

Wissenschaftsorientierung und Kontroversität in der ökonomischen Bildung

Reinhold Hedtke

Die herkömmliche Theorie ökonomischer Bildung betrachtet wirtschaftswissenschaftliches Wissen als weitgehend unstrittig. Kontroversen räumt sie meist erst bei der Wirtschaftspolitik ein. Der wirtschaftsdidaktische und curriculare Klassiker ist die Kontroverse zwischen Angebots- und nachfrageorientierter Politik. In vielen anderen Themenfeldern bleibt die wissenschaftliche Kontroversität vernachlässigt. Auch die wissenschaftliche Pluralität kommt wirtschaftsdidaktisch zu kurz.

Was ist zu tun? Zunächst muss man an das Prinzip der Wissenschaftsorientierung erinnern. Dann muss man berücksichtigen, dass Pluralität schon bei elementaren wissenschaftlichen Grundbegriffen herrscht. Deshalb gilt der Grundsatz der wissenschaftlichen Multiperspektivität, auch im Unterricht. Dabei muss man Kontroversität und Multiperspektivität zusammendenken. Schließlich muss man Pluralität und Kontroversität als Politikum verstehen.

Wissenschaftsorientierung

Der Mangel an Multiperspektivität und Kontroversität im Umgang mit wirtschaftlichen Phänomenen in der Wirtschaftsdidaktik indiziert einen Nachholbedarf an Wissenschaftsorientierung (Hedtke 2002).

Wissenschaftsorientierung gilt als allgemein anerkanntes Bildungsprinzip und bildungspolitische Leitidee. Aus der Wissenschaftsorientierung, so meine These, folgt das *Doppelgebot* von Multiperspektivität und Kontroversität in der Schule.



Dr. Reinhold Hedtke

Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie,
Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie

Wissenschaftsorientierung verlangt, dass Bildungsgegenstände und Methoden dem jeweils aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisstand entsprechen. In der sozialwissenschaftlichen Domäne bewährt sich Wissenschaftsorientierung an den Kriterien Interdisziplinarität, Multiperspektivität und kritisches Denken (Juchler 2014).

Wissenschaftliche Pluralität kennzeichnet die Sozialwissenschaften einschließlich der Wirtschaftswissenschaften (Kornmesser/Schurz 2014). Diese Disziplinenfamilie hat vier Gemeinsamkeiten: Multiparadigmatizität, Theorienpluralität, Methodenpluralität sowie politische und soziale Pluralität. Aus dieser vierfachen Pluralität der Bezugswissenschaften folgt die Leitidee der Multiperspektivität als ein Kernelement der Wissenschaftsorientierung von Bildung.

Multiperspektivität ist zum einen ein typisches Element moderner Gesellschaften und ihrer Teilsysteme (gesellschaftliche Multiperspektivität). Zum anderen ist Multiperspektivität ein Charakteristikum moderner Wissenschaften. Wissenschaftliche Multiperspektivität betrifft Paradigmen, Theorien, Methoden und politische Positionen. Sie ist ein Qualitätskriterium wissenschaftsorientierter Bildung.

Multiperspektivität braucht man, um Wirtschaft, Politik und Gesellschaft und die Bedeutung von Wissenschaft zu verstehen. Damit wird Multiperspektivitätskompetenz zum wesentlichen Element von Urteils- und Handlungskompetenz in den Feldern Gesellschaft, Wirtschaft und Politik.

Unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven implizieren nicht notwendigerweise das Gegensätzliche, Kontroverse oder Unvereinbare. Kontroversität ist eine besondere, relational-konfliktreiche Form von Multiperspektivität. Unterschiedliche wissenschaftliche Perspektiven sind kontrovers, wenn sie explizit umstritten oder umkämpft sind oder als gegensätzlich oder unvereinbar gelten.

Pluralität der Grundbegriffe

Verborgene wissenschaftliche Kontroversen betreffen schon das alltägliche Schulwissen. Ein Beispiel bietet der Grundbegriff Markt.

Einige Wirtschaftsdidaktiker definieren den Markt „als ‚spontane Ordnung‘ der Koordination einer Vielzahl von Handlungen über den Preis“ und fügen hinzu, der Markt „ist das Kernelement ökonomischer Theorie“ (Seeber u.a. 2012, 96). Damit legen sie zugleich den Charakter „der“ Volkswirtschaftslehre auf die Lehre von *dieser Art von Markt* fest.

Ein anderes Bild der VWL präsentiert der „Nobelpreis“-träger Ronald Coase (1988, 7): Ökonomen würden zwar behaupten, die Funktionsweise des Marktes zu untersuchen, tatsächlich aber habe der Markt in der modernen Wirtschaftstheorie eine noch unbestimmtere Rolle als das Unternehmen.

Viele InstitutionenökonomInnen sehen das Wesen des Marktes darin, dass er kein spontanes Phänomen ist. Vielmehr definieren sie „den Markt als eine Organisation“ und „als soziale Einrichtung sich wiederholenden Tausches zwischen einer Mehrheit von Tauschreflektanten“ (Richter/Furubotn 2010, 344).

KonventionenökonomInnen begreifen Märkte als etablierte Übereinkünfte über Qualität: „Märkte sind zuallererst Orte, an denen die Qualität der Güter geprüft und evaluiert wird. [...] Konsumenten und Produzenten richten konventionsbasierte Erwartungen an das Tauschobjekt, die nicht einfach durch mechanische Anpassung von Angebot und Nachfrage zur Deckung kommen.“ (Eymard-Duvernay u.a. 2011, 215).

Schon die Wirtschaftswissenschaften arbeiten hier also mit gegensätzlichen Grundbegriffen und definieren Märkte z.B. als spontanes, organisiertes oder qualitätsbezogenes Phänomen.

Jeder Marktbegriff transportiert politische Positionen. Wer lernt, dass der Markt spontan und *deshalb* gut funktioniert, neigt dazu, staatliches Handeln als „Eingriff in den Markt“ abzulehnen. Nur in Ausnahmefällen wäre dies legitim, etwa wenn es zu „Marktversagen“ kommt.

Lernt man dagegen, dass ein Markt von vielen Akteuren organisiert und aufrecht erhalten wird, darunter von Anfang an auch der Staat, dann macht das Etikett „Staats-eingriff“ wenig Sinn. Energiemärkte wie Kern-, Solar- und Windenergie sowie die Technologien aus dem Silicon Valley, um nur zwei Beispiele zu nennen, gäbe es ohne die Staaten und ihre marktbezogenen Funktionen wie Forscher, Innovator, Marktmacher, Finanzierer, Risikoträger, Protektionist und Weiterentwickler dieser Märkte nicht (z.B. Mazzucato 2014).

Die defizitäre Wissenschaftsorientierung schlägt unmittelbar auf die Lehrpläne durch. So verzichtet das neue Fach Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung in Baden-Württemberg bei den Inhaltsstandards ganz auf eine Klärung von Marktbegriffen (MKJS 2015, 13-14).

Wissenschaftliche Multiperspektivität in der Wirtschaftsdidaktik

Das wirtschaftsdidaktische Interesse an *wissenschaftlicher* Multiperspektivität ist meist sehr gering. Sie spielt in Bildungskonzepten und -standards und in Unterrichtsmaterialien eine nachrangige Rolle. Folglich fehlen den Lernenden Gelegenheiten, diese Multiperspektivitätskompetenz zu erwerben und zu festigen.

Konzeptionell zielt die Wirtschaftsdidaktik mehrheitlich auf das Gegenteil von Multiperspektivität: Die Lernenden sollen oft *nur eine einzige* wissenschaftliche Perspektive erwerben und verinnerlichen. Zwei weitere Beispiele mögen diese didaktische Denkweise illustrieren: die Erkenntnisperspektive und das Ordnungsdenken.

In ihren „Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung“ postulieren Seeber, Retzmann, Remmele und Jongebloed die Bezugnahme auf „das Erkenntnisinteresse der Ökonomik“ und „die Orientierung an der ökonomischen Erkenntnisperspektive“ (Seeber u.a. 2012, 89-90, Hervorh. RH).

Monoperspektivität als Motto

Damit setzen sie auf Monoperspektivität und schließen Multiperspektivität als disziplininterne und als sozialwissenschaftlich *transdisziplinäre* wissenschaftliche Pluralität aus. Sie vermitteln den Lernenden das kontrafaktische Bild einer homogenen Wirtschaftswissenschaft (vgl. Dow 2008).

Auch diese wirtschaftsdidaktische Monoperspektivität wirkt bis in die Lehrpläne. Das neue Wirtschaftsfach im Ländle vermittelt den Lernenden nur einen einzigen, engen Begriff von ökonomischem Handeln: das Handeln nach dem Wirtschaftlichkeitsprinzip (MKJS 2015, 13). Andere wirtschaftswissenschaftliche Konzepte werden unterschlagen, etwa das sozial eingebettete Individuum mit sozial bestimmter Identität in der Volkswirtschaftslehre (z.B. Davis 2003). Auch das Wissen der Konsum- und der Marketingwissenschaft über Handeln bleibt unberücksichtigt, etwa Emotion, Motivation, Einstellung, Einbettung und Interpretation.

Diese Wirtschaftsdidaktik sowie der daran orientierte Wirtschaftslehrplan verfehlen hier den wissenschaftlichen Diskussionsstand. Das ist fatal. Denn der ökonomistische Handlungsbegriff verhindert systematisch, dass die Jugendlichen ihre eigenen Verhaltensmuster in den Feldern Konsum, Arbeit und Geld verstehen und vielleicht verändern können.

An die Stelle von wissenschaftlicher Multiperspektivität treten in den Bildungsstandards der vier Didaktiker drei Betrachtungsebenen: Teilnehmer-, Beobachter- und Systemperspektive (Seeber u.a. 2012, 90-91). Der baden-württembergische Lehrplan macht daraus ein „Drei-Dimensionen-Modell“ (MKJS 2015, 5-7). Diese Allerweltsunterscheidung ist weder selbsterklärend, noch typisch wirtschaftswissenschaftlich, noch domänenspezifisch. Vor allem ist das Modell unfähig, *wissenschaftliche* Multiperspektivität zu sichern, also bleibt es beim „Prinzip der Pluralität“ *als Postulat* (MKJS 2015, 7).

Kaminski und Eggert verlangen in ihrer „Konzeption für die ökonomische Bildung“, das „Denken in Ordnungen“ zu fördern (Kaminski/Eggert 2008, 14-15). Theoriealternativen aus Institutionenökonomik, Makroökonomik und Politischer Ökonomie blenden sie aus. Sie engen ökonomische Bildung paradigmatisch auf Ordoliberalismus, Ordnungspolitik und neuerdings Ordnungsökonomik ein. Derartige einseitige wissenschaftliche Parteinahmen sind unzulässig.

Deutsche Wirtschaft, deutsche Wirtschaftstheorie

Dies ist nur ein Beispiel unter vielen. Auch andere Konzeptionen und Materialien sind einseitig ordoliberal-ordnungspolitisch ausgerichtet. Das gilt grundsätzlich auch für einschlägige Lehrpläne. Exemplarisch dafür steht der bereits erwähnte Plan (MKJS 2015, 18-19). Der in der herkömmlichen ökonomischen Bildung fast omnipräsente *Ordo-bias* verfehlt den wirtschaftswissenschaftlichen *state of the art* ebenso wie den der anderen Sozialwissenschaften. Schon als Laie kann man das bei der Durchsicht international etablierter VWL-Lehrbücher erkennen.

Was bewirken solche theoretischen Engführungen? Wer in der Schule nur ordoliberal zu denken lernt und sich nur mit der – immer hoch gelobten – deutschen sozialen Marktwirtschaft beschäftigt, der gewinnt den Eindruck, es gebe keine Alternativen. Doch in Europa findet man vielfältige alternative Arrangements im Spektrum von liberalen und koordinierten Marktwirtschaften und Kapitalismen sowie der zugehörigen Wohlfahrtsstaatstypen.

Aber der gegenwärtige Kapitalismus kommt in den meisten wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen und Lehrplänen nicht vor. Das markiert einen Tiefpunkt der ökonomischen Bildung und ihrer Wissenschaftsorientierung. Bei den Lernenden erzeugt es Desorientierung über den Zustand der wirklichen wirtschaftlichen Welt.

Wir stoßen also auf eine seltsame „National“-Ökonomie. Sie erweckt den Eindruck der Einzigartigkeit und Überlegenheit der deutschen Wirtschaft und ihrer „Ordnung“. Sie suggeriert institutionenpolitische Alternativlosigkeit. Denn sie vergleicht „die“ siegreiche Marktwirtschaft mit „der“ untergegangenen Zentralverwaltungswirtschaft. Der Vergleich mit einem toten System entpolitisiert. Reale und in Europa realisierte Alternativen *innerhalb* des marktwirtschaftlichen Spektrums bleiben auf der Strecke.

Insgesamt spielt wissenschaftliche Multiperspektivität in diesen Konzeptionen eine nachgeordnete Rolle. Ihre Leitidee lautet vielmehr, dass Lernende monoperspektivische Denkmuster einüben sollen. Dies entwertet das Prinzip der Wissenschaftsorientierung. Das manifestiert sich auch in aktuellen Lehrplänen, etwa wenn sie das Plura-

litätsprinzip als einen Leitgedanken loben, aber in den konkreten Bildungsstandards nicht verankern (MKJS 2015, 7-8).

Wo die wissenschaftliche Multiperspektivität fehlt, da hat wissenschaftliche Kontroversität keinen Platz.

Kontroversität

Wer bildungsrelevante wissenschaftliche Kontroversen in der Schule verschweigt, der unterschlägt wissenschaftliche Multiperspektivität. Damit verletzt er das Prinzip der Wissenschaftsorientierung in der sozialwissenschaftlichen Domäne. Das Doppelgebot von Multiperspektivität und Kontroversität folgt aus dem Gebot der Wissenschaftsorientierung.

Kontroversen brauchen Kontrahenten, damit Lernende sie wirksam wahrnehmen können. Die zentrale Frage lautet: Wer darf „für die Wissenschaft“ sprechen und was zur Sprache bringen?

Mängel in diesem Punkt illustriert ein weiteres Beispiel. Zum Themenkomplex Wirtschaftsethik kommen im Schulbuch „Oec. Grundlagen der Ökonomie“ drei deutsche (!) Wissenschaftler zu Wort (Koslowski, Pies, Suchanek; Oec. Kap. II.5, S. 109-119). Sie repräsentieren disziplinär, theoretisch und normativ ähnliche Positionen, die zum Ordnungsparadigma passen. Diese Engführung steht im Widerspruch zum pluralistischen Selbstverständnis der Wirtschaftsethik und zur Kontroversität ihrer wissenschaftlichen Positionen.

Politisierung

Man kann viele Beispiele dieser Art anführen. Das verweist auf eine Politisierung der orthodoxen ökonomischen Bildung. Erstens fehlen Multiperspektivität und Kontroversität nicht zufällig mal hier und mal da, sondern die Einseitigkeiten und Lücken fügen sich zu einem mehr oder weniger geschlossenen (Welt-)Bild. Hinter den Konzepten und Materialien verbirgt sich eine politische Agenda. Zweitens scheinen Akteure und Autoren auch eine ideologische Mission für das Ordnungsdenken und die deutsche Marktwirtschaft zu verfolgen. Drittens verbreiten viele Materialien den Eindruck von politischer Alternativlosigkeit, indem sie *wissenschaftlich* einseitige Bildungskonzepte und Materialien konstruieren.

Was folgt? Wenn es um Wissenschaftsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversität geht, dann können sich Lehrkräfte nicht auf Angebote aus der orthodoxen Wirtschaftsdidaktik verlassen. Dieses Defizit betrifft Konzeptionen ökonomischer Bildung, Lehrpläne und Lehr-Lern-Materialien. Gilt es auch für die Lehrerbildung?

Staatliche Pflichtschulen müssen wissenschaftliche Multiperspektivität, Kontroversität und Kritisches Denken garantieren. Die Basis dafür legt die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Wie soll wissenschaftliche Multiperspektivität an die Schulen kommen, wenn die universitäre Lehre monoperspektivisch ist? Nicht nur Konzepte und Materialien gehören auf den Prüfstand der Pluralität, sondern auch wirtschaftswissenschaftliche Lehramtsstudiengänge.

Literatur

- Coase, Ronald H. 1988: The firm, the market, and the law. Chicago u.a.
- Davis, John Bryan 2003: The theory of the individual in economics. Identity and value. London, New York.
- Dow, Sheila C. 2008 : Plurality in Orthodox and Heterodox Economics. In: The Journal of Philosophical Economics, Jg. 1, Heft 2, 73-96.
- Eymard-Duvernay, François; Favereau, Olivier; Orléan, André; Salais, Robert; Thévenot, Laurent 2011: Werte, Koordination und Rationalität. Die Verbindung dreier Themen durch die „Économie des conventions“. In: Rainer Diaz-Bone (Hrsg.): Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie. Frankfurt/M., 203-230.
- Hedtke, Reinhold 2002: Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Jg. 51, Heft 2, 173-186.
- Juchler, Ingo 2014: Wissenschaftsorientierung. In: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Bonn, 284-292.
- Kaminski, Hans; Eggert, Katrin 2008: Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin.
- Kornmesser, Stephan; Schurz, Gerhard (Hg.) 2014: Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften. Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität. Wiesbaden.
- Mazzucato, Mariana 2014: Das Kapital des Staates. Eine andere Geschichte von Innovation und Wachstum. München.
- MKJS = Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2015: Bildungsplan 2016, Allgemein bildende Schulen, Gymnasium [Jg.st. 8-10]: Wirtschaft/Berufs- und Studienorientierung (WBS), Anhörungsfassung, 20. September 2015. Stuttgart.
- Oec. Grundlagen der Ökonomie. 2012: Hg. von Hans Kaminski. Braunschweig.
- Richter, Rudolf; Furubotn, Eirik Grundtvig 2010: Neue Institutionenökonomik. Eine Einführung und kritische Würdigung. 4. Aufl. Tübingen.
- Seeber, Günther; Retzmann, Thomas; Remmele, Bernd; Jongebloed, Hans-Carl. 2012: Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach/Ts.