

# Mit Ökonomik lernen! Plädoyer für eine problemorientierte, lerntheoretisch und fachlich fundierte ökonomische Bildung

*Gerd-Jan Krol, Dirk Loerwald, Christian Müller*



Gerd-Jan Krol



Dirk Loerwald



Christian Müller

### Zusammenfassung

In der Diskussion um die Frage, wie ökonomische Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen in Deutschland verankert werden soll, wird der Stellenwert der Wirtschaftswissenschaften als Bezugsdisziplin aktuell kontrovers diskutiert. Wir vertreten in dieser Diskussion die These, dass die Anbindung der ökonomischen Bildung an die Ökonomik – verstanden im weitesten Sinne als Wirtschaftswissenschaften (economics) – für den Aufbau einer kategorial legitimierten und an Lebenssituationen exemplifizierten Fachkompetenz unerlässlich ist. Im vorliegenden Beitrag sollen zunächst die Bildungsrelevanz und der methodologische Stellenwert des Rational-Choice-Paradigmas für die ökonomische Bildung herausgearbeitet werden. Darauf aufbauend wollen wir deutlich machen, dass mit Hilfe ökonomischer Fachkompetenz ökonomisch geprägte Lebenssituationen besser bewältigt und die ökonomischen Dimensionen unserer Gesellschaft besser in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge eingeordnet werden können. Abschließend werden die mit einem an die Ökonomik angebotenen Ansatz ökonomischer Bildung verbundenen institutionellen und unterrichtspraktischen Herausforderungen skizziert.

Diese programmatisch der politischen Bildung verpflichtete Zeitschrift enthält seit jeher nicht nur eine Vielzahl von Beiträgen zum Bereich Wirtschaft, sie bietet in letzter Zeit auch eine Plattform für eine kritische Auseinandersetzung mit solchen Konzepten ökonomischer Bildung, die eine fachcurriculare Anbindung an die Ökonomik vorsehen und aus lerntheoretischen, fachsystematischen und bildungspolitischen Gründen eigenständige curriculare Verankerungen der ökonomischen Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen fordern (vgl. Hedtke 2008; Kaminski 2009). Insbesondere Reinhold Hedtke positioniert sich seit vielen Jahren gegen eine eigenständig etablierte und an bewährte ökonomische Methodik angebundene ökonomische Bildung. Der in anderen Domänen als selbstverständlich geltende Zusammenhang zwischen einem Schulfach und der jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplin (z.B. Mathematikunterricht und Mathematik, Deutschunterricht und Germanistik etc.) wird für die ökonomische Bildung in Frage gestellt. Dabei werden mit Vorwürfen wie Monodisziplinarität, Orthodoxie, mangelndem Pluralismus, Versagen hinsichtlich Handlungsorientierung oder mangelnder Praxisrelevanz abwegig verkürzende und verzerrende Argumentationsfiguren entwickelt (vgl. Hedtke 2010).

Vorbemerkungen

Wir wollen dem im Folgenden unser Konzept einer problemorientierten, lerntheoretisch und fachlich fundierten ökonomischen Bildung gegenüberstellen und damit auch der mit Aplomb vorgetragenen Kritik konstruktiv begegnen. Es mag Missinterpretationen erschweren, wenn wir vier Punkte voranstellen.

- I. Wir sehen ökonomische und politische Bildung grundsätzlich den gleichen Zielen verpflichtet. Gemeinsam mit anderen Schulfächern zielen sie auf Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen, die in der Welt, in der wir leben (wollen), zu individueller Selbstentfaltung in sozialer Verantwortung zu befähigen sind. Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung bilden auch für die ökonomische Bildung unabdingbare Leitziele.
- II. Wir plädieren für ein problemorientiertes Konzept ökonomischer Bildung. Es geht nicht um die curriculare Abbildung von Fachsystematik, sondern um einen spezifischen Erkenntnis- und Kompetenzgewinn Heranwachsender, der in der Auseinandersetzung mit ökonomisch geprägten Lebenssituationen unter Einbringung der *ökonomischen Perspektive* möglich wird. Problemorientierung hat hier kompetenzanbahnende Funktion. Sie soll anwendungsorientiert Wissens-/Theorieaneignung fördern (methodisch kontrollierte Verallgemeinerung von exemplarisch Erfahrenem), Transfer und kategoriale Verdichtung ermöglichen und so als didaktische Klammer von Theorie und Praxis dienen.
- III. Ökonomische Bildung ist – ganz ähnlich wie die Betriebswirtschaftslehre (vgl. Hedtke 2010) – auf die Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen angewiesen. Die Psychologie stellt beispielsweise Lerntheorien und die daraus resultierenden Gestaltungsanforderungen für (ökonomische) Lehr-Lern-Prozesse bereit. Ebenso sind allgemeindidaktische Modelle aus der Pädagogik – wie beispielsweise zur kategorialen Didaktik (Klafki) oder zum Kompetenzerwerb (Klieme) – für die Wirtschaftdidaktik grundlegend. Was die fachspezifischen Unterrichtsgegenstände und die fachmethodische Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen betrifft, ist unseres Erachtens die kategoriale Anbindung an eine Bezugsdisziplin für domänenspezifischen Kompetenzerwerb unverzichtbar.
- IV. Für die ökonomische Bildung schlagen wir vor, die Ökonomik – verstanden im weitesten Sinne als Wirtschaftswissenschaften (economics) – als Selektionskriterium für die Bearbeitung/Perspektivierung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen heranzuziehen, ohne damit Bezüge zu anderen Perspektivierungen ausschließen zu wollen. Die an die Ökonomik – nicht an den Gegenstandsbereich Ökonomie (economy) – geknüpfte Fokussierung der ökonomischen Perspektive impliziert unvermeidbar Selektivität, aber das meint keineswegs Verzicht auf Kontroversität und Pluralismus, wie absichtsvoll insinuiert wird. Statt zu fordern, zum gewählten Problem möglichst viele Theorieansätze aus verschiedenen Disziplinen einzubringen (vgl. Hedtke 2010, 359ff.), plädieren wir hier für eine problemorientiert offengelegte, fachdidaktisch kontrollierte Selektivität (nicht für einen Monismus), die einen altersgemäßen, domänenspezifischen Aufbau von kognitiven Strukturen und Kompetenzen zum Ziel hat.

Ausgehend von diesen Grundannahmen skizzieren wir im Folgenden die wesentlichen Elemente einer an die Ökonomik angebundenen ökonomischen Bildung.

## 1 Der Stellenwert der Ökonomik für die ökonomische Bildung

Mittlerweile ist weitgehend unbestritten, dass zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung auch ökonomische Bildung gehört. Bezug nehmend auf einen sozialpraktischen, an der Bewältigung von Lebenssituationen festgemachten Bildungsbegriff (vgl. z.B. Kaiser/Kaminski 1999, 20ff.) ist die Vorbereitung Heranwachsender auf die Herausforderungen der Wirtschafts- und Arbeitswelt als Aufgabe allgemeinbildender Schulen heute grundsätzlich akzeptiert. Umstritten ist allerdings, welche Wege zur Förderung ökonomischer Bildung beschritten werden sollen. Zwei nicht unabhängig voneinander zu sehende Fragen sind dabei von besonderer Bedeutung. Erstens: Kann ökonomische Bildung durch verstärkte Begegnung mit dem Gegenstands-/Lebensbereich Wirtschaft bewirkt werden oder bedarf es dazu auch einer spezifisch ökonomischen Betrachtungsweise dieses Gegenstandsbereiches? Das führt dann – zweitens – auf der Grundlage lerntheoretischer, aber insbesondere bildungspolitischer Abwägungen zu der Frage, ob die Aufgaben ökonomischer Bildung eine eigenständige institutionelle Verankerung erfordern oder von etablierten Fächern, insbesondere vom Fach Politik quasi im Nebenzweck mit übernommen werden können. Wir wollen uns hier vor allem mit der ersten Frage auseinandersetzen.

Wege zur Förderung  
ökonomischer  
Bildung

Umstritten ist dabei nicht, dass die allgemeinen Bildungsziele auf ökonomisch geprägte Lebenssituationen zu beziehen sind; verbreiteter fachdidaktischer Konvention folgend in rollenspezifischer Ausdifferenzierung als Verbraucher, Erwerbstätige (abhängig Beschäftigte oder Selbstständige) und Wirtschaftsbürger. Umstritten ist, ob und inwieweit die Auswahl und Bearbeitung von diesen Bereichen zuzuordnenden Problemen in der ökonomischen Bildung durch eine originär ökonomische Perspektivierung angeleitet werden sollen. Wir wollen im Folgenden darlegen, warum die Ökonomik, die in fast allen einschlägigen Konzepten ökonomischer Bildung zugrunde gelegt wird (vgl. z.B. Kaminski/Eggert 2008; Krol 2001; Kruber 2000; NCEE 2009; Retzmann u.a. 2010), auch für das hier zu entwickelnde Verständnis ökonomischer Bildung unverzichtbar erscheint. Dabei gehen wir zunächst in der gebotenen Kürze auf die in der Diskussion häufig missverstandenen methodologischen Grundlagen der Ökonomik ein und stellen dabei das Rationalitätskonzept in den Mittelpunkt.

### 1.1 Moderne Ökonomik als methodisches Fundament der Wirtschaftswissenschaften

Wissenschaftliche Disziplinen werden durch spezifische Fragestellungen und Erklärungsmuster bestimmt, die auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche an-

Methodologie gewandt werden können. Sie definieren sich über eine originäre Methodologie. Dementsprechend ist zwischen der Ökonomik als Forschungsprogramm und der Ökonomie als Gegenstandsbereich zu unterscheiden (vgl. Kirchgässner 2008, 1ff.). Zwar gibt es innerhalb der Wirtschaftswissenschaften zahlreiche unterschiedliche Theorieansätze, allerdings haben fast alle diese Ansätze ein gemeinsames Fundament. Es lässt sich trotz aller Ausdifferenzierungen und Spezifizierungen eine „grundlegende Methode der Ökonomik“ identifizieren (Homann/Suchanek 2005, 342), die im Kern darin zu sehen ist, dass soziale Phänomene als aggregierte Ergebnisse der (Wahl-)Handlungen der in diese Phänomene eingebundenen Akteure analysiert werden. Es geraten in der ökonomischen Analyse aber nicht die Ziele, Motive und Interessen der Akteure als verhaltenssteuernde Variablen in den Blick, sondern die durch die institutionellen Rahmenbedingungen gesetzten Restriktionen und die von Ihnen ausgehenden Anreizwirkungen. Dabei wird unterstellt, dass Menschen im Durchschnitt rational und vorteilsorientiert auf Anreize reagieren. Die sich im Gefolge insgesamt einstellenden Ergebnisse werden maßgeblich durch vorteilsgeleitete Anpassungen an Anreizstrukturen erklärt. Das Rationalitätsparadigma steht auch heute in VWL und BWL in den meisten Arbeiten am Anfang allen Bemühens.

Rational-Choice-Ansatz als das grundlegende methodische Fundament Hedtke (2005, 5) und Hippe (2010, 37f.) weisen darauf hin, dass Rational-Choice-Analysen heute auch in der Soziologie oder der Politikwissenschaft durchgeführt werden. Das ist zwar richtig, aber für fachliche Bildungsprozesse ist entscheidend, dass der Rational-Choice-Ansatz in diesen Disziplinen lediglich einen kleinen Teilbereich ausmacht und nicht für das disziplinäre Selbstverständnis prägend ist. In der Ökonomik ist das etwas anderes. Hier ist der Rational-Choice-Ansatz das grundlegende methodische Fundament (Kirchgässner 2008, 12ff.). Bruno S. Frey, den Hippe (2010, 39ff.) so oft und zu Recht als Beleg für die paradigmatische Offenheit moderner Ökonomen anführt, hat in einem didaktischen Kontext auf die Frage „Was ist typisch ökonomisch?“ u.a. wie folgt geantwortet: „Weil der Möglichkeitsraum beschränkt ist, sollte er wirksam (effizient) ausgeschöpft werden. Die einzelnen Menschen versuchen sich innerhalb dieser Grenzen so zu verhalten, dass ihr Nutzen so hoch wie möglich ist. Was diesen Nutzen beeinflussen kann, unterscheidet sich zwischen den einzelnen Individuen. Im Großen und Ganzen ist es sinnvoll anzunehmen, dass die Menschen vor allem ihren eigenen Vorteil verfolgen“ (Frey, zitiert nach Loerwald/Lutter 2011, 8). Frey geht im Weiteren darauf ein, dass Menschen auch altruistisch handeln, und die Erforschung der Grenzen des Rational-Choice-Paradigmas (z.B. durch die experimentelle Wirtschaftsforschung) gehört heute in der Ökonomik zum wissenschaftlichen Mainstream bzw. zumindest zu dessen Komplettierung und kritischer Evaluation. So wie die Theorie des Marktversagens (Fritsch 2011) aber nicht grundsätzlich die Vorzüge von Wettbewerbsmärkten in Frage stellt, führt die Analyse der Grenzen des Rational-Choice-Ansatzes nicht zur Ablösung, sondern vielmehr zur „Evolution“ des Modells (vgl. für viele Doucouliagos 1994).

Die disziplinspezifisch höchst unterschiedliche Gewichtung des Rational-Choice-Ansatzes schlägt sich auch auf der Ebene fachdidaktischer Zielperspektiven nieder. Juchler (2008, 47ff.) macht deutlich, dass rationale Entscheidungskompetenz ein originär ökonomisches Bildungsziel ist, welches sich für die po-

litische Bildung nicht eigne. Rational Choice könne daher „nicht als Grundlage für eine politikdidaktische Bestimmung politischer Urteilsbildung dienen“ (ebd., 50). Hier ist Juchler zuzustimmen, denn alleine aus der Tatsache, dass einige Politikwissenschaftler und Soziologen mit dem Rational-Choice-Instrumentarium arbeiten, kann nicht auf die domänenspezifische Bildungsrelevanz des Ansatzes geschlossen werden. Diese lässt sich nur aus den begründbaren Bildungszielen der jeweiligen Domäne ableiten. Uns ist jedoch keine Konzeption, kein Kompetenzmodell etc. der politischen Bildung bekannt, in dem die Befähigung zu rationalem Entscheidungsverhalten oder die anreiztheoretische Analyse von handlungsrelevanten Restriktionen als Bildungsziel beschrieben wird. Umgekehrt finden sich solche, auf den Rationalwahlansatz bezogenen Bildungsziele – wie oben belegt – im Kern nahezu jeder Konzeption ökonomischer Bildung.

## 1.2 Ökonomische Fachkompetenz und ökonomisch geprägte Lebenssituationen

Für die Bewältigung ökonomisch geprägter Lebenssituationen bedarf es heute unter den Funktionsbedingungen der komplexen, arbeitsteiligen, funktional differenzierten, wertpluralen, individualisierten Gesellschaft spezifischer Fach- und Handlungskompetenz, deren Erwerb nicht länger allein dem Erfahrung- und Imitationslernen anheimgegeben werden darf (vgl. Krol/Zoerner 2008). Die Bedingungen menschlicher Existenz sind heute so tiefgreifend ökonomisch durchdrungen, dass die individuelle Entfaltung und kollektive Gestaltung der menschlichen Existenz auch ökonomische Determinanten und Gesetzmäßigkeiten mit in den Blick nehmen muss. Dies gilt für individuelle Entscheidungen in überschaubaren Kontexten ebenso wie für Entscheidungen in zunehmend anonymisierten wirtschaftlichen und sozialen Vernetzungen und erst recht für das, was eine gemeinwohlorientierte, demokratische Ordnung den Individuen an verantworteten Entfaltungsmöglichkeiten bietet und an Gestaltungsanforderungen abverlangt.

Die ökonomische Perspektive sieht wirtschaftliche *Entscheidungen* als durch Nutzen-/Kosten- bzw. Vorteils-/Nachteilskalküle bestimmte Auswahl unter Knappheitsbedingungen (z.B. Knappheit an Zeit, Geld, Gütern u.a.). Knappheit in dem Sinne, dass nicht alle Wünsche in vollem Umfang gleichzeitig zu befriedigen sind, bedingt *faktisch* Verwendungskonkurrenz: Wer vor Klausuren knappe Zeit für Computerspiele verwendet und deshalb durchfällt, muss ‚Kosten‘ in Form von Zeit für die Wiederholungsklausur aufwenden. Wer sich andauernd so verhält und wenig Zeit in seine (Aus-)Bildung ‚investiert‘, läuft Gefahr, Kosten in Form geringeren und unregelmäßigeren Lebenseinkommens zu tragen. Entscheidungen in ubiquitären Knappheitssituationen sind also immer mit Opportunitätskosten verbunden. Gerade weil man sich in Entscheidungssituationen der Opportunitätskosten häufig nicht bewusst ist und gerade weil ökonomische (und politische) Akteure auf ihren jeweiligen Märkten die mit ihren Angeboten verbundenen Opportunitätskosten nicht offenlegen, ist die ökonomische Perspektive für die Anbahnung wirtschaftlicher Entscheidungskompetenz von besonderer Bedeutung. So stellen beispielsweise Unternehmen oft einseitig Produktvorteile

wirtschaftliche  
Entscheidungen

Opportunitätskosten

heraus und lassen die Folgekosten finanzieller, ökologischer oder sozialer Art im Dunkeln. Ebenso fokussiert die politische Kommunikation einseitig die Leistungsversprechen, lässt Kostenhöhe und Kostenträger aber häufig unberücksichtigt und bürdet sie in Form von Verschuldung nachfolgenden Generationen auf.

Die Ökonomik, so wird kritisiert (Hedtke 2010, 357), helfe Lernenden nicht, sich in der Diversität realer Wirtschaften und wirtschaftlicher Alltagssituationen besser zurechtzufinden und zu handeln. Das Gegenteil erscheint uns zutreffend, denn der Nutzen der ökonomischen Perspektive für Schülerinnen und Schüler liegt nicht in unmittelbaren Handlungsanweisungen für konkrete Lebenssituationen. Es ist geradezu ein didaktischer Trugschluss, wenn handlungsorientiertes Lernen auf die Domänen beschränkt werden soll, in denen die Bezugsdisziplin eine „Theorie *für* die Gestaltung des persönlichen [...] Handelns“ (Hedtke 2010, 357) entwickelt hat. Demzufolge wäre handlungsorientierter Unterricht in Fächern wie Deutsch, Mathematik, Physik, Erdkunde etc. gar nicht möglich. Hier bleibt erstens die lerntheoretische Dimension handlungsorientierten Lernens unberücksichtigt („Lernen *durch* Handeln“) und zweitens wird die Funktion fachwissenschaftlicher Inhalte und Methoden für domänenbezogene Bildungsprozesse fehlinterpretiert (vgl. dazu Kaminski 2003).

Ökonomik als  
Erkenntnis- und  
Entscheidungshilfe

Die Ökonomik entwickelt zwar keine konkreten Handlungsempfehlungen, sie kann aber Erkenntniswege bereit stellen, mit denen Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt wirtschaftliche Signale besser ‚empfangen‘, ökonomische Strukturen besser ‚lesen‘ und damit angemessenere Entscheidungen fällen können. Aus Platzgründen können wir dies hier nur exemplarisch verdeutlichen: Schülerinnen und Schüler agieren in vielfältiger Weise auf unterschiedlichen Märkten und treffen alltäglich Entscheidungen, die sich im Gefolge von Globalisierung, technologischem Fortschritt und kommunikationstechnologischen Entwicklungen zunehmend dynamischer und komplexer darstellen. Damit wird es immer weniger möglich, Schülerinnen und Schülern konkrete Handlungsanweisungen für Lebenssituationen mit auf den Weg zu geben. Ein strukturelles und transferfähiges Verständnis gleichartiger Situationen gewinnt demzufolge an Bedeutung, und die Ökonomik kann Originäres zur Entwicklung eines solchen Verständnisses beitragen. Aufbauend auf einem Grundwissen über die ökonomische Funktionsweise und gesellschaftliche Relevanz von Gütermärkten kann beispielsweise ein Verständnis der in der Informationsökonomik analysierten Informationsasymmetrien (vgl. Fritsch 2011, 249ff.) helfen, den Umgang mit finanziellen, ökologischen und qualitativen Konsumrisiken bei Such-, Erfahrungs- und Vertrauensguteigenschaften besser zu bewältigen (z.B. der Kauf von ‚Gammelfleisch‘, von minderwertigen Gebrauchtwagen, von risikoreichen Geldanlagen etc.). Ebenso können in bestimmten Situationen die Prinzipal-Agenten-Ansätze rechtzeitig, d.h. vor Vertragsabschluss, auf sonst möglicherweise nicht gesehene oder falsch eingeschätzte Risiken aufmerksam machen (vgl. zur Lebenssituation ‚Geldanlage‘ Loerwald/Retzmann 2010).

Ähnliche Beispiele könnten im Sinne einer mit Ökonomik unterlegten Lebenssituationenkasuistik angeführt werden. In den vergangenen Jahrzehnten wurden an den Instituten für Ökonomische Bildung in Münster und Oldenburg in ganz unterschiedlichen Kontexten zahlreiche Unterrichtsmaterialien für einen

handlungsorientierten Erwerb ökonomischer Fachkompetenz entwickelt. Vor diesem Hintergrund zu behaupten, dass eine an die Ökonomik angebundene ökonomische Bildung die Praxis handlungsorientierter ökonomischer Bildung an Schulen ignoriere (vgl. Hedtke 2010, 358), ist absurd.

### 1.3 Ökonomische Fachkompetenz und das Teilhabeversprechen der Allgemeinbildung

Ökonomische Bildung zielt nicht nur auf die Bewältigung von Lebenssituationen auf der individuellen Ebene. Sie hat auch einen Beitrag zum Leitziel Mündigkeit und gesellschaftliche Teilhabe zu leisten. Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur selbst bestimmt, sondern auch sozial verantwortet auf vielfältige Weise an der Gesellschaft und ihrer Entwicklung teilhaben.

Leitziel Mündigkeit  
und gesellschaftliche  
Teilhabe

Dies setzt unter den heutigen Bedingungen ein sach- und sinnorientiertes Verständnis der Struktur und Funktionsweise grundlegender gesellschaftlicher Institutionen voraus, das sich nicht länger aus einer durch Primär- oder Sekundärerfahrung geprägten individuellen Perspektive erschließen lässt. Wer heute sozial verantwortet an der gesellschaftlichen Entwicklung teilhaben will, muss für unterschiedlichste Fragen begründete Urteile darüber treffen können, was der Selbstverantwortung der Individuen überlassen bleiben kann/soll, welche Aufgaben der Staat übernehmen muss bzw. kann/soll und für welche Interessen(gruppen) welches Engagement angebracht erscheint. Für die ökonomische Bildung bedeutet dies auch, über Leistungsfähigkeit, Leistungsbedingungen und Leistungsgrenzen von Märkten aufzuklären und begründete Einschätzungen der Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Leistungsbereitstellung in unterschiedlichen Bereichen zu ermöglichen, um auf dieser Grundlage zu reflektierter Urteilsbildung und Parteinahme beizutragen, Kompromisse zu Lasten Dritter zu erschweren und ungewollte Koalitionen zu verhindern. Dies ist u.E. ohne Rückbindung an Ergebnisse der Markt- und Wettbewerbstheorie, der neuen Institutionenökonomik, der makroökonomischen Theorie – kurz: ohne Ökonomik – nicht denkbar.

Funktions- und  
Strukturwissen

Wirtschaftliches Handeln vollzieht sich unter einem Ordnungsrahmen, der teils historisch gewachsen, teils bewusst gestaltet ist. In ökonomischer Perspektive verknüpft der ordnungspolitische Rahmen das wirtschaftliche Handeln der Individuen mit den sich auf der gesellschaftlichen Ebene einstellenden Handlungsergebnissen. In dieser Verknüpfung ist wirtschaftlich und sozial verantwortetes Handeln anzusiedeln und folglich in der ökonomischen Bildung zu bearbeiten. Unter heutigen Bedingungen wird die in Bildungs- und Erziehungsprozessen in der Regel unterstellte Wirkungskette von Wissen und Einstellungen zu individuellem Handeln und von dort zu den aggregierten Handlungsergebnissen in einer Vielzahl von Entscheidungsfeldern mit für die Zukunftsgestaltung ausschlaggebender Bedeutung aus unterschiedlichen Gründen zunehmend brüchig. Von ökologiebewussten, sozialen oder an Nachhaltigkeit orientierten Handlungsmotiven kann eben nicht mehr ohne weiteres auf sich entsprechend einstellende Handlungsergebnisse geschlossen werden. Ein geschärftes Umweltbewusstsein führt beispielsweise nicht unmittelbar zu allgemein umweltverträglicheren Verhaltensmustern. Wenn Müll akribisch sortiert wird, aber

Ordnungsrahmen,  
individuelles  
Handeln und  
Handlungs-  
ergebnisse

gleichzeitig PKW-Nutzung und Flugreisen boomen, so ist das nicht durch unzureichendes Wissen und Bewusstsein zu erklären, sondern hat etwas mit den ‚Kosten der Verhaltensänderung‘ zu tun. Soziale Handlungsmotivationen wie Verzicht auf strukturelle Anpassungen und Freisetzung von Arbeitskräften können auf längere Sicht die Existenz eines Unternehmens im Wettbewerb und damit die Existenz aller Arbeitsplätze gefährden. Die Forderung, auf den Kauf von in Drittweltländern unter Missachtung hiesiger Umwelt- und Sozialstandards produzierter Güter zu verzichten, kann nicht nur Entwicklungsmöglichkeiten dieser Länder erschweren, sondern auch in eine ungewollte Koalition mit solchen inländischen Anbietern führen, die an internationalem Wettbewerb nicht interessiert sind und damit protektionistische Wirkung entfalten. Für solche und strukturell ähnlich gelagerte Probleme kann mit der Kategorie sozialer Dilemmata deutlich gemacht werden, dass sozial verantwortete Handlungsmotivationen auch der institutionellen Gestaltung von Rahmenbedingungen/Anreizstrukturen bedürfen. An Ökonomik rückgekoppelte ökonomische Bildung steht damit keineswegs im Widerspruch zu allem Bildungsbemühen immanenter Normativität. Im Gegenteil, sie leistet einen originären Beitrag dazu, die Wirkungsbedingungen gewollter Normativität durch institutionell zu flankierende Gestaltungserfordernisse zu stärken. Die auf Zustimmungserfordernissen basierende Gestaltung des wirtschaftlichen und sozialen Regelsystems wird durch grundlegende Kenntnisse ökonomischer Zusammenhänge ebenso erleichtert, wie umgekehrt grundlegende Kenntnisse der Prinzipien und Regelungen der Wirtschafts- und Sozialordnung eine wichtige Grundlage für verantwortete individuelle Entfaltungsmöglichkeiten darstellen.

soziale Dilemmata

## 2 Der Aufbau von Perspektivität als unterrichtspraktische Herausforderung

Es ist deutlich geworden, dass sich ökonomische Bildung den Zielen allgemeiner Bildung verpflichtet sieht und dass sie durch die Anbindung an das Erklärungsprogramm moderner Ökonomik eine originäre und handlungsrelevante Perspektive in allgemeine Bildungsprozesse einbringen kann. Im Kern des hier vorgestellten Ansatzes ökonomischer Bildung steht der Aufbau einer ökonomischen Perspektive. Es wird als zentral erachtet, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, in der Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Problemlagen (auch) die ‚ökonomische Brille‘ aufzusetzen. Demzufolge sind nicht die ökonomischen Lerngegenstände (z.B. Märkte, Geld, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Steuern etc.) das Alleinstellungsmerkmal ökonomischer Bildung, sondern der Aufbau von Perspektivität. Damit unterscheidet sich diese Konzeption ökonomischer Bildung grundsätzlich von sozialwissenschaftlichen Konzepten, die ökonomische Bildung als einen der politischen Bildung untergeordneten Teilbereich eines Integrationsfaches konzipieren (z.B. Hedtke 2006). Solche Integrationskonzepte bergen systematisch die Gefahr, dass der Aufbau von Fachkompetenz gravierend vernachlässigt wird. Dafür lassen sich verschiedene Ursachen identifizieren:

ökonomische Brille

- Weil den Integrations-Ansätzen ein gemeinsames, fachlich fundiertes Grundverständnis fehlt, werden zur Auswahl von Unterrichtsinhalten vor allem überfachliche Kriterien vorgeschlagen (z.B. Tagesaktualität, Betroffenheit oder Kontroversität). Das für den Fachunterricht zentrale didaktische Kriterium ‚Exemplarität‘ – im Klafkschen Sinne – kann nicht zur Anwendung kommen, weil aufgrund der Unterschiede in den Teildisziplinen solcher Fächer nicht bestimmt werden kann, was aus fachdidaktischer Sicht das Grundlegende, Wesentliche, Strukturelle, Typische des Faches ist. Das erschwert den Lernprozess ‚vom Kleinen zum Großen‘ und somit die kategoriale Verallgemeinerbarkeit von Unterrichtsbeispielen. Ein Beleg für die unscharfen, zur kognitiven Orientierung und didaktischen Reduktion ungeeigneten Strukturen solcher Integrationsfächer sind die von Hedtke (2006) aufgeführten sozialwissenschaftlichen Kompetenzen, die so allgemein formuliert sind, dass sie nichts ausschließen. So soll das Grundverständnis sozialwissenschaftlicher Bildung u.a. durch folgende Begriffe beschrieben werden: „Konstrukte“, „Kommunikationen“, „Denkwirkungen“, „Nebenwirkungen“, „Evolutionen“, „Ebenen“ etc. (ebd., 220ff.) Hier wird vermeintliche Multiperspektivität mit mangelndem Domänenbezug erkaufte. Ein grundlegendes Fachverständnis wird in diesen sozialwissenschaftlichen Kompetenzen nicht deutlich und sie eignen sich weder als Auswahl- oder Gestaltungshilfe für Lernprozesse noch als Evaluationskriterium für Lernergebnisse.
 

kein fachlich fundiertes Grundverständnis
  
- Darüber hinaus sind Integrations-Konzepte auch aus lerntheoretischer Sicht als problematisch einzustufen. Die unscharfen Konturen erschweren fachlich fundierte Lernprozesse, weil die „interne Ordnung“ (Tenorth 1999, 193) eines domänenspezifischen Schulfaches durch eine unklare, an der unterrichtlichen Praxis häufig scheiternden Forderung nach fachinterner Multidisziplinarität erkaufte wird. Solche unklaren Fachstrukturen behindern konstruktivistische Erkenntnisleistungen. Die kognitive Strukturbildung entsteht in der tätigen Auseinandersetzung des Subjekts mit den Erlebnisgehalten, die über die Umwelt vermittelt werden. Und die vorhandenen kognitiven Strukturen können dabei neuen Wissensaufbau erleichtern oder erschweren. Institutionalisierte Bildungsprozesse stehen vor der besonderen Herausforderung, konstruktivistische Lernprozesse zu einem festgelegten Zeitpunkt zu initiieren und für die Dauer der Unterrichtszeit aufrecht zu erhalten. Bei aller Kritik am Prinzip der Schulfächer liegt in der institutionellen Bewältigung dieser Herausforderung wohl eine der zentralen Begründungen dafür, dass sich das Schulfach-Prinzip im allgemeinbildenden Schulwesen über gut zwei Jahrhunderte als stabil erwiesen hat.
 

fehlende „interne Ordnung“
  
- Letztlich wird in Integrations-Ansätzen der Aufbau von Fachkompetenz im schulischen Unterricht aber auch in der Lehrerbildung an den Hochschulen nicht zuletzt durch Zeitknappheit gefährdet. Wenn die üblicherweise für ein Schulfach zur Verfügung stehenden Stundenkontingente im Unterricht und in der Lehrerbildung auf mehrere Teildisziplinen aufgeteilt werden, muss dies zwangsläufig zu einer geringeren Fachkompetenz in den einzelnen Disziplinen führen (vgl. ausführlich Loerwald/Schröder 2011). Die disziplinäre Zergliederung fachlicher Studienanteile hat aber auch schulorgani-
 

Zeitknappheit

satorische und bildungspolitische Konsequenzen. Wie es Hurrelmann (2009, 10) auf den Punkt bringt: „Solange ökonomische Themen nur Teilbereiche anderer Fächer sind, gibt es für sie in Konfliktsituationen der Schulplangestaltung bei der heute vorherrschenden ‚Stoffenge‘ keine Lobby“. Und in den Hochschulen wird die entsprechende Lehrerausbildung bei der Stellen- und Mittelzuweisung an den Rand gedrängt – ein *circulus vitiosus*.

Aus dem einfachen Kausalzusammenhang, dass Perspektivität die sachlogische Voraussetzung für multiperspektivisches Lernen ist, folgt die entscheidende bildungspolitische Forderung, dass zunächst einmal solche institutionellen Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die den Aufbau von Perspektivität fördern. Interdisziplinarität hat in Bildungsprozessen keinen Eigenwert, sondern ist vielmehr als eine „genauer zu prüfende fachdidaktische *Option* zu begreifen“ (Hippe 2010, 386). Eine an die Ökonomik angebundene, curricular hinreichend etablierte ökonomische Bildung kann hingegen den Aufbau von Fachkompetenz fördern und bietet den Lernenden einen domänenspezifischen ‚Ort‘, an dem der Aufbau von Perspektivität im Zentrum steht, der aber gleichzeitig Raum für die intradisziplinäre Kontrastierung verschiedener bildungsrelevanter Perspektiven eröffnet. Dadurch wird ein kategorial legitimierter, an Lebenssituationen exemplifizierter und domänenbezogener Kompetenzerwerb möglich.

### 3 Resümee

Es ist das oberste Ziel der Allgemeinbildung, Kinder und Jugendliche zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung zu befähigen. Die Unterrichtsfächer der allgemeinbildenden Schulen leisten fachspezifische Beiträge, indem sie den Erwerb domänenbezogener Kompetenzen fördern. Hier wurde gezeigt, dass ökonomische Bildung einen originären Beitrag leisten kann, wenn sie in ihrem fachlichen Kern an die Ökonomik angebunden wird. Als wissenschaftliche Disziplin bezieht sich Ökonomik auf lebensweltlich relevante Probleme. Für deren Bewältigung liefert sie originäres ‚Handwerkszeug‘, was nicht mit dem Argument zurückzuweisen ist, dass manche ‚Handwerker‘ davon auch problematischen Gebrauch machen. Der *homo oeconomicus* ist kein normatives Leitbild, sondern eine Heuristik. Darüber hinaus beschränkt sich Ökonomik keineswegs auf diese Heuristik, wohl ist das *homo oeconomicus*-Modell als Erkenntnis förderndes Instrument bei vielen Fragen der Beurteilung und Gestaltung wirtschaftlicher Strukturen und Prozesse unverzichtbar. Je nach Problem werden mikro- und makroökonomische Elemente der Volkswirtschaftslehre und auch Elemente der Betriebswirtschaftslehre relevant. Und nichts spricht bei grundsätzlicher Fokussierung der ökonomischen Perspektive dagegen, Bezüge zu anderen Perspektiven herzustellen und zu suchen. Eine auf Tüchtigkeit, Mündigkeit und Teilhabe zielende ökonomische Bildung kann aber nicht auf eine kategorial verdichtete originär ökonomische Perspektive verzichten. Erst auf dieser Grundlage wird eine fruchtbare disziplin- bzw. fächerübergreifende Bearbeitung grundlegender Probleme möglich. Diese Grundlage kann nicht in der Bearbeitung der Probleme selbst mit ad hoc gewählten Theorieelementen ge-

schaffen werden. Es ist auch bei gutem Willen nicht nachvollziehbar, wenn eine so verstandene ökonomische Bildung mit Attributen wie lebensfern, einseitig, arbeitgebend, ausschließlich effizienzorientiert und nutzlose Kompetenzen vermittelnd beschrieben wird (vgl. Hedtke u.a. 2010).

## Literatur

- Doucouliafos, Chris (1994): A Note on the Evolution of Homo Economicus. In: Journal of Economic Issues, Volume XXVIII, No. 3, 877-883.
- Fritsch, Michael (2011): Marktversagen und Wirtschaftspolitik. Mikroökonomische Grundlagen staatlichen Handelns. 8., überarbeitete Auflage. München.
- Hedtke, Reinhold (2005): Zwischen Integration und Vervolkswirtschaftlichung. „Sozialwissenschaften/Wirtschaft“ als Exempel für ökonomische Hegemonie und fachdidaktische Defizite. In: Politisches Lernen, 23. Jahrgang, Heft 1-2/05, 5-16.
- Hedtke, Reinhold (2006): Integrative politische Bildung. Sozialwissenschaftliche Kompetenzen jenseits von Fächern und Disziplinen. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Wiesbaden. 216-229.
- Hedtke, Reinhold (2008): Wirtschaft in die Schule?! Ökonomische Bildung als politisches Projekt. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 4/2008, 445-461.
- Hedtke, Reinhold (2010): Von der Betriebswirtschaftslehre lernen? Handlungsorientierung und Pluralismus in der ökonomischen Bildung. In Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Heft 3/2010, 355-366.
- Hedtke, Reinhold/Famula, Gerd/Fischer, Andreas/Weber, Birgit/Zurstrassen, Bettina (2010): Für eine bessere ökonomische Bildung. Bielefeld.
- Hippe, Thorsten (2010): Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand der ökonomischen und politischen Bildung. Wiesbaden.
- Homann, Karl/Suchanek Andreas (2005): Ökonomik – Eine Einführung. 2. Auflage. Tübingen.
- Hurrelmann, Klaus (2009): Ökonomische Bildung an Schulen: Ein innovativer Ansatz zur Förderung auch der benachteiligten SchülerInnen. In: ZWD-Magazin 11, Beilage Chancengleichheit, 8-12.
- Juchler, Ingo (2008): Politische Bildung und ökonomische Bildung. In: Weißeno, Georg (Hg.): Gemeinschaftskunde unterrichten. Schwalbach/Ts. 37-56.
- Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, Hans (1999): Methodik des Ökonemieunterrichts. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Kaminski, Hans (2003): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung – Aspekte der Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. In: Kaiser, Franz-Josef/Kaminski, Hans (Hg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb. 41-76.
- Kaminski, Hans (2009): Anmerkungen zum „Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung“. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GW), Heft 4/2009, 531-544.
- Kaminski, Hans/Eggert, Katrin (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Berlin. (unter Mitarbeit von Karl-Josef Burkhard)
- Kirchgässner, Gebhard (2008): Homo Oeconomicus. Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 3. Auflage. Tübingen.
- Krol, Gerd-Jan (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, Ausgabe 1/2001, 20-28.
- Krol, Gerd-Jan/Zoerner, Andreas (2008): Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Kaminski, Hans/Krol, Gerd-Jan (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig? Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb. 91-130.

- Kruber, Klaus-Peter (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: *Gegenwartskunde*, Heft 3/2000, 284-295.
- Loerwald, Dirk/Retzmann, Thomas (2010): Misselling as a new Topic of Financial Education? A Didactic Analysis of Investment Advice after the Financial Crisis. In: *Journal of Social Science Education*, Vol. 9, No. 1, 49-58.
- Loerwald, Dirk/Lutter, Andreas (2011): Was ist typisch ökonomisch? Was ist typisch politisch? Eine Auseinandersetzung mit acht Expertenstatements. In: *Unterricht Wirtschaft + Politik*, Heft 1/2011, 7-11.
- Loerwald, Dirk/Schröder, Rudolf (2011): Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, Heft 12/2011, im Druck.
- National Council for Economic Education – NCEE (2010): *Voluntary National Content Standards in Economics*. 2<sup>nd</sup> Edition. New York.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongbloed, Hans-Carl (2010): *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen*. Essen u.a.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln; Weimar; Wien. 191-208.