

Reflexive Wirtschaftsdidaktik: Praktische Folgen für das Schulfach Wirtschaft und die Lehramtsausbildung

Nils Goldschmidt, Yvette Keipke, Alexander Lenger, Klaas Macha

Zusammenfassung

In einem vorherigen Beitrag haben wir dem Begriff der ökonomischen Kompetenz das Konzept des wirtschaftlichen Verstehens an die Seite gestellt, das auf die reflexive Gestaltung der wirtschaftlichen Ordnung ausgerichtet ist. Es wurde gezeigt, dass es einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik bedarf, um ein ökonomisches Sinn-Verstehen und eine reflexive Urteilsbildung zu fördern. Um diese Überlegungen zu konkretisieren, werden im vorliegenden Beitrag die praktischen Konsequenzen aus einer solchen Perspektive für die Diskussion um das Schulfach Wirtschaft und die Lehramtsausbildung diskutiert. Wir zeigen, dass es einer vermittelnden Position zwischen den Positionen der Befürworter des Schulfaches Wirtschaft und des Schulfaches Sozialwissenschaften braucht und dass hierzu eine Reform der Lehramtsausbildung in Richtung einer pluralen Ökonomik der richtige Weg ist.

1. Einleitung

In der vorherigen Ausgabe der GWP haben wir dargelegt, weshalb es einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik bedarf, um junge Menschen zu entscheidungsfähigen und mündigen Mitgliedern einer modernen Marktgesellschaft zu erziehen. Wir haben gezeigt, dass hierzu nicht nur ökonomische Kompetenzen ausgebildet werden müssen, sondern dass Schüler*innen auch in der Lage sein müssen, ökonomische Prozesse in ihrer Einbettung in gesellschaftliche Kontexte grundlegend *verstehen* und *beurteilen* zu können. Ein solches ganzheitliches ökonomisches *Sinn-Verstehen* – so unsere Kernaussage –



**Nils Goldschmidt,
Yvette Keipke,
Alexander Lenger**

Universität Siegen, Zentrum für ökonomische Bildung (ZöBiS), Lehrstuhl für kontextuale Ökonomik und ökonomische Bildung

Klaas Macha

Universität Stuttgart, Institut für Volkswirtschaftslehre und Recht, Abteilung für Theoretische Volkswirtschaftslehre

unterscheidet sich signifikant von der in der Literatur üblicherweise verwendeten Kategorie der ökonomischen Kompetenz. Entsprechend haben wir dafür plädiert, den Begriff der ökonomischen Kompetenz das Konzept des ökonomischen Sinn-Verstehens an die Seite zu stellen.

Im Folgenden wollen wir uns mit den konkreten Folgen einer solchen Sichtweise für die ökonomische Bildung an Schulen und Universitäten beschäftigen. Entsprechend werden in diesem Beitrag die praktischen Konsequenzen unserer Überlegungen diskutiert, wobei insbesondere auf die Konsequenzen für die Schule (Abschnitt 2) und für die Lehramtsausbildung eingegangen wird (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Abschnitt 4).

2. Schulfach Wirtschaft?

Eine moderne Fachdidaktik muss sich dem Anspruch stellen, eine ganzheitliche Ausbildung und einen Nachvollzug von Bildungsinhalten bei den Schüler*innen zu ermöglichen. Hierzu bedarf es eines Subjekt- und Lebensweltbezugs, der an die Lebenswelt der Lernenden anknüpft, sozioökonomische Analysen auf konkrete Lebenssituationen bezieht und zur individuellen Entfaltung und Eigenverantwortung befähigen will. Auf der Schulebene kann diese Umwandlung in der Regel nicht ‚automatisch‘ durch Anwendung auf immer neue Lernsituationen realisiert werden, sondern der Erwerb von Denkinstrumenten durch die Schüler*innen setzt ein systematisch geplantes Vorgehen auf Seiten der Dozierenden voraus. Lernende sollten eine systematische Begegnung mit sozioökonomischen Anforderungs-, Lebens- oder Lernsituationen erfahren, in denen sich ein kognitiver Konflikt (Festinger 1957), eine moralische Dilemmastruktur (Hardin 1968) oder ein gesellschaftliches Problem (Spector/Kitsuse 1973) widerspiegelt.

Eine solche reflexive Fachdidaktik, die handlungs- und lebensweltorientiert sowie erkenntnisgeleitet vorgeht, findet in der Reflexion der täglichen Erfahrung mit der Wirtschaftsordnung einen idealen Anknüpfungspunkt für vermittlungsorientiertes Lernen und Lehren. Durch die Lehrmethode der individuellen Positionierung (Lenger 2016), also der Verortung und Reflexion der eigenen sozialen Position und Betroffenheit im gesellschaftlichen Gefüge, gelingt eine Sensibilisierung für gesellschaftliche Problemlagen bei gleichzeitiger Ausbildung sozialer Verantwortung. Zugleich ermöglicht das problemorientierte Denken in sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen die inhaltliche und reflexive Durchdringung einzelner ökonomischer Themenfelder und Problemlagen.

Folgt man einer solchen systemischen Perspektive, so ist ökonomische Bildung zwangsläufig der Allgemeinbildung zugehörig (stellvertretend für viele: May 2010; Engartner/Krisanthan 2013). In der Fachdidaktik herrscht ein entsprechend breiter Konsens, dass ökonomische Bildung auch Kompetenzen entwickeln soll, die helfen müssen wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen zu verstehen und zu bewältigen. Ob aber eine reflexive Wirtschaftslehre in einem eigenständigen Fach Wirtschaft oder in einem Integrationsfach wie Sozialwissenschaften vermittelt wird, ist aus einer solchen Perspektive vergleichsweise unwichtig. Ohnehin dienen je nach Bundesland und Schulform ganz unterschiedliche Fächer als Ankerfächer für die ökonomische Bildung, z. B. Wirtschaft, Politik/Wirtschaft, Sozialwissenschaften oder Arbeitslehre. Aus unserer Sicht ist lediglich entscheidend, dass es ein Ankerfach für den Bereich Wirtschaft

und ökonomische Bildung gibt und dieses sowohl integrativ und sozioökonomisch ausgerichtet ist wie auch die nötigen Kompetenzen im ökonomischen Denken und wirtschaftlichem Sinn-Verstehen vermittelt: „Wichtiger als die Fachbezeichnung ist die systematische Verankerung wirtschaftlicher Bildung. Entscheidend ist, ob die Schüler mit einer ökonomischen Rudimentärbildung abgefertigt werden, oder ob sie die notwendigen wirtschaftlichen Grundlagen erwerben können.“ (Schlösser et al. 1999: 46) Demnach sollte der Inhalt sowohl multiperspektivisch unterrichtet werden, in dem ein Thema aus verschiedenen Rollen betrachtet wird, als auch integrativ, indem Lehrinhalte entlang fachspezifischer Konzepte kontextualisiert werden. Eine solche Kontextualisierung meint, dass der Inhalt aus seiner Genese heraus entwickelt werden soll (genetisches Verstehen), dass zurückgebunden ist an ein ökonomisches Denken. Dabei ist jedes ökonomische Denken ein sozialwissenschaftliches Denken, denn wirtschaftliche Entwicklungsprozesse sind immer gesellschaftlich eingebettet (Polanyi 1997 [1944]).

Beispielsweise könnte ein Thema wie die Flexibilisierung der Arbeitszeit so kontextualisiert werden: *Ökonomische Perspektive*: Mit Hilfe des Opportunitätskostenkonzepts wird das Thema im Rahmen alternativer Kostenbewertungen betrachtet; *Historische Perspektive*: Von der Fünftagewoche in den 1950er Jahren hin zu atypischen Arbeitszeitregelungen in Form von Schicht-, Wochenend- und Teilzeitarbeit in den 1970er Jahren bis hin zur ersten Arbeitszeitflexibilisierung in der Metallindustrie Mitte der 1990er Jahre; *Rechtliche Perspektive*: Gesetz zur sozialrechtlichen Absicherung flexibler Arbeitszeitregelungen, Arbeitszeitgesetz; *Sozialpolitische Perspektive*: Reaktion auf Arbeitslosigkeit und Arbeitsmarktveränderungen, Zeitsouveränität, Tarifvereinbarungen, Mindestlohn; *Ethische Perspektive*: Arbeitsplatzflexibilisierung bedeutet weniger Kontrolle des Arbeitgebers und mehr Selbstkontrolle des Arbeitnehmers, Vereinbarkeit Familie, Schichtarbeit und deren gesundheitliche Auswirkungen etc.

Die Ausführungen legen nahe, dass sich die Fachdidaktik stärker reflexiv ausrichten muss. Es scheint in Zeiten unterschiedlichster Krisen mehr denn je einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik zu bedürfen, die dazu beiträgt, sozioökonomische Prozesse in ihren Gesamtzusammenhängen, also in ihren politischen, historischen und ökonomischen Kontexten zu erfassen. Wenn das wirtschaftliche Verstehen ein Verstehen von Sinnzusammenhängen bedeutet, dann resultiert hieraus ein Verstehen in Kontexten und in der Konsequenz eben auch die Verankerung als integratives Fach in der Schule. Denn nicht das Label des Schulfaches ist entscheidend, sondern die Frage nach der Vermittlung wirtschaftlicher Themen, insbesondere die Vermittlung wirtschaftlichen Denkens sowie die reflexive Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Prozessen. Wirtschaftlicher Unterricht muss so konzipiert werden, dass er erstens vermittelt, wie Märkte funktionieren, zweitens ökonomische Denkweisen einübt (bei aller gebotenen Distanz), um zu verstehen, dass Ökonomen in Alternativen und deren Bewertungen denken, drittens hervorhebt dass wirtschaftliche Entwicklung ein Teil von gesellschaftlichen Prozessen ist und vor dem Hintergrund politischer, rechtlicher und normativer Perspektiven diskutiert und beurteilt werden muss, sowie viertens an die Lebenswelt der Schüler*innen – im Sinne der Verbraucherbildung – rückgebunden wird.

3. Notwendigkeit einer pluralen Lehramtsausbildung

Die skizzierten Überlegungen rücken zwangsläufig die Frage nach der Form der Lehramtsausbildung in den Mittelpunkt der Überlegungen. Die Ermöglichung eines umfassenden Kompetenzerwerbs als Ziel ökonomischer Bildung muss an eine entsprechende fachdidaktische Befähigung der Lehrenden zurückgebunden werden. Eingefordert ist dabei eine *integrale Befähigung*, die es ermöglicht, fachwissenschaftliche Grundlagen, didaktische Elementarisierung und (unterrichtsbezogene) Vermittlungskompetenz zu verbinden. Für die Lehramtsausbildung im Fächerkanon Wirtschaft und Sozialwissenschaften erscheint vor dem skizzierten Hintergrund der Ansatz eines „Paradigmatischen Lehrens und Lernens“ besonders erfolgsversprechend, um eine umfassende und begründete Urteilsfähigkeit bzw. „kritische Reflexivität“ auszubilden (Moldaschl 2015: 343).

Dabei ist prinzipiell darauf hinzuweisen, dass es einer getrennten Ausbildung von zukünftigen Wirtschaftswissenschaftler*innen und Wirtschaftslehrer*innen bedarf. Die Anforderungen zur Ausbildung von Wirtschaftswissenschaftler*innen und Lehrer*innen unterscheiden sich fundamental, so dass eine Integration der Lehramtsausbildung in das wirtschaftswissenschaftliche Fachstudium – unabhängig von der Frage nach der Vermittlung einer eher traditionell oder eher plural orientierten Ökonomik – keinen Sinn ergibt. Dennoch sollte an dieser Stelle an die Veränderungsprozesse in der Fachwissenschaft angeknüpft werden: Während in den Wirtschaftswissenschaften ein zunehmend plurales Denken gefordert wird (Reardon 2009; Garnett et al. 2010), blieb diese Aufbruchsstimmung in der Lehramtsausbildung bislang überwiegend aus (vgl. aber Groenewegen 2007; Freeman 2010). Solange aber die Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftsdidaktik eine solche plurale Perspektive nicht aufgreifen, bleibt auch der Konflikt um die Frage eines eigenständigen Schulfaches Wirtschaft relevant. Wenn hingegen die Wirtschaftswissenschaften beginnen, plural und sozioökonomisch auszubilden, wird der Streit um die Benennung des Faches obsolet: Letztlich geht es nämlich nicht um die *Form* der Ausbildung, sondern um den konkreten *Inhalt*.

Eine reflexive ökonomische Bildung wie sie vorgestellt wurde, kann dreifach konkretisiert werden: Erstens gilt es den Fokus auf die Bearbeitung von ökonomisch geprägten gesellschaftlichen Problemlagen und individuellen Lebenssituationen zu richten. Zweitens muss eine Orientierung durch wissenschaftlichen, politischen und weltanschaulichen Pluralismus erzeugt werden. Drittens gilt es die Einsicht in die Performativität ökonomischer Forschung auf die soziale und wirtschaftliche Wirklichkeit angemessen zu berücksichtigen. Der fachdidaktische Rekurs auf die Verwobenheit gesellschaftlicher Teilbereiche ermöglicht so ein durchgängig interdependentes Verständnis wirtschaftlicher Zusammenhänge im gesamtgesellschaftlichen Umfeld.

In der praktischen Umsetzung im Lehramtsstudium könnte die Notwendigkeit einer pluralen und kontextualen Ökonomik beim Thema Wirtschaftspolitik beispielsweise wie folgt konkretisiert werden. *Ökonomische Perspektive*: Wirtschaftspolitische Maßnahmen müssen Arbeitsplätze sichern und Innovationen fördern (z.B. durch Steuersenkungen und flexibles Arbeitsrecht); *Historische Perspektive*: Entwicklung der Unternehmensbesteuerung und des Arbeitsrechts seit den 1970er Jahren; *Rechtliche Perspektive*: Tarifverträge und Arbeitsrecht; *Sozialpolitische Perspektive*: Folgen von Arbeitslosigkeit; Spitzensteuersätze; *Umweltperspektive*: Nachhaltiges Wirtschaften und Schutz vor Ressourcenübernutzung; *Politische Perspektive*: Durchsetzbarkeit von Mehrheiten; Wahlzyklen und Einfluss von Interessengruppen; *Soziologische Perspektive*: Einsicht in die funktionale Differenzierung gesellschaftlicher Systeme (Wirtschaft, Politik, Recht) und deren Koppelungen.

4. Fazit

Ziel des Beitrages war es zu zeigen, dass es einer Erweiterung und Modifikation der klassisch funktionalistisch-ökonomischen Kompetenzmessung um das Konzept ökonomischen Verstehens bedarf. Für eine zeitgemäße ökonomische Bildung stellt das ökonomische Verstehen eine Fähigkeit dar, sozioökonomische Probleme in ihrer gesellschaftlichen Dimension und systemischen Verflechtung erfassen und reflektieren zu können.

Entsprechend wichtig erscheint daher die Ausrichtung der Forschungsperspektive auf eine Rekonstruktion und Abbildung ökonomischer Verstehensprozesse. Es gilt zu erforschen, wie diese reflexive Urteilsfähigkeit rückgebunden ist an bestehende Denkmuster (Denzau/North 1995) und auf ein tieferes Verständnis der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesamtzusammenhänge ausgerichtet werden kann. Für zukünftige Forschungen gilt es, die Konstruktion und Dynamik subjektiver Sinnzusammenhänge von Schüler*innen und jungen Erwachsenen auf verschiedenen Entwicklungsstufen (Grundschule, Sek I, Sek II, Berufsschule, Studium) zu begleiten, qualitativ zu rekonstruieren und für weiterführende quantitative Forschungen nutzbar zu machen. Eine solche Ergänzung der klassischen ökonomischen Kompetenzforschung um die Analyse ökonomischen Sinn-Verstehens, hat unseres Erachtens drei Vorzüge: Erstens wird ein neuer Bezugsrahmen ökonomischer Bildungsforschung geschaffen, indem auf das ganzheitliche Verstehen wirtschaftlicher Ordnungen abgestellt wird. Denn für ein Leben in einer Marktwirtschaft ist es essentiell, die zugrundeliegenden wirtschaftlichen Kategorien und Mechanismen in ihren jeweiligen gesellschaftlichen Bezügen verstanden und angemessen reflektiert zu haben. Zweitens erweitert eine solche Perspektive die bestehende Literatur zur klassischen ökonomischen Kompetenzmessung, um ein subjektiv konstruiertes Sinn-Verstehen, wodurch eine tiefere Durchdringung der Wissensbestände und Kompetenzen der Schüler*innen in ökonomischen Fragen gelingt. Drittens ergänzen solche rekonstruktiven Verfahren die bestehende Kompetenzforschung um differenziertere Methoden und erlauben sowohl die Triangulation empirischer Daten wie auch die Hypothesenbildung bezüglich weiterführender quantitativer Forschungen. Daher ist das Ziel einer reflexiven Wirtschaftsdidaktik, den analytischen Fokus von der Analyse der situativen Problemlösungskompetenz hin zu einer Analyse des strukturellen Problembewusstseins bzw. Sinnzusammenhänge zu richten.

Literatur

- Denzau, Arthur T.; North, Douglass C. (1995): "Shared Mental Models: Ideologies and Institutions", *Kyklos* 47 (1), S. 3-31.
- Engartner, Tim; Krisanthan, Balasundaram (2013): „Ökonomische Bildung im sozialwissenschaftlichen Kontext – oder: Aspekte eines Konzepts sozio-ökonomischer Bildung“, *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP)* (2), S. 243-256.
- Festinger, Leon (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford: Stanford University Press.
- Freeman, Alan (2010): "The Economists of Tomorrow: The Case for Assertive Pluralism in Economics Education", *American Journal of Economics and Sociology* 69 (5), S. 1591-1613.
- Garnett, Robert, Olson; Erik K.; Starr, Martha A. (Hg.) (2010): *Economic Pluralism*, London: Routledge.
- Greenewegen, John (Hg.) (2007): "Teaching Pluralism in Economics", Cheltenham: Edward Elgar.
- Hardin, Garrett (1968): "The Tragedy of the Commons", *Science* 162 (3859), S. 1243-1248.

- Lenger, Alexander (2016): „Der ökonomische Fachhabitus – professionsethische Konsequenzen für das Studium der Wirtschaftswissenschaften“, in: Minnameier, Gerhard (Hg.): Ethik und Beruf. Interdisziplinäre Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann, S. 157-176.
- May, Hermann (2010): Didaktik der ökonomischen Bildung, 8. Aufl., München: Oldenbourg.
- Moldaschl, Manfred (2015): „Paradigmatisches Lernen. Oder: Wie lehrt man Sozioökonomik“, in: Hedtke, Reinhold (Hg.): Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden: Springer VS, S. 339-369.
- Polanyi, Karl (1997 [1944]): „The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen“, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reardon, Jack (Hg.) (2009): The Handbook of Pluralist Economics Education, London, New York: Routledge.
- Schlösser, Hans Jürgen; Weber, Birgit; Kaminski, Hans (1999): „Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien“, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Spector, Malcolm; Kitsuse, John I. (1973): “Social Problems: A Re-Formulation”, Social Problems 21 (2), S. 145-159.