

## Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik

*Reinhold Hedtke*

„Kein Platz für Reflexion“ betitelt Le Monde<sup>1</sup> einen Appell von Studierenden der Ökonomik<sup>2</sup> an französischen Hochschulen. In einem Offenen Brief verlangen sie von ihren Professoren, die „imaginären Welten“ der Neoklassik zu verlassen und „zu den Fakten zurückzukehren“. „Von all den vorhandenen Zugängen präsentiert man uns im Allgemeinen nur einen einzigen, (...) so als ob es sich um *die* ökonomische Wahrheit handele. Wir akzeptieren diesen Dogmatismus nicht. Wir wollen einen Pluralismus der Erklärungen, der der Komplexität der Gegenstände und der Unsicherheit, die über den meisten großen Fragen der Ökonomik (Arbeitslosigkeit, Ungleichheit ...) schwebt, angemessen ist“. Diesen Appell vom Mai 2000 unterstützt eine Gruppe von Professoren mit einer eigenen Petition, eine andere verfasst ein Gegenmanifest, die Presse berichtet über „Die Revolte der Studenten gegen das Einheitsdenken“. In der Öffentlichkeit gibt es eine breite und kontroverse Debatte, die auch die ökonomische Bildung an Schulen einbezieht.

Das sind bemerkenswerte Ereignisse. Studierende, also die Adressaten der real praktizierten Didaktik der Ökonomik an Hochschulen, üben *wirtschaftsdidaktische* Kritik an der inhaltlichen und methodischen Einseitigkeit ihrer Ausbildung. Damit entfachen sie einen zunächst universitären, bald nationalen und internationalen öffentlichen Diskurs über den Zustand von Lehre, Studium und Wissenschaft der Ökonomik. Im Zentrum der Debatte stehen zwei fachdidaktische Fragen: Was in der Ökonomik ist lernenswert? Wie geht man mit alternativen Paradigmen und Positionen um? Die Antwort der Studierenden und ihrer professoralen Unterstützer kann man fachdidaktisch als die drei einschlägigen Forderungen Realitätsbezug, Kontroversitätsprinzip und Methodenpluralismus lesen.

Dieser Konflikt um die angemessene Didaktik der Ökonomik an Hochschulen bietet Anlass zu fragen, wie *Wirtschaftsdidaktikerinnen* mit den Problemen Kontroversität und Pluralismus in der Bezugswissenschaft umgehen. Ich werde das Pluralismusproblem exemplarisch an einigen wirtschaftsdidaktischen Publikationen diskutieren. Es geht mir auf der Ebene der fachdidaktischen Theoriebildung<sup>3</sup> darum, auf welche Ökonomik sich die Fachdidaktik bezieht und welche sie ausblendet, also um ihre *fachwissenschaftliche Selektivität*. Ich beschränke mich im Folgenden

auf diejenigen Ansätze der Wirtschaftsdidaktik, die wissenschaftliche Konzeptionen einer ökonomischen Bildung an allgemein bildenden Schulen präsentieren, und verwende den Begriff Wirtschaftsdidaktik hier *nur* in diesem eingeschränkten Sinn.

Zunächst formuliere ich mit dem Prinzip der Kontroversität verbundene Ansprüche an die Fachdidaktik (1.). Dann beschreibe ich kurz einige wirtschaftsdidaktische Überlegungen zur Kontroversität (2.), um anschließend Formen des fachdidaktischen Umgangs mit ihr an drei Beispielen zu diskutieren; an einem kategorialen (3.), einem institutionenökonomischen (4.) und einem ordnungspolitischen Konzept (5.) ökonomischer Bildung. Ein kurzes Fazit schließt meine Argumentation ab (6.).

## 1. Freiheit des Denkens und Denken in Alternativen

In der Politikdidaktik formuliert der so genannte Beutelsbacher Konsens bekanntlich drei Anforderungen an das *Lehrerhandeln*, die man kurz als Überwältigungsverbot, Kontroversitätsprinzip und Interessenbezug bezeichnen kann (vgl. Gagel 1996). Ob die *Politikdidaktik* diesen Prinzipien überwiegend gerecht wird, muss hier offen bleiben. Ich möchte für meine Zwecke die ersten beiden Normen als regulative Ideen verstehen und sie auf die Ebene der akademischen Lehre im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Lehrerbildung sowie auf die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken übertragen.

Transponiert man das Überwältigungsverbot auf die Ebene der Hochschule, untersagt es den Lehrenden, Studierende zu überrumpeln und zu indoktrinieren, und verlangt von ihnen, sie selbstständiges Denken zu lehren. Das Kontroversitätsprinzip fordert dann, dass wissenschaftlich Kontroverses ebenso wie politisch Kontroverses in der Lehre auch als kontrovers erscheint. Aus meiner Sicht impliziert dies, dass Wissenschaft als inhaltlich und methodologisch kontroverser Prozess verstanden und der Stand der Forschung als immer nur vorläufig dargestellt wird. Darin sind als Möglichkeit sowohl Konsens als auch Dissens innerhalb von Disziplinen sowie zwischen ihnen eingeschlossen. Die absolute Minimalforderung lautet, „dass überhaupt Alternativen zur Sprache kommen“ (Gagel 1996, 23).

Ich möchte weiter gehen und angesichts des pluriparadigmatischen und theoriekontroversen Zustandes, in dem sich alle Sozialwissenschaften befinden, fordern, dass die Lehre ein Klima von Offenheit und Pluralismus schaffen muss. Sozialwissenschaftliche Lehrerbildung verlangt m. E. die Einübung in kontroverses Denken und in diskursive Kommunikation – die selbstverständlich im wissenschaftlichen Konsens münden kann – und damit den Verzicht auf eine Immunisierung der eigenen Position und auf eine deterministische Weltsicht (vgl. Claußen 1987, 49, 55). So verstanden muss eine dem Kontroversitätsprinzip und dem Überwältigungsverbot Rechnung tragende Lehre *prinzipiell*, d.h. keineswegs immer oder vollständig oder repräsentativ, alternative wissenschaftliche Paradigmen, Theorien und Methoden erschließen. Darüber hinaus sollte sie einer sozialwissenschaftlich inspirierten Fantasie Raum geben, die vermeintliche – meist als „ökonomisch“ ausgewiesene – Sachzwänge kritisch prüft, sie akzeptiert, reformuliert oder verwirft und Alternativen erfindet. Ich möchte hervorheben, dass diese Ansprüche besonders sorgfältig von Disziplinen einzulösen sind, die auf sozialphilosophischen Werturteilen basieren, gesellschaftliche Interessen tangie-

ren und politisch hoch relevant sind. Das gilt auch und insbesondere für die Ökonomik.

Die von mir skizzierten Qualitätsansprüche richte ich auch an fachdidaktische Konzeptionen, die (neben anderem) eine fachwissenschaftliche Grundlegung der ökonomischen Bildung beabsichtigen. Ohne Zweifel sind fachwissenschaftlich einseitige oder parteiliche Positionen der Fachdidaktik, die sich etwa einem bestimmten ökonomischen Paradigma oder einer bestimmten gesellschaftlichen Perspektive unterwerfen, möglich und *als Konzeption* grundsätzlich legitim, sofern sie ihre Selektivität offen legen und sofern ihre Adressaten wählen können, ob sie darauf basierende Bildungsangebote besuchen. Tendenziell parteiliche fachdidaktische Konzeptionen liegen implizit oder explizit den Bildungsangeboten von Interessenorganisationen wie Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden oder Parteien zu Grunde. Für die ökonomische Bildung in der öffentlichen Pflichtschule sind sie zwar möglich, nicht aber legitim. Das ergibt sich zum einen aus dem staatlichen Bildungsauftrag, zum anderen aus dem Zwangscharakter der Institution Schule.

## 2. Wirtschaftsdidaktik und Kontroversität in der Wirtschaftswissenschaft

Im Rahmen grundlegender Überlegungen zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik beschäftigen sich einige Wirtschaftsdidaktikerinnen auch mit dem Problem der Kontroversität. In ihrer „Methodik des Ökonomie-Unterrichts“ relativieren Franz-Josef Kaiser und Hans Kaminski die Relevanz von Fachwissenschaft für ökonomische Allgemeinbildung mit konstruktivistischen Argumenten (Kaiser/Kaminski 1999, 33-37); sie übernehmen die Argumentation aus Kaminskis Didaktik der Wirtschaftserziehung (1977, 175f., 92-140). Kaminski betrachtet die (Wirtschafts-)Wissenschaft als sozialen Prozess und ihr Lehrgebäude als Ergebnis methodologischer und hochschuldidaktischer Entscheidungen sowie gesellschaftlicher Rahmenbedingungen; er fordert, die Wertstrukturen der Fachwissenschaft offen zu legen (S. 174). Wenn Kaminski betont, dass nichts gelehrt werden dürfe, was wissenschaftlich nicht haltbar ist, schreibt er der Fachwissenschaft eine disziplinierende, nicht aber eine determinierende Funktion gegenüber der Fachdidaktik zu. Da die Produktion wissenschaftlichen Wissens aber eng mit den Wert- und Zielvorstellungen der jeweiligen scientific community verbunden sei, müsse die Fachdidaktik gegenüber der Fachwissenschaft eine kritische Funktion übernehmen: sie müsse „verdeutlichen, inwieweit herrschende Paradigmen eine bestimmte Sichtweise, ein bestimmtes Deutungsmuster von Welt nahe legen und dabei andere behindern, verhindern oder gar unterdrücken“ (S. 176). Der Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang wissenschaftlicher Aussagen sei zu prüfen. Die Heterogenität des Objektbereiches der Ökonomik führe zu einer „Vielzahl konkurrierender Theorien, die jeweils einen Aspekt in das Zentrum der ökonomischen Analyse stellen“, und es sei Aufgabe des Unterrichts, diese Aspektvielfalt zu verdeutlichen (Kaiser/Kaminski 1999, 37). Diese Postulate skizzieren m. E. die Grundlagen einer pluralistischen Didaktik der ökonomischen Bildung, die ihren Bezugswissenschaften mit einer selbstbewussten, kritisch-reflexiven Haltung begegnet.

Auch andere Autoren argumentieren in diese Richtung (Kruber 2001a, Seeber 1997). Zusammen ergeben diese Positionen eine wirtschaftsdidaktische Variante des Kontroversitätsprinzips; sie wird aber weder systematisch entwickelt noch für die ökonomische Bildung spezifiziert. Der faktische fachdidaktische Konsens über das Prinzip der Kontroversität verbleibt auf einer eher allgemeinen Ebene. Fehlende Systematik und Verbindlichkeit der Aussagen zur Kontroversität lassen befürchten, dass sie sich im Zuge einer konkreteren Bestimmung dessen, was ökonomische Bildung *inhaltlich* ausmachen soll, mehr und mehr verflüchtigen. Dass diese Sorge berechtigt ist und die Didaktik der ökonomischen Bildung ihre Position zum Kontroversitätsprinzip schärfen und konsequenter umsetzen muss, will ich an den Beispielen Stoffkategorien (3.), Institutionen (4.) und Soziale Marktwirtschaft (5.) zeigen. Da es mir um die Frage der fachwissenschaftlichen Selektivität der Fachdidaktik geht, bleiben Ansätze, die den Stellenwert der Fachwissenschaft stark relativieren, hier unberücksichtigt. Dazu gehört insbesondere Steinmanns Ansatz der Qualifizierung für Lebenssituationen, der gegenüber der Ökonomik recht kritisch und sehr selbstbewusst auftritt.

### 3. Stoffkategorien und die Kontroversität des Stoffes

Zu den wenigen Monographien, die in den letzten zehn Jahren versucht haben, eine einigermaßen geschlossene wirtschaftsdidaktische Konzeption zu entwickeln, zählt die „Didaktik der ökonomischen Bildung“ von Hermann May (2001). Er setzt sich mit der Frage nach den relevanten „Stoffkategorien“ und „Stoffen“ konzeptionell und eher ausführlich auseinander.

May will eine „Kategorienlehre“ der allgemeinen ökonomischen Bildung entwickeln (May 2001, V). Im Anschluss an Hans-Jürgen Albers versteht er ökonomische Bildung als Qualifikation, wirtschaftlich geprägte Lebenssituationen zu bewältigen; ihr Leitziel sei der mündige Wirtschaftsbürger, den Tüchtigkeit, Selbstbestimmung und Verantwortung charakterisiere (S. 3). Schon praktische Erwägungen verlangten eine „Reduktion des ökonomischen Bildungsgutes“, die „auf das *Stoffallgemeine* abheben“ müsse, auf repräsentative, transferfähige Grundeinsichten in die allgemeinen Strukturen des Lehrgegenstandes, die ihn systematisierbar und durchschaubar machen (S. 7). May zählt dann „als Resümee der einschlägigen Reflexion“ ohne weitere Begründung seiner Auswahl vierzehn bildungsrelevante „theoretische Kategorien und Subkategorien“ auf:

„(1) Menschliches Handeln ist bedürfnisgetrieben; (2) die Knappheit der Güter zwingt den Menschen zu wirtschaftlichem Handeln; (3) wirtschaftliches Handeln ist konfliktgeprägt; (4) ... entscheidungsbestimmt; (5) ... risikobehaftet; (6) ... nutzen-/ gewinnorientiert; (7) ... impliziert Arbeitsteilung; (8) ... schafft Interdependenz; (9) ... bedarf der Koordination; (a) Markt bedeutet Wettbewerb; (b) Wettbewerb dient dem Gemeinwohl; (c) Wettbewerb wird durch das menschliche Machtstreben ständig bedroht; (10) wirtschaftliches Handeln führt zu Ungleichheit; (11) Ungleichheit induziert Leistungsstreben, Fortschritt und Wohlstand; (12) Wohlstand fundiert Freiheit und Macht; (13) jeder ist sein eigener Unternehmer; (14) wirtschaftliches Geschehen vollzieht sich in Kreislaufprozessen.“ (S. 8)

Daran schließt May beschreibende Erläuterungen zu jedem Punkt an. Dazu greift er nur sporadisch auf fachwissenschaftliche Literatur zurück und bevorzugt dabei liberale, ordoliberalen und neoliberalen Positionen (z.B. von Mises, von Hayek, Röpke, Eucken, Giersch) (S. 8-30). Sein ökonomisches Credo offenbart May seinen Lesern – Studierende und Lehrende an Schulen – nicht, sie müssen es sich selbst erschließen. Die Beschreibungen der Stoffkategorien lassen aber an Deutlichkeit wenig zu wünschen übrig. Das mögen seine Ausführungen zu den Kategorien „Ungleichheit“ und „Folgen der Ungleichheit“ exemplarisch zeigen:

„Zu (10) Wirtschaftliches Handeln führt zu Ungleichheit

Wirtschaften (...) ist immer als ein individueller Aktionsprozess zu verstehen, dessen Effizienz typischerweise durch die Leistungen des Wirtschaftenden bestimmt wird. – Solche individuellen und damit per se ungleichen Leistungen führen zwangsläufig zu ungleichen Handlungsergebnissen und damit zu ökonomischer Ungleichheit schlechthin. (...) Überdurchschnittliche wirtschaftliche Leistungen bedingen überdurchschnittliche (Markt-)Einkommen und führen darüber zu überdurchschnittlichen Vermögen; und vice versa führen unterdurchschnittliche Leistungen zu unterdurchschnittlichen Einkommen/Vermögen.

Zu (11) Ungleichheit induziert Leistungsstreben, Fortschritt und Wohlstand

Die zwangsläufige wirtschaftliche Ungleichheit ist (...) eine höchst erfreuliche, ja notwendige Konsequenz. (...) Ungleichheit wird so zur Triebfeder für Leistungsstreben und induziert über dieses Fortschritt und Wohlstand.

Eine Konterkarierung dieser Ungleichheit im Wege einer staatlichen Umverteilung schwächt beziehungsweise lähmt nicht nur diesen produktiven Anreiz, sondern unterdrückt gleichzeitig eine Ausweitung der volkswirtschaftlichen Produktivität und damit auch einen Anstieg des Gesamteinkommens, sprich: des Wohlstandes. Eine Einebnung (Egalisierung) der ökonomischen Ungleichheit durch Umverteilung muss somit volkswirtschaftlich als kontraproduktiv eingestuft werden.“ (S. 19f.; Hervorh. i. O.)

Diese Erläuterungen zu den „wirtschaftswissenschaftlichen“ Kategorien ergänzt May mit Hinweisen zur „didaktischen Anwendung“ dieser Kategorien (S. 30-50). Zu den beiden eben zitierten Punkten heißt es dort:

„Die ungleiche Einkommensverteilung und die daraus resultierende ökonomische Ungleichheit schlechthin soll von den Schülern als das für unsere Marktwirtschaft typische Ergebnis der potenziell und tatsächlich ungleichen Leistungsbeiträge der darin handelnden Wirtschaftssubjekte verstanden werden.

Es gilt für die Schüler zu erkennen, dass jeder vom Markt *prinzipiell* nur so viel erhält, als er selbst zum Sozialprodukt beiträgt, dass der Markt die Leistung bewertet und damit die Verteilung bestimmt. (...) Diese Tatsache darf nicht die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit provozieren, die von der ‚unglückseligen Idee‘ ausgeht, ‚dass die Entlohnung des Einzelnen nicht davon abhängen soll, was er tatsächlich zum Sozialprodukt beiträgt, sondern was er verdient‘ (F. A. v. Hayek).“ (S. 43f.)

Die einschlägigen sozialwissenschaftlichen Kontroversen um die Frage von Ungleichheit und Gerechtigkeit werden vage angedeutet und sofort als „völlig sinnlos“ ausgeschlossen. Unbenannt bleiben die restriktiven Annahmen, die das Modell des vollkommenen Wettbewerbs unterstellt und unter denen die der Ungleichheit zugeschriebenen Aussagen über Folgewirkungen überhaupt gelten können. Die Argumentation ist unterkomplex, weil sie die methodologisch fundamentale Unterscheidung zwischen Modell und Realität sowie die Bindung von Schlussfolgerungen an die Geltung der Annahmen einebnen. Damit verhindert sie eine entscheidende Grundeinsicht ökonomischer Bildung (vgl. Kaiser/Kaminski 1999, 41f.). Sie ist indoktrinierend, weil sie die fundamentalen Auseinandersetzungen in der Ökonomik

um Fragen von Leistungszuschreibung, Entlohnung, Verteilung und Gerechtigkeit nicht thematisiert und eine bestimmte Position – den (Neo-)Liberalismus – als allein richtige und legitime unterschiebt.

Die Aussagen zum Zusammenhang Leistung – Sozialprodukt – Verteilung sind fachlich nicht haltbar. Erstens kann und will die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung individuelle Beiträge zum Sozialprodukt überhaupt nicht direkt erfassen. Vielmehr *konzipiert* sie Leistung *als* monetäres Einkommen – dieses kann man mangels Messalternativen *als* Beitrag zum Sozialprodukt *interpretieren* – und ignoriert einkommenslose Leistungen wie Kindererziehung, Hausarbeit, usw. Zweitens ist in der ökonomischen Verteilungstheorie umstritten, ob in einer hochkomplexen, arbeitsteiligen und vielfältig verflochtenen Wirtschaft der individuelle Beitrag zum ökonomischen Erfolg wissenschaftlich überhaupt einigermaßen zuverlässig ermittelt werden kann. Drittens existieren konkurrierende ökonomische Erklärungsansätze, für die funktionale Einkommensverteilung etwa die Grenzproduktivitäts-, die Monopolgrad- und die Kreislauftheorie, für die personelle Verteilung z.B. die Humankapital- und die Risikotheorie. Schließlich bestimmen in realen Wirtschaftsordnungen neben dem Markt eine Vielzahl anderer Mechanismen die Bewertung von Leistung und die Verteilung von Einkommen, etwa Macht, Tradition oder Verhandlung. Das gilt auch und gerade *innerhalb* von Unternehmen.

Die Aussage, „dass jeder vom Markt *prinzipiell* nur so viel erhält, als er selbst zum Sozialprodukt beiträgt“, scheint hier vor allem apologetischen und propagandistischen Zwecken zu dienen: dem Versuch, die marktliche Einkommensverteilung (und nur diese) und ihre Ergebnisse zu legitimieren, Ansprüche auf Umverteilung abzuwehren, kurz: die neoliberale Argumentation zu stärken. Insgesamt gesehen verstößt May gegen das wirtschaftsdidaktische Kontroversitätsprinzip.

Wie geht man in der Wirtschaftsdidaktik mit der May'schen Kategorienlehre um? Erich Dauenhauer (2001, 127f.) kritisiert zwar den Begriff der Kategorie, den May verwendet, äußert sich aber nicht zur inhaltlichen Beschreibung der Kategorien. Hans Kaminski (1994b, 4f.) übernimmt kommentarlos die ältere, noch nicht ganz so zugespitzte Version<sup>4</sup> Mays mit elf Kategorien als „Merkmale wirtschaftlichen Handelns“ und ordnet ihnen Beispiele auf den Ebenen Privathaushalt, Unternehmen, Staat, Internationales zu. Auch Klaus-Peter Kruber bezieht sich auf diese Version; aber er kritisiert, die Kategorien seien zu stark mikroökonomisch und zu rationalistisch ausgerichtet, blendeten Makroökonomik und Wirtschaftspolitik zu sehr aus, und bei einigen könne man „die kategoriale Bedeutsamkeit“ hinterfragen (Kruber 2000, 288; Kruber 2001a). Kruber entwickelt ein eigenes System von Stoffkategorien, das Ziel- und Interessenkonflikte sowie politische Auseinandersetzungen explizit enthält; Kontroversität beschränkt er aber auf den politischen Raum, als *fachwissenschaftliche* Kontroversität kommt sie nicht vor (Kruber 2000, 292f.). Kritik an der inhaltlichen Einseitigkeit kommt nur von Birgit Weber, die die Stoffkategorien Mays explizit als „leicht unterkomplexe Beschreibungen“ qualifiziert, die „den Eindruck stark vereinfachter, zum Teil auch einseitiger Merksätze“ erwecken (Weber 2001) und von Günther Seeber (2001, 63f.).

#### 4. Institutionen und die Kontroversität der Institutionalismen

Gerd-Jan Krol und Jan Karpe machen ein spezifisches Paradigma, die ökonomische Verhaltenstheorie, und eng damit verbunden die Theriefamilie der Neuen Institutionenökonomik (NIÖ) zum Kern ihrer wirtschaftsdidaktischen Konzeption (Krol 2001, Karpe/Krol 1997 und 1999; vgl. Hedtke 2001). Die ökonomische Verhaltenstheorie beansprucht, prinzipiell alles menschliche Verhalten erklären und voraussagen zu können. Sie gründet auf zwei Prinzipien und drei Annahmen: Methodologischer Individualismus, Typisierung und Mustererklärung, Annahme von Eigennutz, Rationalität und Stabilität der Basispräferenzen auf Seiten der Akteure; dann kann man Verhaltensänderungen auf veränderte Restriktionen zurückführen, z.B. zunehmende Schwarzarbeit auf gestiegene Sozialabgaben, erhöhte Scheidungsraten auf einen verbesserten Versorgungsausgleich, gesunkene Geburtenraten auf günstigere Karrierechancen für Frauen oder auf längere Verweildauer von Kindern im Elternhaus. In Soziologie und Politikwissenschaft heißt dieses Erklärungsmuster Rational Choice-Ansatz (vgl. Hedtke 2002).

Aus Sicht der Neuen Institutionenökonomik sind Institutionen funktional auf Rationalität und Effizienz ausgerichtete normative Anreizsysteme, die das Verhalten der Individuen über die Veränderung von Kosten-Nutzen-Verhältnissen steuern, ohne dass die individuellen Präferenzen davon beeinflusst werden. Ökonomische Verhaltenstheorie und NIÖ passen deshalb genau so gut zueinander wie die NIÖ zur Neoklassik, weil die NIÖ diese im Grundsatz nicht verändert, sondern (wesentlich) erweitert, indem sie die Kategorie Institutionen in die mainstream-ökonomische Analyse einführt.

Karpe und Krol erheben die NIÖ zum „Fundament einer zeitgemäßen ökonomischen Bildung, die sich explizit der Frage von Problembewältigung unter den Bedingungen der Moderne stellt“ (Karpe/Krol 1999, 23). Viele wichtige Probleme moderner Gesellschaften wie Umweltkrise, Staatsverschuldung oder Ausbeutung der Sozialversicherung seien typischerweise soziale Dilemmata, d.h. die rationale Verfolgung der Einzelinteressen führe zur irrationalen Schädigung des Kollektivinteresses; eine gezielte Änderung der institutionellen Anreizstruktur könne diese Dilemmata aufheben und das Verhalten in die richtige Richtung steuern (Karpe/Krol 1997, 85-89). Die NIÖ konzentrierte sich deshalb zunehmend auf die Frage der Wahl und Realisierung von besser geeigneten Institutionen. Karpe/Krol bevorzugen den „modernen institutionentheoretischen“ Ansatz von North, der die Effizienz gegenwärtiger Institutionen als von der Institutionengeschichte eines Landes geprägt betrachtet (Pfadabhängigkeit) und deshalb einräumt, dass auch ineffiziente Institutionen lange überleben können.

Der fachdidaktische Clou liegt nun darin, dass die Hauptursache für die hartnäckige Präsenz ineffizienter Institutionen in falschen, meist ideologiegeprägten und deshalb fehlleitenden mentalen Modellen der Individuen liege – und diese gelte es mit Hilfe ökonomischer Bildung zu korrigieren und zukunftsgerichtet zu beeinflussen (S. 97f.). In diesem Sinne liefere die Neue Institutionenökonomik „einen konzeptionellen Rahmen für die Konkretisierung von Zielen und Inhalten ökonomischer Bildung“ (Karpe/Krol 1999, 44).

Wie begründen die Autoren diese weit reichende fachdidaktische Grundsatzentscheidung für ein einzelnes, wenngleich durchaus relevantes Paradigma? Im

Vergleich zur traditionellen Neoklassik sei die NIÖ realitätsnäher, da sie die ökonomische Relevanz von Institutionen erkenne und normative Aussagen über die Gestaltung von Institutionen treffen könne. Anderen neo-institutionalistischen Theorien zur Wahl geeigneter Regeln sei die institutionenhistorische Konzeption von Douglass C. North überlegen, weil sie das Beharrungsvermögen ineffizienter Lösungen mit der Abhängigkeit vom historischen Entwicklungspfad und dem Vorherrschen falscher mentaler Modelle erklären könne (Karpe/Krol 1997, 96f.).

Mit ihrem neo-institutionalistischen Konzept ökonomischer Bildung vollziehen Karpe und Krol die institutionentheoretische Modernisierung des neoklassischen Mainstreams fachdidaktisch nach. Das ist einerseits verdienstvoll, weil sie so die Anschlussfähigkeit der Fachdidaktik an den fachwissenschaftlich dominanten Diskurs sichern. Insofern sich ökonomische Bildung inhaltlich an das neoklassische Paradigma gebunden hat, ermöglicht die paradigmeneutrale Integration von Institutionen, die die NIÖ zu Stande bringt, im fachwissenschaftlichen Bezug Kontinuität und Zugewinn an Erklärungskraft. Andererseits ist diese *einseitige* Bindung aus Sicht des Kontroversitätsprinzips nicht legitim.

Karpe und Krol bleibt ebenso wie Kaminski (1997) der blinde Fleck dieses institutionenökonomischen Diskurses verborgen: die säkulare Ignoranz des orthodoxen Mainstreams gegenüber dem heterodoxen Amerikanischen Institutionalismus (AIÖ), auch Alte Institutionenökonomik genannt<sup>5</sup>. Auch dieser Bias verträgt sich nicht mit dem Kontroversitätsprinzip, weil ein relevantes, abweichend argumentierendes, traditionsreiches und aktuelles ökonomisches Paradigma nicht einmal einer Begründung dazu für würdig befunden wird, warum man es fortan ignoriert. Evolutionsäres Denken, historische Analysen, die Auseinandersetzung mit „mental Modellen“ in Form von Gewohnheiten, Traditionen, Routinen, die zentrale Rolle von Pfadabhängigkeit, Verfügbarkeit von Informationen, Wissen und Lernprozessen sowie die verbreitete Existenz ineffizienter Institutionen – all das ist für die AIÖ seit jeher einschlägig und deshalb keineswegs neu. Dass die Neue Institutionenökonomik und die an sie anschließenden fachdidaktischen Konzepte diese Tradition der Ökonomik systematisch und weitgehend unbehelligt ignorieren, ist auch ein Beleg für die dominante Stellung der ökonomischen Orthodoxie.

Alte und Neue Institutionenökonomik unterscheiden sich wesentlich im Institutionenbegriff und in den Basisannahmen. Für die AIÖ sind Institutionen verbreitete, dauerhafte, in Gewohnheiten und Bräuchen verankerte Denkweisen, die gesellschaftliches Wissen verkörpern und sozialen Sinn stiften (vgl. zum Folgenden Hodgson 1998). Das Individuum sei sowohl Produzent als auch Produkt seiner Lebensumstände, individuelle Zielsetzungen und Präferenzen würden von den sozioökonomischen Bedingungen im Allgemeinen und den Institutionen im Besonderen beeinflusst. Institutionen und Individuen beeinflussten sich wechselseitig. Nicht eine universale Rationalität, sondern spezifische, raum-zeit-abhängige Kulturen, Gewohnheiten und Regeln leiteten ökonomisches Handeln. So seien etwa Preise soziale Konventionen, die von Ideen, Erwartungen, Gewohnheiten, Institutionen, Routinen und sozialen Bewertungsprozessen abhängen. Die Ineffizienz von Institutionen hänge vor allem mit herrschenden Interessen und Machtverhältnissen zusammen. Damit bietet die AIÖ eine grundlegende *fachwissenschaftliche* Alternative zur NIÖ.

Der neoklassisch-neo-institutionenökonomische Bias ist auch *fachdidaktisch* inakzeptabel. Denn Alte und Neue Institutionenökonomik bieten erst zusammen

genommen die Chance eines fachdidaktisch höchst fruchtbaren Vergleichs *unterschiedlicher ökonomischer* Analyseperspektiven, mit denen die Relevanz von Institutionen für Wirtschaft und wirtschaftliches Handeln erschlossen werden kann. Fachdidaktik kann gut an die AIÖ anknüpfen, weil aus der Perspektive der AIÖ Institutionen nur dann funktionieren, wenn Individuen deren Sinn und die in ihnen verkörperten Werte *verstehen*. Darüber hinaus betont die AIÖ, dass das Verstehen von Institutionen einen Prozess institutioneller *Enkulturation* voraussetze; hier kann ökonomische Bildung unmittelbar anschließen. Außerdem öffnen die alt-institutionenökonomisch zentralen Kategorien Interesse und Macht ökonomische Bildung für politische Lernprozesse, was durch die neo-institutionenökonomische Bevorzugung der Kategorien Rationalität und Effizienz erschwert wird.

## 5. Soziale Marktwirtschaft und das Problem der Akzeptanz

Hans Kaminski stellt sein Kerncurriculum ökonomische Bildung für die Sekundarstufe II in die Zielperspektive, die Lernenden zur Auseinandersetzung mit den ökonomischen Bedingungen ihrer Existenz zu befähigen (Kaminski 2001, 9). Das Motto „Soziale Marktwirtschaft stärken“ macht das Ziel deutlich, Akzeptanz für die Soziale Marktwirtschaft zu erzeugen; darüber hinaus sollen sich die Lernenden mit deren gesellschaftspolitischen Intentionen, Problemen, Entwicklungsrichtungen sowie den politischen Konflikten darum auseinander setzen (Kaminski 2001, 9f., 13, 17). Dabei sollen auch Probleme marktwirtschaftlicher Wirtschaftsordnungen und der Sozialen Marktwirtschaft sowie das gesellschaftliche Ringen um ihre Weiterentwicklung thematisiert werden (S. 13, 17, 25). Insofern kommen alternative Perspektiven und Positionen *als inhaltliche Möglichkeit und Lernziel* zur Sprache. Allerdings steht Kaminskis Kerncurriculum in einem bestimmten politischen Kontext, der im Vorwort formuliert wird:

„Wir müssen den Jugendlichen mit dem soliden Faktenwissen eine positive Haltung zur Sozialen und ökologischen Marktwirtschaft, ja eine Begeisterung und Leidenschaft für die Inhalte und Ziele dieser Wirtschaftsordnung vermitteln. (...) Wirtschaftsordnung und Schule sind denselben Zielen verpflichtet: (...) Selbstständigkeit und kulturelle Teilhabe ermöglichen und damit der Würde des Menschen und seiner tatsächlichen Freiheit dienen. Ziel ökonomischer Bildung ist der mündige Wirtschaftsbürger. Die Initiative ‚Schule und Wirtschaft‘ der Konrad-Adenauer-Stiftung hat sich zum Ziel gesetzt, ökonomischem Grundwissen und insbesondere dem bewährten Ordnungsmodell der Sozialen Marktwirtschaft mehr Gewicht in den Lehrplänen (...) zukommen zu lassen.“ (Schavan 2001, 6).

Kaminski macht in diesem Sinne die Soziale Marktwirtschaft als in Deutschland real existierende Wirtschaftsordnung *und* als theoretisches Wirtschaftsordnungskonzept zur tragenden didaktischen Struktur ökonomischer Bildung und ihres Kerncurriculums: „Wer die ‚Grammatik‘ einer Gesellschaft verstehen will (...) muss die Struktur einer Wirtschaftsordnung verstehen (...). Für Schüler und Schülerinnen muss das organisierende Prinzip erkennbar werden, das ihnen hilft, wirtschaftliche Einzelphänomene einzuordnen, zu beurteilen und zu bewerten“ (Kaminski 2001, 12). In politisch zu gestaltenden Ordnungen denken lernen wird so zur zentralen Aufgabe ökonomischer Bildung (S. 15). Der Bezug auf die reale

Wirtschaftsordnung in Deutschland immunisiere zugleich gegen „eine schleichende Dogmatisierung“ (S. 13).

Kaminski betrachtet das Wissen über die reale Wirtschaftsordnung als zentrale kognitive Ressource auf individueller und auf kollektiver Ebene. Individuell ermögliche es das Verstehen der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung, der eigenen Rollen darin und deren Relativierung bezüglich des ökonomischen Gesamtzusammenhangs und der Interessen anderer; kollektiv sei es eine geistige Ressource für die Akzeptanz und die Weiterentwicklung dieser Ordnung (S. 9f.). Denn eine „marktwirtschaftliche Ordnung, im Fall der Bundesrepublik Deutschland das ‚Erfolgsmodell Soziale Marktwirtschaft‘, ist wesentlich auf die Akzeptanz der Bürger angewiesen“, weil diese Ordnung so komplex und die ökonomischen Funktionen der Akteure so vielfältig und konflikthaft seien, dass diese gesellschaftliche Ordnung nur reibungsarm funktioniere, wenn ihre Grundregeln von den Bürgern akzeptiert würden (S. 9).

Mit diesem Kerncurriculum entwirft Kaminski ein monoparadigmatisches *und* nationalspezifisches Konzept ökonomischer Bildung mit einem starken Akzent auf Wirtschaftspolitik und vor allem auf Ordnungspolitik. Man kann es als ordo-national-institutionalen Ansatz charakterisieren, der seine theoretische Orientierung vor allem beim Ordoliberalismus sucht, der die bundesdeutsche Fortführung der deutschsprachigen neoliberalistischen Ordnungstheorie verkörpert (Zinn 1998, 177-186). Innerhalb dieser Theoriefamilie gab es bekanntlich von Anfang an unterschiedliche Richtungen und gravierende Differenzen, etwa zwischen Eucken, der beispielsweise eine minimalistische Sozialpolitik und den Verzicht auf Konjunkturpolitik forderte, Röpke, der keine liberale, sondern eine bewusst sozial gesteuerte Marktwirtschaft plante, und Müller-Armack, der den Widerspruch zwischen „sozial“ und „Markt“ durch Wachstum auflösen sowie aktive Konjunkturpolitik betreiben wollte (S. 178 u. 185f.). Diese und andere Differenzen halten im Prinzip bis heute an.

Das Kerncurriculum läuft durch seine Fixierung auf den Ordoliberalismus und die real existierende Soziale Marktwirtschaft in Deutschland Gefahr, trotz der oben angeführten kritisch-reflexiven Elemente die Leitidee des Kontroversitätsprinzips konzeptionell zu verfehlen. Erstens blendet es alternative Konzepte von marktwirtschaftlichen Ordnungen aus. Zweitens schließt es ökonomische Bildung an die deutsche Soziale Marktwirtschaft in ihrer realisierten Form an und übergeht die Vielfalt alternativer Ordnungsrealitäten, wie sie sich etwa in Frankreich, Großbritannien oder Italien herausgebildet haben. Drittens ignoriert sie die hier entscheidende Differenz: die zwischen Programmatik und Wirklichkeit der Sozialen Marktwirtschaft, übernimmt so einen politisch hegemonialen Begriff und reduziert damit faktisch auch die ordnungspolitischen Optionen, über die die Lernenden als Wirtschaftsbürger nachdenken und (mit-)entscheiden sollen. So übersieht sie viertens auch die Möglichkeit, dass das Konzept der Sozialen Marktwirtschaft als politische Formel vor allem die theoretische *Rechtfertigung* der existierenden sozioökonomischen Verhältnisse beabsichtigen könnte; damit liefert sie sich einer potenziell ideologischen Funktion dieses Konzepts für Politik und Interessenpolitik aus. Unter diesen Voraussetzungen erhöht fünftens die faktische fachdidaktische Anerkennung der derzeit *realisierten Form* der deutschen Sozialen Marktwirtschaft die Gefahr, dass es zu einer Dogmatisierung kommt.

Aus diesen Gründen wird es für die Lernenden nicht einfach sein, im Rahmen dieses Kerncurriculums eine *aufgeklärte Akzeptanz* zu entwickeln und sich dabei auch die Optionen Kritik, Ablehnung des Konzepts und/oder seiner Realisierung sowie Wahl alternativer Ordnungen zu erschließen und zu erhalten. Zusätzlich muss man berücksichtigen, dass dieses Grundgerüst ökonomischer Bildung in einem realen politischen Umfeld steht, in dem massiv für ein bestimmtes Verständnis von Sozialer Marktwirtschaft geworben wird (z.B. Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft, Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft) und in dem die zum Attribut „Sozial“ gehörenden Elemente dieser Ordnung als die internationale Wettbewerbsfähigkeit hemmende Faktoren zur Disposition gestellt werden. Soziale Marktwirtschaft könnte so zu einer irreführenden Worthülse für den Rückbau in Richtung freie Marktwirtschaft werden.

## 6. Fazit und Perspektiven

Die Leitidee, die hinter dem Kontroversitätsprinzip in der Wirtschaftsdidaktik steht, wird zwar auf der theoretischen Ebene formuliert und akzeptiert, aber auf der Ebene fachdidaktischer Konzeptionen nicht selten nur unzureichend umgesetzt. Die hier vorgestellten fachdidaktischen Konzeptionen sind Versuche, ökonomische Bildung an öffentlichen Schulen fachwissenschaftlich-inhaltlich zu normieren und dies auch zur Grundlage von Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung zu machen. An diese fachdidaktischen Ansätze müssen wesentlich höhere Ansprüche an Pluralismus und Offenheit gestellt werden als an fachwissenschaftliche Konzeptionen und Beiträge im Raum der Ökonomik. In der Fachwissenschaft steht die Wahl eines Paradigmas oder einer Theorieströmung nicht unter einem permanenten Begründungszwang. Hier verlässt man sich üblicherweise auf den Wettbewerb konkurrierender fachwissenschaftlicher Paradigmen und Theorien; dieser mag auch einigermaßen funktionieren, solange er nicht durch monopolistische Paradigmenpolitik in einer Disziplin systematisch behindert oder verhindert wird. Eine Fachdidaktik aber, die sich selbstbewusst Didaktik *der* ökonomischen Bildung nennt und die darüber hinaus beansprucht, Lernenden fachdidaktisch relevante Erkenntnisse *der Disziplin Ökonomik*, die sie als Bezugswissenschaft gewählt hat, einigermaßen angemessen zu erschließen, muss die hohen Ansprüche, die etwa Kaminski an die Begründung ihrer fachwissenschaftlichen Auswahlentscheidungen gestellt hat, auch erfüllen.

Die Ökonomik ist – wie andere Sozialwissenschaften – eine pluralistische Disziplin, für die Kontroversen auf der methodologischen, paradigmatischen, theoretischen, pragmatischen und empirischen Ebene typisch sind. Offenheit und Pluralismus im fachwissenschaftlichen Bezug sind deshalb zwingende Gebote für die Fachdidaktik. Sie muss darüber hinaus die Diversität von Interessen und Perspektiven systematisch in Rechnung stellen: „Different economic ideas lead individuals to interpret events in entirely different ways, whilst individuals relying on the same economic perspective should recognise that the same economic event carries different implications for different interest groups within the society“ (Davies 2002). Paradigmenkritik, Pluralismus, Perspektivität oder Interessenbezug werden zwar von

Wirtschaftsdidaktikerinnen als Qualitätskriterien hervorgehoben oder als Inhaltsmerkmale beschrieben (vgl. Kaminski 1977; Kruber 2001a; Steinmann 1997). In diesem Sinne viel versprechende Ausgangspunkte bieten etwa Steinmanns Konzept der Qualifizierung für Lebenssituationen, Seebers Skizze zum sozioökonomischen Ansatz (1997) oder Weinbrenners Vorschlag einer zukunftsfähigen ökonomischen Bildung (1997).

Die Didaktik der ökonomischen Bildung muss die Anforderungen des Kontroversitätsprinzips systematisieren und konsequenter umsetzen. Sonst läuft sie Gefahr, die für eine pluralistische ökonomische Bildung zentralen Unterscheidungen von unterschiedlichen Paradigmen, Perspektiven und Interessen zu verfehlen. Das riskiert sie insbesondere dann, wenn sie Bildungsziele wie die Vermittlung so genannten „nomologischen Wissens“ (Krol 2001; Karpe 2001, 66f.) oder die Substitution angeblich „falscher mentaler Modelle“, die „fast ausschließlich emotional und ideologisch fundiert“ seien (Karpe 2001, 68), betont. Von einer heterogenen, pluralistischen Ökonomik kann sie keine eindeutige Auskunft über richtige und falsche „mentale Modelle“ erwarten. Was für welche Situation und welches Ziel angemessen ist, muss die Fachdidaktik selbst entscheiden.

Offenheit und Pluralismus kann man selbstverständlich nicht nur auf die Lehr- und Lerninhalte, sondern reflexiv auch auf die Zielkonzepte einer „mündigen Wirtschaftsbürgerin“ beziehen, zu der ökonomische Bildung befähigen oder erziehen soll. Auch hier gibt es Alternativen, und die Lernenden in Hochschule und Schule sollen ermutigt werden, alternative Zielvorstellungen von Wirtschaftsbürgerschaft (und bürgerschaftlicher Teilhabe) kritisch zu vergleichen und begründet auszuwählen (Davies 2001). Für Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Lehrerbildung und Unterricht könnte die Vorstellung als grundlegende Leitidee dienen, dass Studierende, Lernende – und (Wirtschafts-)Bürgerinnen – aus einer kritischen Fragehaltung heraus offen und mit Respekt für andere Positionen unterschiedliche Problemlösungen prüfen (vgl. S. 13). Dann wird ökonomische Bildung zu politischer und politische zu ökonomischer Bildung. Eine offene und pluralistische ökonomische Bildung schafft jenen „Platz für Reflexion“, den die französischen Studierenden von der Ökonomik gefordert haben. Damit wäre die Fachdidaktik der herrschenden Fachwissenschaft weit voraus.

## Anmerkungen

- 1 Le Monde vom 21. Juni 2000; diese Übersetzung und alle folgenden vom Autor.
- 2 Ökonomik bezeichnet die Disziplin Volkswirtschaftslehre im Unterschied zum Realitätsbereich Ökonomie.
- 3 Damit bleibt der wirtschaftsdidaktische Umgang mit Kontroversität auf den Ebenen der Materialkonstruktion und des Unterrichts sowie auf den Ebenen Wissenschaftstheorie, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Ökonomik hier unberücksichtigt.
- 4 Von 1978; hier existieren die Kategorien (11)-(13) noch nicht.
- 5 Hauptvertreter sind u.a. Thorstein Veblen, John Commons, Wesley Mitchell, John Maurice Clark, K. William Kapp, Gunnar Myrdal, John Kenneth Galbraith. Moderne, der Alten Institutionenökonomik affine Theorieströmungen sind die französische Regulationsschule (Michel Aglietta, Alain Lipietz, u.a.) sowie die Cambridgeschule der 1960er und 1970er (Nicholas Kaldor, Joan Robinson).

## Literatur

- Claußen, Bernhard (1987): Zur aktuellen Problematik sozialwissenschafts-orientierter politischer Bildung im Spannungsfeld von Pluralismus, Parteilichkeit und Konsens. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): *Konsens und Dissens in der politischen Bildung*. Stuttgart 1987, 49-84.
- Dauenhauer, Erich (1999/2001): *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik*. Bd. I: Anregungen zur inhaltlichen Neugestaltung. 2. Aufl. 1999; Bd. II: Anregungen zur curricularen Neugestaltung. 2001. Münchweiler.
- Davies, Peter (2001): Economic Understanding and Citizenship in England. In: Schlösser (Hg.), 1-20.
- Davies, Peter (2002): Principals or Agents? Developing Citizenship through Business, Economics and Financial Education. In: onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 3 (2002) 1. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2002-1/davies.htm> (i.E.)
- Gagel, Walter (1996): Der Beutelsbacher Konsens als historisches Ereignis. Eine Bestandsaufnahme. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hg.): *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* Schwalbach, 14-28.
- Hedtke, Reinhold (2001): Ökonomische Bildung im Boom? Konzeptionen, Interessen und Herausforderungen. In: AWT-Info 20 (2001) 1, 85-101.
- Hedtke, Reinhold (2002): *Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung*. Schwalbach.
- Hodgson, Geoffrey M. (1998): The Approach of Institutional Economics. In: *Journal of Economic Literature* 36 (1998) März, 166-192.
- Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans (1999): *Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen*. Bad Heilbrunn, 3. Aufl.
- Kaminski, Hans (1977): *Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschaftserziehung. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen, Probleme der Curriculumentwicklung, Strategien zur unterrichtlichen Realisation*. Bad Heilbrunn.
- Kaminski, Hans (1994a/b): Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung. Teil I und II. In: *arbeiten+lernen/Wirtschaft* 4 (1994) 14, 7-13 (= 1994a), und 4 (1994) 15, 4-8 (= 1994b).
- Kaminski, Hans (1997): Neue Institutionenökonomik und ökonomische Bildung. In: Kruber (Hg.), 129-159.
- Kaminski, Hans (2001): Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In: Kaminski/Hübinger/Zedler/Staudt, 8-30.
- Kaminski, Hans; Hübinger, Bernd; Zedler, Reinhard; Staudt, Wolfgang (2001): *Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung*. (Zukunftsforum Politik; 26). Bonn. <<http://www.Sowi-online.de/forum/oekonomie/kerncurriculum.pdf>> vom 07.06.2001.
- Karpe, Jan (2001): *Wirtschaftspolitische Bildung als Teil einer modernen ökonomischen Bildung*. In: Schlösser (Hg.), 63-76.
- Karpe, Jan; Krol, Gerd-Jan (1997): *Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung*. In: Kruber (Hg.), 75-102.
- Karpe, Jan; Krol, Gerd-Jan (1999): *Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderung für die ökonomische Bildung*. In: Krol, Gerd-Jan; Kruber, Klaus-Peter (Hg.): *Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung?* Bergisch Gladbach, 21-48.
- Krol, Gerd-Jan (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: *sowi-onlinejournal* 2. (2001) 1 <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/krol.htm>> vom 01.07.2001.
- Kruber, Klaus-Peter (1997): *Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung*. In: ders. (Hg.), 55-74.
- Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1997): *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch Gladbach.

- Kruber, Klaus-Peter (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: *Gegenwartskunde* 49 (2000) 3, 285-295. <[http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftspolitische\\_bildung\\_kruber.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftspolitische_bildung_kruber.htm)> vom 11.11.2001.
- Kruber, Klaus-Peter (2001): Ökonomische Bildung: Fach oder Prinzip? Die Frage nach dem Spezifikum von Wirtschaftsunterricht im Lernfeld Politik. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 1. <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/kruber.htm>> vom 01.07.2001.
- Kruber, Klaus-Peter (2001a): Wirtschaftspolitische Bildung im Lernfeld politische Bildung. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 2. <[http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftspolitische\\_bildung\\_kruber.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/wirtschaftspolitische_bildung_kruber.htm)> vom 11.11.2001.
- Kruber, Klaus-Peter (2001b): Wirtschaftspolitische Bildung als spezifische Art des „Zugriffs“ auf wirtschaftliche Realität. In: Schlösser (Hg.), 87-100.
- May, Hermann (1978): *Arbeitslehre. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsdidaktische Grundlagen*. München, Basel.
- May, Hermann (2001): *Didaktik der ökonomischen Bildung*. München: 3. Aufl.
- Schavan, Annette (2001): Bildung und Soziale Marktwirtschaft (Vorwort). In: Kaminiski/Hübinger/Zedler/Staudt, 5-7.
- Schlösser, Hans Jürgen (Hg.) (2001): *Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach.
- Seeber, Günther (1997): Moderne Sozioökonomie als Herausforderung für die ökonomische Bildung. In: Kruber (Hg.), 187-210.
- Seeber, Günther (2001): *Ökologische Ökonomie. Eine Kategorialeanalytische Einführung*. Wiesbaden
- Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.), 1-22.
- Weber, Birgit (2001): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 2. <[http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben\\_weber.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm)> vom 11.11.2001.
- Weinbrenner, Peter (1997): Plädoyer für eine „zukunftsfähige“ ökonomische Bildung. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.), 225-262.
- Zinn, Karl Georg (1998): Systemstabilität und ordnungspolitischer Wandel des Kapitalismus. Die Soziale Marktwirtschaft als politisches Kabinettstückchen. In: Elsner, Wolfram; Engelhardt, Werner Wilhelm; Glastetter, Werner (Hg.): *Ökonomie in gesellschaftlicher Verantwortung. Sozialökonomik und Gesellschaftsreform heute*. Berlin, 163-192.