule den Umgang mit Aktien lernen. Dazu müßte an allen allgemeinbildenden Schulen ein Pflichtfach „Wirtschaft“ eingeführt werden, fordert das Deutsche Aktieninstitut in Frankfurt.“

Erste fachdidaktische Konsequenz: Inter-Disziplinarität

Es ergibt sich schlüssig, daß relevante individuelle und gesellschaftliche Probleme in einem inter-disziplinären Zugang (von der Seite der Wissenschaft aus gesehen) bearbeitet werden müssen. Im Interesse des lernenden Subjekts bedeutet dies, „Bildung wieder stärker ganzheitlich (zu) verstehen“ (Rau 2000). Immer schon war bewußt, daß z.B. das Problem der Arbeitslosigkeit nicht auf ganz unterschiedliche Schulfächer aufgeteilt werden darf – die individuellen Konsequenzen und Handlungen, die konjunkturelle und strukturelle Situation, alternative politische Handlungsmöglichkeiten und deren Bewertungen dürfen nicht voneinander getrennt und von Lehrern nach Zuständigkeiten zerstückelt werden. Das überließe dem Lernenden die allerschwierigste Aufgabe, nämlich die Beiträge der unterschiedlichen Fächer zusammenzusetzen.

Daß Lernende das Zerstückeln nicht nachvollziehen können, zeigen auch Schüleräußerungen (so z.B. bei Moegling in diesem Heft), wenn keine genügende Unterscheidung zwischen Sozialkunde und Arbeitslehre gesehen wird, und auch Lehreräußerungen (hier in Sachsen-Anhalt), die erhebliche Schnittmengen zwischen Sozialkunde und Wirtschaft/Technik konstatieren.

Die Verfechter eines eigenständigen Faches „Ökonomie“ argumentieren, nur so könne ökonomische Bildung „integraler Bestandteil im inhaltlichen Profil des allgemeinbildenden Gymnasiums“ (Memorandum S. 14) werden; ökonomische Inhalte seien zwar in verschiedenen Fächern vertreten, das ergebe aber kein inhaltliches Konzept. Dieser Annahme, ein Schulfach könne nur durch die Anbindung an eine (also: nur eine) Wissenschaft zu einem Konzept gelangen, ist mit dem Hinweis auf die komplexe und vernetzte Realität und mit dem Hinweis auf die Prozesse des Lernens zu widersprechen.

Die Vergrößerung des Arguments im „Memorandum“ findet sich wiederum bei von Rosen, wenn er den nordrhein-westfälischen Richtlinien für den Politik-Unterricht vorwirft, die Koordination wirtschaftlichen Handelns durch den Markt würde nicht berücksichtigt (S. 15) – was der Erläuterung des Lernfeldes „Wirtschaft“ in den Richtlinien (S. 47+51+55) explizit widerspricht. Nach meinem Eindruck dient diese Behauptung auch einer parteipolitischen Aussage, weil die Äußerung der nordrhein-westfälischen Kultusministerin für die Einbindung wirtschaftlicher Themen in den sozialwissenschaftlichen Lernbereich einer Äußerung des bayerischen Kultusministers gegenübergestellt wird – dieser habe die Bedeutung eines eigenen Faches Ökonomie erkannt!

Eine weitere Vergrößerung findet sich in der ZEIT vom 20.1.2000, wenn Uwe Jean Heuser titelt „Geld stinkt nicht. Wo lernt der Nachwuchs Ökonomie? Leider nicht im Klassenraum“ und die politische Lager-Didaktik auf die Spitze treibt:

„Wer dagegen in klassischen SPD-Ländern wie Nordrhein-Westfalen, Hamburg (...) sein Schülerdasein fristet, lernt das Wirtschaftsleben vielleicht bei n-tv kennen.“

Polemische Desinformation ist nicht nur falsch, sie gefährdet auch die didaktische Reflexion. Hartwich hat die Hamburger Situation geschildert (S. 27+35), die nordrhein-westfälische Lage ist ebenfalls anders (vgl. oben), und Luitgard Trommers Detail-Recherche über die Lehrpläne der 16 Bundesländer identifiziert „Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik“ als eines der Schwerpunktthemen in der politischen Bildung (1999, S. 104ff.). Die wichtige Suche nach verbesserter ökonomischer Bildung im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Integrationsfaches sollte nicht durch haltlose Vorwürfe beeinträchtigt werden.

Zweite fachdidaktische Konsequenz: Lehr-/Lernstrategien – fachdidaktische Prinzipien

Es ergibt sich zweitens schlüssig, daß die Behandlung der Inhalte im Unterricht nicht einer (dann „reduziert“ genannten) inhaltlichen Systematik einer Fachwissenschaft folgen darf, sondern daß sie der Eigenart des Lernprozesses – also der Auseinandersetzung junger Menschen mit dieser Realität in der Organisation Schule – entsprechen muß (und dafür die Fachwissenschaften nutzt und achtet). Fachdidaktik untersucht die Transformation von Wissensformen und fördert die Entwicklung von Lehrstrategien durch die (Re-)Konstruktion von fachdidaktischen Prinzipien.

In (teilweiser) Anlehnung an Tilman Grammes (1998, bes. Kap. 2) sind m.E. vier Wissensformen zu unterscheiden (Grundwerte/Überzeugungen – Wissenschaftswissen – Alltagswissen bzw. Alltagskompetenzen der Lernenden – berufliches Erfahrungs-/Handlungswissen) und als Professionswissen miteinander in eine Beziehung zu setzen. Für die beiden Prinzipien der Konflikt- und der Problemorientierung sieht dies kurzgefaßt so aus:

- | Konfliktorientierung | Problemorientierung |
|---|-------------------------------------|
| a) <i>Normative Aussagen über den Sinn des Lernens = Demokratie lernen:</i> | |
| Kontroversität, Konflikt/Konsens | Problembearbeitung |
| b) <i>Die Konstitution des Gegenstandes, wie – zum Teil – Fachwissenschaften ihn sehen:</i> | |
| die politics-Dimension | die policy-Dimension |
| c) <i>Alltägliche Zugänge zur Sache, wie die Lernenden sie mitbringen:</i> | |
| Konflikte interessieren, involvieren | Probleme reizen an und regen auf |
| d) <i>Lehrstrategie mit Angabe der Methode (Lernweg), Instrumente und Verfahren:</i> | |
| Konfliktanalyse: | Problemstudie: |
| 1. Konfrontation + Abstimmung | 1. Definition: Was ist das Problem? |
| 2. Analyse mit Kategorien, Leitfragen | 2. Ursachen: Wie ist es entstanden? |
| 3. Stellungnahmen + Begründungen | 3. Wessen Interessen sind berührt? |
| 4. Kontroverse (z.B. Rollenspiel ...) | 4. Welche „Lösungen“? |
| 5. Generalisierung | 5. Folgen dieser „Lösungen“? |

Auch in dieser knappen Skizze wird deutlich, daß der Lernweg unterschiedlich beginnt und fortschreitet. Die konkrete Entscheidung, welcher Zugriff im Unterricht günstig ist, kann nur der/die einzelne Lehrende fällen, weil die aktuelle Situation, die Materiallage, die spontanen Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen und anderes mehr die Entscheidung mit beeinflussen. (Ich selbst habe – für Schulunterricht exemplarische – Konfliktanalysen mit Studentengruppen zu Ladenöffnungszeiten, öffentliche Sicherheit und Polizeigesetz in Sachsen-Anhalt, Finanzierung der Kindertagesstätten, Arbeitnehmer-Entsendegesetz durchgeführt und Problemstudien zum Kirchenasyl und zum Strukturwandel im Braunkohletagebau.) Die methodische Generalisierung ist die Fähigkeit zum Umgang mit Konflikten bzw. Problemen.

Als weitere fachdidaktische Prinzipien – neben der Konflikt- und der Problemorientierung – sind sicherlich die Zukunftsorientierung (mit den Methoden der Zukunftswerkstatt und der Szenario-Technik), das Fallprinzip (mit Fallanalyse und Fallstudie) und die Handlungsorientierung (mit Planspiel und Projekt) zu nennen – weitere Vorschläge finden sich in den Rahmenrichtlinien Sozialkunde für Sachsen-Anhalt (1999). Wichtig ist hieran, daß es nicht einerseits um das verkleinerte Abbild einer Fachwissenschaft und andererseits um (lediglich) aktionsbetonende Methoden geht, sondern es geht – in einer moderneren und fachlich-konkreten Ausformung – um die Verknüpfung des didaktischen Dreiecks von Sache – Lehrer – Schüler. Fachdidaktik hat also nicht nur die Aufgabe, Ziele und Gegenstände des Lernens zu begründen und ihren Bildungssinn zu zeigen, sondern sie muß auch das Lehrerhandeln strategisch und taktisch erfassen. Das Methodenverständnis ist dabei nicht nur auf Motivation gerichtet, sondern auf ihre Vermittlung mit der Bewegung der Sache, auf deren eigentümliche Methode.

Dritte fachdidaktische Konsequenz: Unterricht für beide Geschlechter – Werte-Bildung

Die Diskussionen enthalten zwei Implikationen, die fachdidaktisch aufeinander bezogen werden können. Zum einen wird völlig selbstverständlich unterstellt, daß Jungen und Mädchen gleichmäßig an ökonomischer Bildung teilnehmen und teilhaben; zum zweiten impliziere ökonomische Bildung auch „Werte-Erziehung“ (so Kraus; nur undeutlich im Memorandum, vgl. das Eingangszitat). Beide Themen sind gewichtige Themen in der allgemeinen und der Fachdidaktik und werden hier auf die ökonomische Bildung hin betrachtet.

Es gibt eine Überfülle von Daten, die unterschiedliche Interessen und Präferenzen von Jungen und Mädchen (bzw. Männern und Frauen) belegen, die auf die Wahrscheinlichkeit unterschiedlicher Zugänge zur Welt hindeuten. Natürlich sind die bekannten Differenzen nicht total ans Geschlecht gebunden, in mancher Hinsicht übertrifft „Geschlecht“ als Dimension sozialer Ungleichheit aber soziale Lage oder Region (Ost/West) bei weitem. „Zu vermuten ist, daß Mädchen eher eine Sichtweise bevorzugen, die mit kommunikativen und interaktiven Prozessen und Problemen zu tun hat, die lebendige Erscheinungen und moralische Wertungen betont. Demgegenüber werden sich Jungen eher für technische Gegenstände, für analytische Verfahrensweisen und für erfolgsorientierte Strategien des Handelns interessieren.“ (Reinhardt 1997, S. 41 – dort weitere Belege)

Ein fach-systematisch angelegtes Schulfach „Ökonomie“ birgt das Risiko, zu einem mehrheitlichen Jungen-Fach zu werden und damit das Problem der Geschlechter-Segregation über Schülerwahlen bzw. über die aktive Teilnahme am Unterricht noch einmal zu verstärken. Die fachdidaktische Frage ist, wie die unterschiedlichen Zugänge füreinander fruchtbar gemacht werden können und so der Unterricht auch zur Verständigung zwischen den Geschlechtern beitragen kann. Die Perspektive in der Koedukationsdebatte könnte dann umgestellt werden zum „Lernen durch Differenzen“ statt der Defizitdiagnose „Lernen trotz Differenzen“ (Richter 2000, S. 35).

Ein analytisch-strategischer Zugang (wie im Rationalkalkül des homo oeconomicus) und ein sozial-integrierender Zugang (wie im homo sociologicus) haben in der Realität viele Berührungen, so wie eine individual-ethische Entscheidung mit einer kollektiven politischen Festlegung zu verknüpfen ist (Beispiele: Schwangerschaftsabbruch, Umweltschutz, Organspende). Zum Verständnis ökonomischen Handelns und ökonomischer Strukturen ist es äußerst hilfreich, wenn Individual-ethik und Institutionenethik getrennt betrachtet werden und dann in einem Konzept von Gesamtsystem gesehen werden: Markt und Moral sind keine voneinander getrennten Lebensbereiche, sondern die Struktur des Marktes kann daraufhin untersucht werden, welche Struktur moralischen Urteilens er beim Individuum fordert und fördert, welche institutionellen Regelungen die Egozentrik der bloßen Tauschgerechtigkeit überschreiten und wie – schließlich – die Gesamtheit der funktionalen Zusammenhänge zu bewerten ist (Reinhardt 1999, S. 78-88).

Hier ist die fachdidaktische Chance zu sehen, daß mit dem Prinzip moralisch-politischer Urteilsbildung – das grundsätzlich die Erörterung eines moralischen Dilemmas in die politische Dimension der kollektiven Entscheidung über einen Handlungsrahmen weiterführt – zugleich das Problem der Geschlechtersegregation in eine Beziehung der Anregung und Verallgemeinerung der Perspektiven überführt werden kann. Auch ökonomische Tatbestände provozieren die Fragen nach der Gerechtigkeit und nach Solidarität – sie als sachfremd auszuklammern und dem Religions- oder Ethikunterricht zu überantworten hieße, einen so genannten „weiblichen“ Zugang zum Gegenstand zu verhindern.

Meine eigenen Bemühungen um „Werte-Bildung und politische Bildung“ (1999) treffen sich mit wirtschaftsdidaktischen Reflexionen der vergangenen Jahre, die wiederum mit Ansätzen der Institutionen- bzw. Konstitutionenökonomik zu verbinden sind. Wenige Titel können dies in aller Kürze demonstrieren: Thomas Retzmann – „Der homo oeconomicus und die diskursethische Schule der Wirtschaftsethik“ (1999), Andreas Suchanek – „Wertepluralismus aus ökonomischer Sicht“ (1999), Klaus Beck – „Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich?“ (2000). Die Arbeit von Beck präsentiert Ergebnisse aus dem DFG-Schwerpunktprogramm zu Lehr-Lern-Prozessen in der kaufmännischen Erstausbildung und kommt zu dem Ergebnis, daß in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen unterschiedliche (im Sinne der Kohlberg'schen Stufen) moralische Handlungsrationaltäten institutionalisiert sind. Deshalb kann das Ziel von Erziehung nur sein, daß Lernende diese Situationen unterscheiden können daraufhin, welchen moralischen Prinzipien die dort zu verkörpernden Rollen verpflichtet sind (S. 22).

Werte-Fragen können nur reflexiv bearbeitet werden; Analyse und Bewertung müssen auch aus der Distanz betrachtet werden, weshalb die bloße Vermittlung von

sog. Sachgegebenheiten nicht genügt. Zugleich böte diese Reflexivität in der Werte-Bildung die Chance, daß männliches und weibliches Lernen sich unterscheiden dürften, daß diese Unterschiedlichkeit begriffen und u.U. überwunden werden könnte.

Bildung und Knappheit der Ressourcen

Auch in der Schule und für Schüler und Schülerinnen gilt das Prinzip der Knappheit. Das ist banal, wird aber in bildungspolitischen Diskussionen i.d.R. vernachlässigt, wenn Gruppen und Verbände alte und neue (durchaus nachvollziehbare, sympathische, schöne) Forderungen an das Lernen von jungen Menschen stellen, ohne klar zu sagen, was dafür wegfallen soll – denn auch der Tag junger Menschen hat nur 24 Stunden (vgl. zu Bildungspolitik allgemein Reinhardt 1999).

Jedes neu eingerichtete Schulfach würde bedeuten, daß ein anderes wegfallen oder in seiner Stundenzahl reduziert werden müßte. Verbände, die fern der Schule agieren, schieben das Entscheidungsproblem gern auf „die Politiker“ und haben damit die Verantwortung abgegeben. Lehrerverbände können nicht so unbekümmert vorgehen, was wohl den spezifischen Unterschied der Forderung des Deutschen Lehrerverbandes (Dachverband der Philologen-, Realschullehrer- und Berufsschullehrer-Verbände) „Mehr ökonomische Bildung“ (FAZ 2000) zur Forderung des Deutschen Aktieninstituts mit erklärt: Die als notwendig erachteten 200 Stunden Lehre in ökonomischen Grundfragen bis zur 10. Jahrgangsstufe sollen gerade nicht in einem eigenen Fach vermittelt werden, sondern „Leitfunktion besäßen die Fächer Sozialkunde/Politik, Geschichte und Erdkunde“ (so auch der Verbandsvorsitzende Kraus 2000).

Der Lehrerverband und sein Vorsitzender geben der ökonomischen Bildung ihren Ort in der politischen Bildung, „weil sich der Mensch in wirtschaftlichem Wissen und Handeln als ‚homo politicus‘ erfährt“ (Kraus 2000). Als „Beitrag zur Erziehung zur Demokratie“ formuliert der Lehrerverband den allgemeinbildenden Stellenwert und betont die Bedeutung makroökonomischer gegenüber mikroökonomischen Inhalten; auch wird das Ökonomische „zu Kultur und Zivilisation“ gerechnet – „wie Werthaltungen, Sitten oder Gebräuche“. Argumente der Ressourcenknappheit (Lern-Zeit der jungen Generation) und der Bildungskonzeption (Allgemeinbildung) ergänzen und bestärken sich also wechselseitig.

Als drittes Argument für eine integrierende Konzeption kommt das Problem der Lehrerbildung hinzu. Zwar fordern das „Memorandum“ (S. 40) und von Rosen (S. 20f.) eine Konzentration auf die wirtschaftswissenschaftliche Lehrerbildung mit dem gewichtigen Argument der Fachkompetenz – im Gesamtgefüge schulischen Lehrens ist dies aber dann ein fehlgehendes Argument, wenn es sich auf die Struktur vieler kleiner Fächer in der Schule bezieht. Wenn wir uns die Sozialwissenschaften als auf mehrere kleine – disziplin-bezogene – Schulfächer verteilt vorstellen (sie könnten Wirtschaftslehre, Sozialkunde, Politik, Rechtskunde, Sozialpsychologie, Ethik u.a.m. heißen), würde das bedeuten, daß jedes dieser Fächer in nur wenigen Jahrgängen mit nur einer Wochenstunde (oder höchstens mal zwei) unterrichtet werden würde. Für jedes Fach würden Lehrer in extra Studiengängen ausgebildet – sie könnten dieses Fach aber nur mit wenigen Stunden unterrichten

(manchmal auch überhaupt nicht, wenn ein Wahlpflichtfach wegen der Konkurrenz anderer Angebote nicht von genügend Schülern gewählt werden würde). Angenommen, ein Lehrer hat zwei dieser kleinen Fächer als „seine“ beiden Schulfächer studiert, dann besteht die Möglichkeit, daß er überhaupt nur einen Teil seiner Wochenstunden in diesen Fächern unterrichten kann – den Rest seines Stundendepots wird er also in anderen Fächern fachfremd unterrichten müssen.

Das Kompetenz-Argument, mit dem spezialisierte Fächer und Lehramtsstudiengänge gerechtfertigt werden sollen, schlägt also gegen sich selbst zurück, weil die normale Lehrerbildung mit der Anforderung zweier Schulfächer und des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums schon eher überfrachtet ist. Zu enge Fächer provozieren letztlich fachfremden Unterricht. Das Kompetenz-Argument ist damit nicht beseitigt, aber auch für die Lehrerbildung gilt – wie für jedes zukunftsbezogene Lernen – die Anforderung des lebenslangen Lernens; Lehre ist eine fortwährende Herausforderung für das Lernen der Lehrenden.

Fazit

Sehr unterschiedliche Argumente führen zu demselben Ergebnis, daß einzig ein integrierendes Schulfach sinnvoll ist:

- Die Vorstellung von Allgemeinbildung übergreift Spezialisierungen und stellt ihren Zusammenhang in der Forderung nach Demokratie-Lernen her.
- Die Knappheit der Ressource Zeit erzwingt Zusammenfassung und Konzentration sowohl auf Seiten der Schüler und Schülerinnen als auch auf Seiten der künftigen und gegenwärtigen Lehrenden.
- Die fachdidaktischen Überlegungen, daß politisches Lernen gesteuert sein sollte durch fachdidaktische Prinzipien (wie Konflikt- oder Problemorientierung, wie moralisch-politische Urteilsbildung als geschlechter-verständigender Ansatz), bedeuten zugleich, daß die Entfaltung dieser Lernprozesse Zeit braucht. Im Einstunden-Fach sind kaum eine Fallstudie zum Familienrecht mit der Einordnung in den gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang oder ein Planspiel zur Wohnungssuche mit der Kognitivierung der Marktstrukturen und dem Versuch der sozialen und politischen Einordnung und Bewertung möglich.

Bildung braucht Muße und Konzentration – nicht jene Spezialisierungen, die zum Zerstückeln in kurzatmiges Lernen führen.

Literatur

- Beck, Klaus: Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? in: Pädagogische Rundschau 1999, H. 1, S. 9-28
- Beirat für ökonomische Bildung des Deutschen Aktieninstituts e.V.: Memorandum zur ökonomischen Bildung. Frankfurt 1999
- Deutsche Vereinigung für Politische Bildung, Bundesvorstand: Positionspapier. in: Polis 2000, H. 2, S. 24f.

- Frankfurter Allgemeine Zeitung: Mehr ökonomische Bildung gefordert. Lehrerverband: Ein Beitrag zur Erziehung zur Demokratie. FAZ vom 18.5.2000, S. 6
- Frankfurter Allgemeine Zeitung: Junge Menschen brauchen eine ökonomische Grundbildung. „Jugend und Wirtschaft“ vorgestellt. FAZ vom 31.5.2000, S. 19
- Grammes, Tilman: Kommunikative Fachdidaktik. Opladen: Leske+Budrich 1998
- Hartwich, Hans-Hermann: Kein neues Fach Ökonomie, aber eine moderne Wirtschaftslehre in der schulischen politischen Bildung! in: Gegenwartskunde 2000, H. 1, S. 23-36
- Heuser, Uwe Jean: Geld stinkt nicht. Wo lernt der Nachwuchs Ökonomie. Leider nicht im Klassenraum. in: DIE ZEIT Nr. 4 vom 20.1.2000, S. 55
- Kraus, Josef: Junge Menschen brauchen ökonomische Bildung. in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 134 vom 10.6.2000, S. 15
- Kruber, Klaus-Peter: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. in: Gegenwartskunde 2000, H. 3, S. 285-295
- Moegling, Klaus: Schüler und Schülerinnen evaluieren ihren Politikunterricht – ein Bericht. in: Gegenwartskunde 2000, Heft 4, S. 493-503.
- Rahmenrichtlinien Sozialkunde für das Gymnasium in Sachsen-Anhalt. Hg. vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 1999
- Rau, Johannes: Wider den Nützlichkeitszwang der Bildung. Aus der Rede des Bundespräsidenten. in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 162 vom 15.7.2000, S. 7
- Rawls, John: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1979 (zuerst 1971)
- Reinhardt, Sibylle: Männlicher oder weiblicher Politikunterricht? Fachdidaktische Konsequenzen einer sozialen Differenz. in: Reinhardt, Sibylle/Weise, Elke (Hg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Fachdidaktiker behandeln Probleme ihres Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997, S. 37-66 (Studien zur Schul- und Bildungsforschung des ZSL, Nr. 5)
- Reinhardt, Sibylle: Bildung und Bildungspolitik – nur Durcheinander oder auch Strukturen? in: Gegenwartskunde 1999, H. 1, S. 19-30
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske+Budrich 1999 (Kapitel 3d gekürzt unter dem Titel „Markt und Moral“ in: Gegenwartskunde 1999, H. 2, S. 223-229)
- Retzmann, Thomas: Der homo oeconomicus und die diskursethische Schule der Wirtschaftsethik. Bielefeld 1999 (Schriften zur Didaktik der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Nr. 79)
- Richter, Dagmar: Politisches Lernen durch Geschlechterdifferenzen? in: Kursiv 2000, H. 1, S. 34-37
- Richtlinien für den Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen (3. Auflage). Hg. vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1987
- Rosen, Rüdiger von: Wirtschaft in die Schule! Plädoyer für ein Schulfach Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. in: Gegenwartskunde 2000, H. 1, S. 11-22
- Suchanek, Andreas: Wertepluralismus aus ökonomischer Sicht. in: Wertepluralismus. Vorträge des Studium Generale der Universität Heidelberg im WS 1998/99. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter 1999, S. 125-136
- Trommer, Luitgard: Eine Analyse der Lehrpläne zur Sozialkunde in der Sekundarstufe I. in: Händle, Christa/Oesterreich, Detlef/Trommer, Luitgard: Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen: Leske+Budrich 1999, S. 69-129 (Zusammenfassung in: Gegenwartskunde 2000, H. 1, S. 79-86)
- Voigt, Stefan/Wagner, Gert: Ein weiser Rat zur Rentenreform. in: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 150 vom 1.7.2000, S. 15