

Solides Wirtschaftswissen bei Schülern – Fehlanzeige in Deutschland?

Hans Joachim Klein

1. Ökonomische Grundbildung im Kontext der Reformdiskussionen

Die Fortschreibung schulischer Bildungskonzepte gibt ein schönes Beispiel ab für den alternierenden Rhythmus von Statik und Dynamik, der in säkularer Sichtweise für gesellschaftliche Entwicklungsvorgänge von Arnold Toynbee in Anlehnung an das altchinesische Begriffspaar mit „Yin“ und „Yang“ gekennzeichnet worden ist.¹ Auch die Marx'schen „Produktionsverhältnisse“ – sprich im schulischen Kontext: Lehrpläne und praktizierte Unterrichtsformen – die von „Entwicklungsbedingungen“ effizienter Wissensvermittlung irgendwann in „Fesseln derselben“ umschlagen, scheinen als Metapher für den schulpolitischen Novellierungskreislauf so unpassend nicht.

Zur Zeit befinden wir uns augenscheinlich in einem schulpolitischen Yang-Stadium der Bewegung, vielleicht gefördert durch die zum kritischen Bilanzieren provozierende kalendrische Jahrtausendwende. Als Belege für die Un-Ruhe im Schulsektor können zahllose Modernisierungsvorschläge und Modellversuche auf unterschiedlichsten Ebenen, internationale Vergleichsstudien zur Beweisführung für Schwachstellen (nicht nur, aber insbesondere PISA) und Plädoyers ausgewiesener Experten für innovative Lernziele und Lernmethoden angeführt werden. Dabei scheinen sich auf einer hohen Abstraktionsebene sogar Konturen einer neuen, konsensfähigen Bildungsphilosophie abzuzeichnen. Ziele wie selbstreguliertes, kontextübergreifendes Lernen anstelle schierer Wissensanhäufung, Kompetenzerwerb zur Wissensanwendung, zu mehrsprachiger Kommunikation und zu sozialer und moralischer Verantwortungsübernahme stoßen auf breite Zustimmung.²

Je konkreter aber die Aufgabenstellungen und erwünschten Lösungsvorschläge, desto mehr treten an die Stelle brauchbarer Argumente Worthülsen wie „Schlüsselqualifikation“ oder „Beschränkung auf Wesentliches“. Wer soll nach welchen Kriterien darüber bestimmen? Für Auswahl- und Entscheidungsprozesse sucht man meist vergebens nach einleuchtenden Antworten. Wenn also angesichts beschränkter oder sogar noch zu reduzierenden Stundenkapazitäten (z.B. durch das 8-jährige „Turbo-Abitur“) zwischen bestehenden und neu aufzunehmenden Lehr-Lernfeldern abzuwägen ist, trifft man ehrlicherweise meist auf die Devise: „muddling-through“, was etwa mit „aushandeln und durchwursteln“ übersetzt werden kann.

Ein besonders intensiv diskutiertes Lehr-Lernfeld, welches nach häufig geäußelter Ansicht dringender Ausweitung, vor allem auch in den Lehrplänen der Gymnasien bedarf, ist die ökonomische Bildung. Eigentlich muss die geringe Präsenz des Wirtschaftlichen im schulischen Grundangebot als einer zweifellos zur Allgemeinbildung in modernen Gesellschaften gehörenden „Sinnprovinz“ schon verwundern. Schulartenspezifische Erklärungen würden sich erbringen lassen, sollen aber hier nicht erörtert werden. Vielmehr geht es vorrangig um folgende Fragen, die auch schon in der Vergangenheit in dieser Zeitschrift aufgegriffen und – zum Teil durchaus kontrovers – diskutiert worden sind³

- Mit welchem Gewicht und welchem thematischen Profil sollte wirtschaftliches Grundwissen in verschiedenen Schularten zum Kanon der Bildungsinhalte gehören?
- Wie sieht der vielbeklagte, gegenwärtige Kenntnisstand bei Schülern wirklich aus, welche Interessenlagen und Einstellungen in Bezug auf Ökonomie hat die Status quo-Unterrichtssituation zur Folge?
- Und welche alternativen Möglichkeiten Wirtschaftswissen zu vermitteln (z.B. eigenes Fach Ökonomie oder Verbundfach) würden Fachlehrer im Schuldienst und angehende Lehrer (Referendare) in besonders tangierten Fächern wie Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Geschichte mit welchen Begründungen favorisieren?

2. Konkrete Zielsetzungen

Die Zielsetzung der in diesem Beitrag geschilderten Studie zum Thema Wirtschaftswissen von Jugendlichen gilt einer differenzierten Bestandsaufnahme der Wissens- und Einstellungsstrukturen zu ökonomischen Sachverhalten und Zusammenhängen. In einem heterogenen, weil föderativen Bildungssystem bedeutet das, landeseinheitliche Regelungen von Schultypen und Lehrplänen zugrunde zu legen. Bei der Bestimmung eines Untersuchungsraumes, z.B. des Landes Baden-Württemberg, schlägt sich dies in den dort und zum Teil nur dort gegebenen Konfigurationen von Schulvarianten nieder, also etwa im weitgehenden Fehlen von Gesamtschulen, aber einem breiten Spektrum von Technischen-, Wirtschafts-, Agrarwissenschaftlichen, Ernährungswissenschaftlichen und Allgemeinbildenden Gymnasien als spezifischem Bildungsangebot. Denn „Ökonomie“ wird in deren Lehrplänen mit unterschiedlichen Akzenten, Intensitäten und Kontexten vermittelt, wie etwa das Beispiel fakultativer Vertiefung eines Leistungskurs-Angebots „Gemeinschaftskunde“ an Allgemeinbildenden Gymnasien zeigen wird.

In ähnlicher Breite müsste das gesamte Schulspektrum anderer Bundesländer repräsentativ einbezogen werden, wenn die Option eingelöst werden sollte, ländervergleichende Aussagen über das bessere oder schlechtere Wirtschaftswissen hessischer, bayrischer oder anderer Jugendlicher zu treffen. Eine solche Zielstellung war jedoch nicht beabsichtigt.

Ein anderer grundlegender Aspekt betrifft die Alters- und Entwicklungsphase von Jugendlichen, in der es begründetermaßen Sinn macht, ihnen Fragen nach wirtschaftlichen Interessen und Kenntnissen zu stellen. Ökonomische Wissens- und

Einstellungsstrukturen sind natürlich nicht allein sozialisatorische Produkte jeweiliger schulischer Lernprozesse, sondern ebenso des Elternhauses und anderer Umwelteinflüsse (Medienpartizipation, Jobben, eigene Konsumwünsche etc.). Dies sollte auf ein möglichst homogenes biographisches Lebensstadium bezogen werden, in dem alle zu befragenden Jugendlichen noch schulpflichtig sind und keine altersstrukturellen Unterschiede vorliegen. Ausgewählt wurde dafür das achte Schuljahr, also 14- bis 15jährige Probanden. Das allerdings bedingte den „Wermutstropfen“, dass Gymnasiasten in Baden-Württemberg in Befolgung einer gewissen „Bewahrpädagogik“ bis zu dieser Klassenstufe (bisher) noch keinerlei „wirtschaftskundliche Feindberührung“ erfahren haben.

Von hier aus war es nur ein kleiner Schritt bis zu der Einsicht, dass unser Forschungsdesign einer Ergänzung bedurfte. Achtklässler der Hauptschulen haben noch ein einziges Jahr, Realschüler zwei Jahre „Schul-Restlaufzeit“ – falls sie nicht noch etwas „draufsatteln“ wollen. Gymnasiasten aber verbleiben nach geltender Gesetzeslage – mindestens – noch fünf Jahre auf ihrer Schule. Projektionen des Bildungsstandes der Achtklässler auf das schulische „Endprodukt“ sind also vor allem bei zukünftigen Abiturienten verglichen mit den anderen Schularten kaum möglich. Ergo liegt ein zweiter „Schnitt“ zur Ermittlung von ökonomischen Wissens-Strukturen nahe: nämlich bei den Schülern der jeweiligen Abschluss-Kohorten der drei Schularten.

Ein weiteres methodologisches Problem ist verbunden mit einer angemessenen Abfrage des durch „die Schule“ vermittelten ökonomischen Wissens. Zum einen stellt sich die Frage, wie genau der erteilte Unterricht eine Umsetzung der betreffenden Fächer-Lehrpläne widerspiegelt. Nachweislich bestimmen auch zugelassene Lehrbücher und/oder jeweilige Akzentsetzungen der Fachlehrer in Form eingesetzter didaktischer Sondermittel (hand-outs, Exkursionen, Gastvorträge, Beteiligung an Modellversuchen usw.) stark variierende objektive Wissenschancen und -arten. Ein identischer Fragebogen kann angesichts dieser prozedural „zerklüfteten“ Strukturen von Wirtschaftswissen eher das Glück oder Pech ganzer Schulklassen messen, die zum Fragebogen passenden Themen behandelt zu haben oder nicht. Subjektive Wissensunterschiede zwischen einzelnen Schülern könnten davon nachhaltig überlagert werden.

Zum anderen ist der unterschiedliche Lernstoff in Lehrplänen verschiedener Schularten und Klassenstufen nur bedingt ausgewogen durch jeweils zu formulierende Fragebatterien abbildbar. Auch von daher ist es schwer zu verhindern, dass – durch die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade – ein „bias“ in die Ergebnisse hineingetragen wird.⁴

Angesichts dieser berechtigten Bedenken und Gültigkeits-Einschränkungen ließ der Wunsch nach komparativen Befunden auf mehrfache Abhilfe sinnen. So wurde eine Liste geschlossener Fragen (mit Antwortvorgaben) zu Themen formuliert, die wir als „wirtschaftliches Allgemeinwissen“ deklariert haben in dem Sinne, dass sie in Medien und Alltags-small-talk als allgemein geläufig vorausgesetzt werden (was selbst für Erwachsene keineswegs immer zutrifft). Beispiele dafür waren: Was ist der DAX? Wieviele Arbeitslose gibt es in Deutschland? Oder: Wie ist das Wechselverhältnis EURO zu DM? Damit konnten eventuelle Unterschiede zwischen Schülern verschiedener Schularten, Klassenstufen und vor allem auch personellen Merkmalen (Geschlecht, Kernfachnoten, Hobbies) in Bezug auf ihr Wirtschaftswissen überprüft werden.

Ein anderer Weg führte über *Einstellungen* zu und *Einschätzungen* von ökonomischen Tatbeständen und das Interesse für solche Themen. Neben dem Eigenwert dieser Informationen, die gleichrangig zu den *Wissenskenntnissen* eingestuft werden, hatten diese Erhebungskomponenten auch die Funktion, die anstrengenden, prüfungsähnlichen Wissensfragen-Batterien aufzulockern, was offensichtlich auch gelang. Dazu trugen verschiedene, zum Teil spielerische Ermittlungsformen bei. Erfasst wurden Einstellungen zum System der Marktwirtschaft, zu Sozialleistungen und zum Wettbewerb, ferner zu Eliten, zur Selbstständigkeit und zu Rolle und Image von Unternehmern. Ergänzend traten hinzu Einstellungen und Einschätzungen zu weltwirtschaftlichen Trends (Globalisierung), zu Konsumstilen, zu neuen Medienprodukten, zu Umweltpolitik und großtechnischen Risiken sowie zur eigenen wirtschaftlichen Risiko-Übernahme-Bereitschaft.

3. Hintergründe: Das Projektdesign

Schließlich müssen auch noch einige Grundzüge des Projektdesigns Erwähnung finden. Die Initialzündung zu der im Frühjahr 2000 gestarteten und gut ein Jahr später mit einer Buchveröffentlichung⁵ abgeschlossenen Studie stammt von dem Künzelsauer Unternehmer und Inhaber des Lehrstuhls für Entrepreneurship an der Universität Karlsruhe (TH), Prof. Dr. h.c. Reinhold Würth, der auch die für die Durchführung erforderlichen Mittel über eine Stiftung zur Verfügung gestellt hat. Die Erhebungen erfolgten mit ausdrücklicher Unterstützung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, welches durch einen Mitarbeiter in dem begleitenden wissenschaftlichen Projektbeirat vertreten war.

Die Hauptstichprobe sollte aus 70 Hauptschulen und je 40 Realschulen und Gymnasien bestehen, an denen je zwei Klassen zu befragen waren. Die Standorte der Schulen wurden aus allen Landesteilen nach Groß-, Mittelstädten und ländlichem Raum anteilig gewählt. Innerhalb der zufällig gezogenen Klassen⁶ wurden alle anwesenden Schüler befragt. Das Auswahlverfahren kann als mehrstufige Klumpen-Stichprobe charakterisiert werden. Zusätzlich zur Hauptstichprobe wurden Klassen an je acht Technischen und Wirtschaftsgymnasien sowie 12 Leistungskurse Gemeinschaftskunde an Allgemeinbildenden Gymnasien als mögliche „Benchmark-Ergänzungsgruppen“ (vorbildhafte Richtwerte) in puncto Wirtschaftswissen der betreffenden Schüler in das Konzept einbezogen.

Die Erhebungen erfolgten gegen Ende des Schuljahres 2000, weil Lehrer in der Reihenfolge der Lehrplannerfüllung gewisse Spielräume haben, also zu jedem anderen Zeitpunkt weitere Verzerrungen aufgetreten wären. Die Fragebögen mit über 95% Multiple-Choice-Fragen wurden an die Schüler zum Selbstausfüllen in drei Schüben unter Aufsicht von Projektmitarbeitern und Klassenlehrern ausgeteilt⁷ und innerhalb einer Doppelstunde (mittlere Ausfüllzeit 60 Minuten) beantwortet. Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, waren die Schüler mit Eifer und Ernst – aber auch Spaß! – bei der Sache. Ein ca. sechs Monate später in einigen ausgewählten Klassen aller Schularten durchgeführter Re-Test erwies eine erstaunliche Konstanz und somit hohe Ausgegünstigkeit der Befragungsergebnisse.

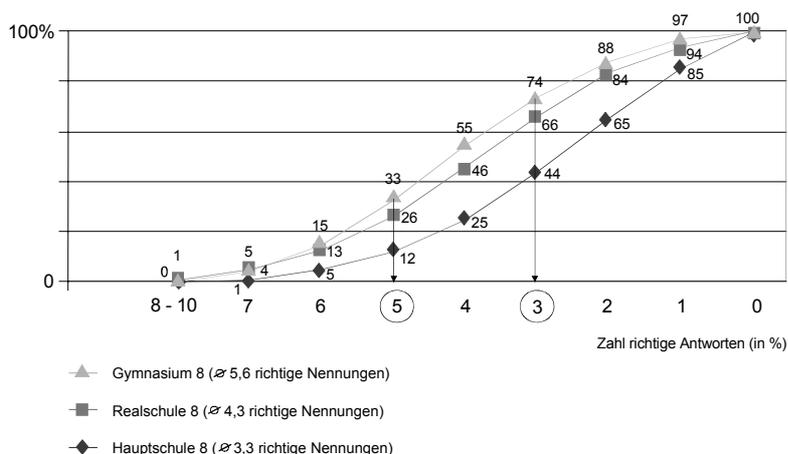
Der genannte und begründete späte Erhebungs-Termin im Schuljahr bewirkte, dass in einer Reihe von Fällen die Abgangsklassen der Haupt- und Realschulen nicht mehr verfügbar waren (35 bzw. 25% Ausfälle). Statt der geschätzten ca. 7.000 Fragebogen-Sätze kamen somit nur etwa 6.300 zustande. Alle Überprüfungen mit landesstatistisch verfügbaren Strukturdaten ergaben jedoch keinerlei Hinweise auf Einschränkungen der Repräsentativität der gesammelten Daten.

Im Hinblick auf die eingangs angesprochenen schulischen Reformvorschläge zum Thema angemessener Wirtschaftsunterricht sollen den Befunden unserer Studie fol-

gende Kernaussagen vorangestellt werden. (1) Die Ergebnisse legen ein hohes Maß an Differenziertheit für praktikable Lösungen nahe. (2) Eine selbstkritische Überprüfung der Schüleraussagen hat deren manifeste Gültigkeit und Zuverlässigkeit erwiesen, allerdings auch die offenkundige Überforderung vieler Achtklässler durch Fragen nach elementaren ökonomischen Fakten. (3) Die geschilderte Vornahme eines doppelt-komparativen Schnitts (a) nach altersgleichen Schülern verschiedener Schularten in der achten Klassenstufe und (b) nach abgehenden Absolventen („Endprodukten“) der Schularten hat die erhofften Erkenntniszugänge erschlossen. (4) Ebenso hat die duale Erfassung lehrplanspezifisch vermittelten Schulstoffs zur Wirtschaft und ökonomisch diffuser Allgemein-Kenntnisse sich als nützlich und aufschlussreich erwiesen. Und (5) schließlich ist die Idee einer Überprüfung potentieller Benchmark-Gruppen von Jugendlichen in puncto Wirtschaftswissen eindrucksvoll zugunsten der Schüler von Leistungskursen Gemeinschaftskunde unter Beweis gestellt worden.

4. Das Fiasko wirtschaftlicher Ignoranz

Abb. 1: Kumulierte richtige Antworten zum Allgemeinwissen über wirtschaftliche Tatbestände bei Schülern der 8. Klassenstufe in verschiedenen Schultypen (in %)

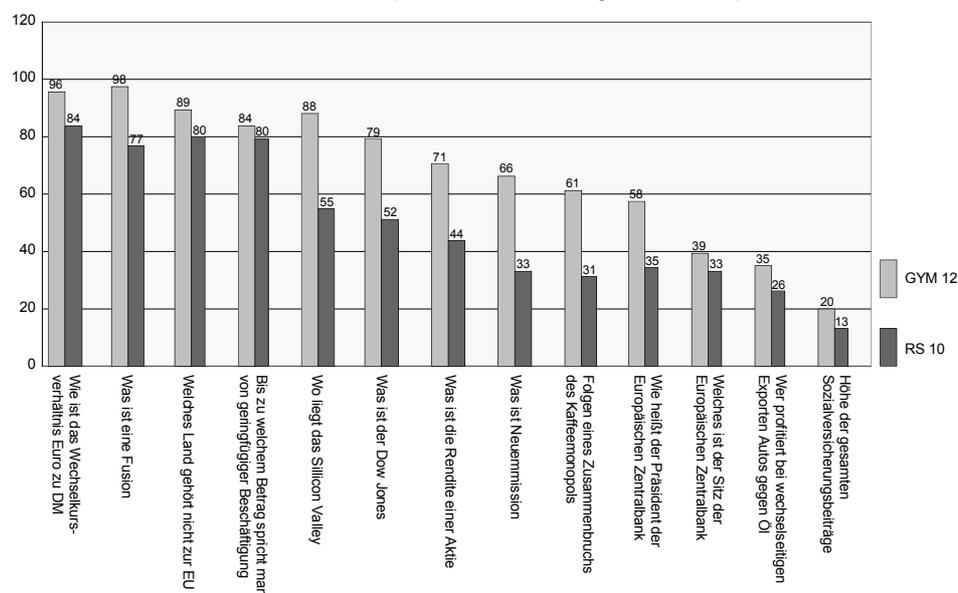


Die Unterschiede an wirtschaftlichem *Allgemeinwissen* bei Schülern verschiedener Schularten sind eklatant. Unter Achtklässlern weisen Gymnasiasten stets deutlich bessere Kenntnisse auf als Realschüler und diese wiederum mehr als Hauptschüler. Ausgedrückt über die Anteile, welche mindestens die Hälfte der gestellten Fragen richtig beantworten konnten, waren dies ein Drittel der Gymnasiasten, ein Viertel der Realschüler, jedoch nur noch 12% der Hauptschüler. Drei richtige Antworten auf zehn Fragen konnten drei Viertel der Gymnasiasten und zwei Drittel der Realschüler, jedoch nicht einmal die Hälfte der Hauptschüler (vgl. dazu Abb. 1). geben.

Vergleiche zwischen 12. Klässlern an Gymnasien mit 10. Klässlern der Realschulen (Abgangsklassen, allerdings zwei Jahre Altersunterschied) zeigen noch hö-

here Abstände. Die „Schere“ korrekter Antworten bei Schülern der beiden Schularten klafft bei den „mittelschweren“ Items weit auseinander, wie Abb. 2 deutlich zeigt. Insbesondere aber stellen – wie schon angesprochen – angehende Abiturienten nach dem Besuch eines Leistungskurses Gemeinschaftskunde ihre gleichaltrigen Mitschüler an Gymnasien – auch diejenigen an Wirtschaftsgymnasien! – an ökonomischer Bildung klar in den Schatten. Ein Verbundfach Gemeinschaftskunde mit einem anteiligen Themenblock Ökonomie bewirkt also offenbar bei hinreichend intensivem Lehrumfang (in dem Leistungskurs Gemeinschaftskunde entfallen 66 Unterrichtsstunden auf das Thema Wirtschaft) eine recht ordentliche Grundlegung bei den meisten Schülern, ohne dass es eines eigenen Faches „Wirtschaft“ bedarf.

Abb. 2: Wirtschaftliches Allgemeinwissen von 12. Klässlern Gymnasium und 10. Klässlern Realschule (Prozentanteile richtiger Antworten)



Ein zweites, in allen schulischen Teilgruppen durchgängig feststellbares und deshalb generell unbezweifelbares Ergebnis ist das *bei Mädchen im Vergleich zu Jungen geringere ökonomische Allgemeinwissen*. Unter angehenden Abiturienten mit guten ökonomischen Kenntnissen⁸ sind drei Viertel Jungen, und das, obwohl die Mädchen in diesen Jahrgangsstufen eine Mehrheit bilden.

Mit diesem Befund erscheinen geäußerte Kritiken an dem als defizitär beurteilten Wirtschaftswissen von Jugendlichen in einem etwas anderen Licht. Bereits in den achten Klassen – besonders an Gymnasien – ist das Interesse von Schülerinnen an ökonomischen Fakten und Zusammenhängen signifikant geringer als bei Schülern. Da Mädchen in diesem Alter stärker als Jungen ihre Lern-Leistungsbereitschaft über schulisch vermittelte Themen definieren, dürfte sich nicht zuletzt auch der bis dahin fehlende Gemeinschaftskunde- und Wirtschafts-Unterricht (selektiv) negativ auswirken. Wegen ungleicher Startchancen bedürften also Mädchen

kompensatorischer Anreize für die ersten Schritte ins „Reich der Ökonomie“ – und auch dies würde eher gegen ein reines „Jungen-Fach“ Wirtschaft sprechen.

Ökonomische Allgemeinkenntnisse korrelieren positiv mit erbrachten *Leistungen* bzw. erzielten Noten in den Kernfächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Für die meisten Schüler sind dies zugleich die beliebtesten Fächer, wobei sich an Mathematik die Geister scheiden: Man liebt sie oder hasst sie – ein drittes gibt es nicht. Obwohl Schülerinnen im Mittel bessere Kernfachnoten erreichen (außer in Mathematik) und weniger sitzen bleiben als Schüler, überträgt sich dies mehrheitlich nicht auf ein instrumentelles Interesse für wirtschaftliche Allgemeinkenntnisse. Unsere Datenlage erlaubt uns aber nicht, kausale Verbindungen zwischen „Kernfach-Erfolgen“ und Interesse für Wirtschaftsfragen herstellen und prüfen zu können.

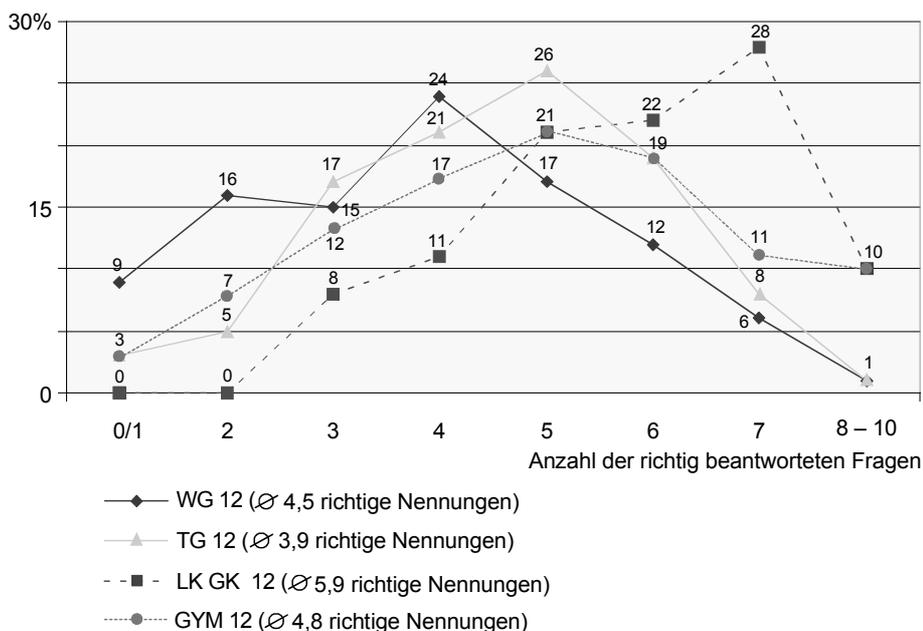
Demgegenüber ist ein vierter Befund deutlich belegt und wohl auch plausibel. Interesse für Fragen zu Gesellschaft, Wirtschaft und Politik drückt sich in gesteigerter *Medienpartizipation* aus. Allerdings korrelieren nicht schon Lesen, Fernsehen und PC-Nutzung schlechthin mit überdurchschnittlichem ökonomischen Allgemeinwissen. Es bedarf gezielter, regelmäßiger Zeitungslektüre, sowie eines besonderen TV-Interesses an Nachrichten, Dokumentationen und Magazinsendungen sowie verstärkter informatorischer Nutzenanwendung beim PC-Gebrauch, um eine Verbindung zu ausgeprägten Wirtschaftskenntnissen hervortreten zu lassen. Vor allem aber ist es eine *kommunikativ-anregende Atmosphäre im Elternhaus*, die sich als fördernder Faktor bei der Herausbildung und Aneignung eines Plafonds wirtschaftlicher Grundkenntnisse seitens derjenigen Schüler nachweisen lässt, die nach eigenen Angaben von solcher familialer Sozialisation profitieren.

5. Lehrplanwissen oder: Wieviel Ökonomie muss sein?

Das im engeren Sinne *lehrplanmäßig* vermittelte Wirtschaftswissen unterliegt den erläuterten komparativen Einschränkungen. Haupt- und Realschüler der achten Klassen haben im Durchschnitt nur jede vierte bzw. jede dritte auf den Unterrichtsstoff bezogene Frage beantworten können, Gymnasiasten konnten diesbezüglich wie erwähnt mangels Unterricht nicht befragt werden. Ein Drittel der Hauptschüler hat nur eine oder gar keine (!) Frage korrekt beantworten können, nicht einmal 10% schafften die Hälfte richtiger Antworten – ein solches Ergebnis kann nicht anders als „bedenklich“ eingestuft werden.

Unter Gymnasiasten der 12. Klassenstufe (vgl. dazu Abb. 3) schneiden die Schüler Allgemeinbildender Gymnasien mit im Mittel 50% richtigen Antworten etwas besser ab als die Befragten an Technischen und Wirtschaftsgymnasien, die also auf keinen Fall Benchmark-Qualitäten aufweisen (was nicht einzelne vorzügliche Leistungen ausschließt). Dies gilt aber eindeutig für die Absolventen der Leistungskurse Gemeinschaftskunde an Allgemeinbildenden Gymnasien – und zwar zu etwa gleichen Teilen und mit gleichem Erfolg für Schülerinnen und Schüler. Mehr als die Hälfte von ihnen kommen bei ihren spezifischen, lehrplanbezogenen Tests auf sechs oder mehr richtige Antworten. Noch einmal sei deshalb betont: Umfang und Struktur des hier realisierten Wirtschafts-Unterrichts sollten bei den Reformplanungen unter der Prämisse „mehr Wirtschaft an die Schulen“ unbedingt Pate stehen.

Abb. 3: Lehrstoffwissen bei 12. Klassen an verschiedenen Formen von Gymnasien (in %)



Schließlich geht es noch um die Differenzierung des unterrichtsbezogenen Wirtschaftswissens nach soziodemographischen und nach anderen Merkmalen befragter Schüler. Lapidar kann man sagen: Die Bilder bzw. Verteilungen von Wissen und Nichtwissen in Bezug auf Kenntnisse durch Unterrichtswissen und Allgemeinwissen über wirtschaftliche Fakten und Zusammenhänge korrelieren stark positiv. Schüler und Schülerinnen mit besseren Kernfachnoten, an Wirtschaft und Politik Interessierte, Zeitungsleser und informationelle PC-Nutzer sind ihren Klassenkameraden, die diese Eigenschaften nicht aufweisen, auch im schulisch vermittelten Wirtschaftswissen überlegen. Die Kluft zwischen Jungen und Mädchen fällt, wenngleich vorhanden, nicht ganz so drastisch aus wie beim ökonomischen Allgemeinwissen. Ein größeres Segment unter den Schülerinnen weist nämlich bei schwacher allgemeiner Wirtschaftskompetenz ein ganz ordentliches Unterrichtswissen über Ökonomie auf, während sich unter Schülern eher die reziproken Fälle (mehr Allgemein- als Unterrichtswissen) häufen. Es deutet sich an, dass dies mit früherer und/oder verbreiteterer Job-Orientierung, Geldbedarf und gewissen selbstdefinierten Statusbedürfnissen zusammenhängt. Der Effekt tritt übrigens verstärkt unter den in Städten lebenden ausländischen Schülern in Erscheinung, was aber mit unserem Material nicht weiter verfolgt werden konnte.

Abschließend hierzu erscheint bemerkenswert, dass die befragten angehenden Abiturienten bei einer Selbsteinschätzung ihrer Ökonomie-Kenntnisse mehrheitlich

realistisch genug sind einzugestehen, dass sie sehr wohl wissen „noch nichts zu wissen“. Eine begründete Ausnahme machen wiederum die Leistungskursler Gemeinschaftskunde, die sich selbst ein angemessenes Startkapital an volkswirtschaftlichen, betriebswirtschaftlichen und finanzpolitischen Grundkenntnissen bescheinigen. Deutlich entschiedener als andere Gymnasiasten plädieren diese Schülerinnen (!) und Schüler auch dafür, dass sie dieses Wissen für ihren weiteren beruflichen Werdegang und für ihre Persönlichkeitsbildung für sehr nützlich halten.

6. Pro oder contra Marktwirtschaft

Womit wir bei dem Thema Einstellungen und Einschätzungen zum Wirtschaftsgeschehen sind. Beginnen wollen wir mit dem Vorstellungsbild des herrschenden Wirtschaftssystems der sozialen *Marktwirtschaft* und der zustimmenden oder ablehnenden Grundhaltung dazu seitens der befragten Schüler.

Eine Ambivalenz bei der Gegenüberstellung verschiedener Aspekte der Marktwirtschaft kommt in den meistgewählten von den 15 angebotenen charakterisierenden Zuschreibungen zum Ausdruck, denn neben „Wachstum“, „großem Warenangebot“, „Wohlstand“ und „Privateigentum“ machen die Schüler bei ihrer Wahl auch von „Profitstreben“, „Arbeitslosigkeit“ und „Egoismus“ als ihrer Meinung nach typischen Kennzeichen von Marktwirtschaft häufig Gebrauch. Viele Befragte, vor allem der Haupt- und Realschulen, verbinden mit der Bezeichnung übrigens auch unzutreffende Merkmale wie „Preiskontrolle“ oder „zentrale Planung“⁹.

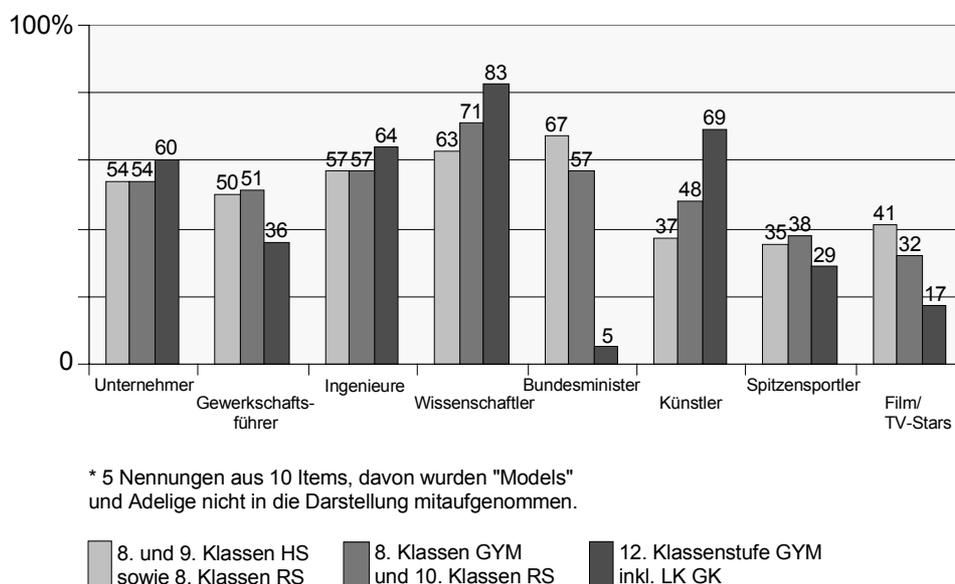
Bei der Gegenüberstellung „pro oder contra Marktwirtschaft“ wird ein klarer Umschwung sichtbar von den 14- bis 16jährigen Haupt- und Realschülern, die sich mehrheitlich deutlich *gegen* das System aussprechen wegen der damit verbundenen Profitmacherei bei gleichzeitig hoher Arbeitslosigkeit, hin zu noch eindeutigerer *Zustimmung* zur Marktwirtschaft als „effizientestes aller Ordnungssysteme“ unter angehenden Abiturienten. Wie wichtig außerschulische Anleitung beim Aufbau derartiger Grundorientierungen ist, wird wiederum daran ersichtlich, dass Schüler, in deren Elternhaus und Bekanntenkreis häufig Gespräche über wirtschaftliche Zusammenhänge stattfinden, wesentlich rascher bereit sind, von Klischees und Vorurteilen abzurücken. Aufgeklärte Schüler, die sich *für Wettbewerb* ausgesprochen haben, äußern konsequenterweise starkes Unbehagen und Skepsis gegenüber wettbewerbsbeschränkenden Machtkonzentrationen in der Wirtschaft.

Während gleichwohl die Zustimmung zu Globalisierungstrends wegen deren Vorteilen überwiegt, machen sich bei konkreter in die eigene Lebenswelt eingreifenden Wandlungsprozessen wie Euro-Konvertierung oder Greencard-Regelung breite Bedenken unter Schülern bemerkbar. Nur die Leistungskursler Gemeinschaftskunde sind diesbezüglich unbeirrt optimistisch in besonders krassem Gegensatz zu Wirtschaftsgymnasiasten (!), welche ebenso wie die Absolventen Technischer Gymnasien die Anwerbung ausländischer IT-Experten rigide ablehnen. Verständlich wird dies vor dem Hintergrund der Tatsache, dass es hier bevorzugt um deren eigenen zukünftigen Arbeitsmarkt geht.

7. Vorbilder: Eliten – Unternehmer – Selbstständigkeit

Ein letzter hier zu referierender Block von Einstellungen in der jungen Generation betrifft das Thema „Eliten-Unternehmertum-Selbstständigkeit“. Unter Hauptschülern ist der Begriff „Elite“ kaum präsent. Erst bei den Absolventen weiterführender Schulen kristallisiert sich ein Vorstellungsbild im Sinne der klassischen Pareto-Definition „der Besten und Fähigsten in einer Gesellschaft“ heraus.

Abb. 4: Häufigkeit der Zuschreibung bestimmter Berufsgruppen* zur gesellschaftlichen Elite durch Schüler verschiedener Schultypen und Klassenstufen (in %)



Sehr aufschlußreich fällt die anteilige Zuordnung führender Positionsträger aus verschiedenen Gesellschaftsgruppen durch Schüler unterschiedlicher Schularten und Altersgruppen aus (Abb. 4). Unbestritten nehmen Wissenschaftler bei allen Teilgruppen einen Spitzenplatz ein. Dann aber folgen unter angehenden Abiturienten Künstler, unter Hauptschülern Top-Politiker an zweiter Stelle. Führende Ingenieure und Unternehmer gehören ebenfalls zu konsensuellen Elitekandidaten. Hingegen fallen bei zukünftigen Akademikern Politiker, Gewerkschaftsführer, Spitzensportler und Medienstars im Vergleich zu den Voten von Haupt- und Realschülern stark ab, die ihrerseits Künstler auf den gleichen Eliterang stellen wie Top-Sportler und Stars. Das Ergebnis ließe sich einerseits als Traditionspersistenz in nachwachsenden unteren Gesellschaftsschichten wie auch andererseits als selektive Wertverschiebung in der Mediengesellschaft interpretieren.

Was die Zurechnung zur Elite nicht erkennen lässt, machen andere Fragen zur „Reizfigur Unternehmer“ deutlich: Bei Hauptschülern und generell in jüngeren Alterskohorten überwiegen kritische Einschätzungen, bei 12. Klässlern an Gymnasien und insbesondere männlichen Jugendlichen werden unternehmerisches Handeln und Unternehmergewinne als sachlich begründet gutgeheißen.

Berufliche Selbstständigkeit ist für eine große Mehrheit der 14- bis 16jährigen eine Idealvorstellung ihres persönlichen Lebensentwurfs. Diese fast schwärmerische Präferenz im Vergleich zu anderen Erwerbspositionen weicht vier bis fünf Jahre später – also für uns nur bei angehenden Abiturienten abgreifbar – nüchterneren Einschätzungen¹⁰. Im Falle eines Studiums liegen noch einmal rund fünf Jahre akademischer Qualifikations- und Informationschancen vor den Jugendlichen, in denen sie zwischen ambitioniertem self-made-Karrieredenken oder einer erfahrungsvermittelnden „Probezeit“ in einer abhängigen Stellung oder aber generell einem subjektiv befriedigenden Berufsweg in unselbstständiger Beschäftigung wählen können. Demgegenüber darf nicht vergessen werden, dass viele der 14- bis 16jährigen Haupt- und Realschüler an der Schwelle des Berufslebens stehen. Wenn von ihnen zwei Drittel die Alternative „gesicherter Job oder Traumberuf“ im Sinne eines auf „Nummersicher-Gehens“ beantwortet, verrät das eher Realitätssinn als mangelnde Risikobereitschaft.

8. Braucht die Schule neue Fächer?

Die mit unserer Untersuchung angestrebte Bestandsaufnahme zum wirtschaftlichen Wissen unter Schülern am Beispiel Baden-Württemberg hat in der Tat gravierende Lücken belegt. Diese betreffen bei 14- bis 16jährigen Haupt- und Realschülern sowohl die Nichtreproduzierbarkeit vermittelter Unterrichtsinhalte wie auch ein verglichen mit gleichaltrigen Gymnasiasten signifikant schlechteres ökonomisches Allgemeinwissen. Ein zweiter Hauptbefund ist die geschlechtsspezifische Diskrepanz des Wissensstandes von Jungen zu den zu großen Anteilen überhaupt nicht an Fragen der Wirtschaft und Politik interessierten Mädchen. Bei dem späten gymnasialen Einstieg in Gemeinschaftskunde mit einem schmalen Anteil von Wirtschaftskunde ändern sich bestehende Vorbehalte, Desinteresse und Unkenntnis bei Mädchen mehrheitlich bis zum Abitur kaum. Die erfreulich positiven Belege für eine solide ökonomische Bildung, veränderte Einstellungen zur Marktwirtschaft und hohe Nutzeinschätzungen der erlangten Kompetenzen bei Absolventen von Leistungskursen Gemeinschaftskunde – und zwar Jungen und Mädchen – können eindeutig als Beweis für die Verbesserungsfähigkeit dieses thematischen Leistungsstandes von Schülern gewertet werden.

Maßgeblich kommt es demnach darauf an, eine „kritische Mindestmenge“ ökonomischer Unterrichtseinheiten verbindlich in Lehrpläne einzubauen. Erst in zweiter Linie scheint die Frage nach einem eigenen Fach „Wirtschaft“ oder einem Verbundfach diskussionsbedürftig, wobei uns das stärkere „Ansprechpotenzial“ eines Verbundfaches mit „sozialen Komponenten“ für Mädchen ein wichtiges Argument für eine solche Lösung zu sein scheint. Ein Verbundfachkonzept „EPW“ (für Erdkunde – Politik – Wirtschaft) ist für die reformierte gymnasiale Oberstufe in Baden-Württemberg übrigens beschlossene Sache. „Wirtschaftliche Grundbildung soll in diesem Fach ein durchgängiges Curriculum sein“¹¹

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass sich gerade bei neuen Verbundfächern die Frage stellt „Wer macht es“? Lehrkräfte bedürfen einer Ausbildung, die mehr ist als die additive Verknüpfung der Komponenten, ganz abgesehen davon, dass diese auch erst einmal studiert und angeeignet sein wollen. Eine „EPW-Lehrbefähigung“ setzt also schon engagierte Multitalente in Geografie, Politikwissenschaft, Wirtschaft und eigentlich auch in Soziologie voraus. Das geschilderte Projekt zum Wirtschaftswissen von Schülern wird daher eine Fortsetzung und Ergänzung in Gesprächen mit Schulleitern, Lehrern und Referendaren finden, bei denen Perspektiven und Probleme des in Baden-Württemberg eingeschlagenen Weges – auch komparativ zu anderen Möglichkeiten – begleitet und verfolgt werden sollten.

Anmerkungen

- 1 Toynbee, Arnold J.: Der Gang der Weltgeschichte. Aufstieg und Verfall der Kulturen, Stuttgart 1954, S. 52.
- 2 Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/ Basel 2001. Darnstädt, Thomas: Start-up ins Leben. In: Der Spiegel: Was sollen Kinder lernen. Dazu auch: Spiegel Report über Deutschlands-Schulen, Nr. 14/2001.
- 3 Rosen, Rüdiger von: Wirtschaft in der Schule! Plädoyer für ein Schulfach Ökonomie an allgemein bildenden Schulen, in: Gegenwartskunde Heft 1, 2000, S. 11-22.
Hartwich, Hans Hermann: Kein neues Fach Ökonomie, aber eine moderne Wirtschaftslehre in der schulischen politischen Bildung! In: Gegenwartskunde Heft 1, 2000, S. 23-36.
Trommer, Luitgard: Lehrpläne zur Politischen Bildung in der Sekundarstufe I, in: Gegenwartskunde Heft 1, 2000, S. 79-86.
Kruber, Klaus-Peter: Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Der Zugang zur ökonomischen Bildung, in: Gegenwartskunde Heft 2, 2000, S. 285ff.
Reinhardt, Sibylle: Ökonomische Bildung für alle – aber wie? Plädoyer für ein integriertes Fach, in: Gegenwartskunde Heft 4, 2000, S. 413-422.
Zeller, Josef: Wirtschaftsschule oder Philosophenschule. Die höhere Schule im Wandel, in: Gegenwartskunde Heft 4, 2000, S. 505-512.
- 4 Um eine gewisse Balance zwischen Erfolgserlebnis und Frustration zu erzielen, waren wir bestrebt, jede Fragebatterie mit je einem Viertel leichten und schwerer zu beantwortenden, sowie zur Hälfte „mittelschweren“ Fragen zu bestücken. Dafür dienten vor allem die Prozentanteile korrekter Antworten in den Pretests.
- 5 Würth, Reinhold/Klein, Hans Joachim: Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung, Künzelsau 2001.
- 6 An Gymnasien (in der 12. Jahrgangsstufe) Grundkurse Deutsch oder Erdkunde, da der Abiturjahrgang nicht mehr erreichbar war, jedoch ohnehin im 13. Schuljahr kein Wirtschafts- bzw. Gemeinschaftskunde-Unterricht mehr anfällt.
- 7 Auch die Klassenlehrer kannten die Fragen vorher nicht, sodass keine begünstigende Vorbereitung möglich war. Die schubweise Abarbeitung diente ebenfalls einer Begrenzung nachträglicher Abgleichung und Korrekturen.
- 8 Bezogen auf das oberste Quartil der befragten Schüler nach dem gemessenen Wirtschaftswissen.
- 9 Der Test wurde übernommen mit freundlicher Genehmigung durch Prof. Dr. Joachim Starbatty, Universität Tübingen. Aktionsgemeinschaft Soziale Marktwirtschaft (Hrsg.): Einmal eins der Sozialen Marktwirtschaft, unveröffentlichter Projektbericht, Tübingen 1999.
- 10 Häußling, Roger: Selbstständigkeit als neue Leitfigur von Berufstätigkeit heute? In: Gegenwartskunde, Heft 4, 2001, S. 433ff.
- 11 Schavan, Annette, Rede zur Eröffnung des Kongresses „Schule trifft Wirtschaft“, Mannheim 2000 (Manuskript S. 6).