

# APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

12/2011 · 21. März 2011



## Ökonomische Bildung

*Hermann May*

Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung

*Dirk Loerwald · Rudolf Schröder*

Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung

*Thomas Retzmann*

Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung

*Hans J. Schlösser · Maria Neubauer · Polia Tzanova*

Finanzielle Bildung

*Ilona Ebbers · Rebekka Klein*

Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit

*Andreas Liening*

E-Learning in der ökonomischen Bildung

*Wolfgang Gaiser · Martina Gille · Johann de Rijke*

Jugend in der Finanz- und Wirtschaftskrise

*G.-E. Famulla · A. Fischer · R. Hedtke · B. Weber · B. Zurstrassen*

Bessere ökonomische Bildung

Beilage zur Wochenzeitung **Das Parlament**

## Editorial

Wirtschaftsthemen sind seit dem drohenden Kollaps des globalen Finanzsystems in der öffentlichen Debatte präsent wie selten zuvor. Zugleich scheint es, dass immer mehr gesellschaftliche Teilbereiche Marktgesetzen unterworfen werden. Doch klafft eine deutliche Lücke zwischen dem Interesse an Wirtschaft und dem Wissen darüber.

Seit Jahrzehnten wird ein Mangel an ökonomischer Bildung insbesondere an den allgemeinbildenden Schulen beklagt. Der Bundesverband deutscher Banken und andere Interessengruppen fordern schon seit Längerem ein eigenständiges Schulfach „Ökonomische Bildung“. Dabei herrscht auf den ersten Blick in Schulbüchern für Erdkunde, Politik, Geschichte oder Sozialkunde kein Mangel an wirtschaftlichen Fragestellungen. Allerdings taucht Soziale Marktwirtschaft meist unter dem Prisma des Sozialstaats, weniger unter dem der individuellen (Markt-)Freiheit auf.

Sicher ist eine grundlegende finanzielle Bildung vonnöten, um Jugendlichen einen kompetenten Umgang mit dem Taschengeld, den Handykosten oder dem Girokonto zu ermöglichen. Überschuldung ist in vielen Privathaushalten ein wachsendes Problem. Doch welche ökonomische Bildung soll angestrebt werden? Eine, die dem mündigen Wirtschaftsbürger ausreichende Qualifikationen an die Hand gibt, um durch rationale Entscheidungen den größtmöglichen individuellen Nutzen oder Gewinn auf dem Markt zu erstreben? Oder ist eine ökonomische Kompetenz gefragt, bei der eher das Wissen um die gegenseitigen Verflechtungen von Wirtschaft und Politik im Mittelpunkt steht? Ökonomische wie politische Bildung können zur Multiperspektivität beitragen. Erst eine Bewertung politischer Vorgänge auf der Basis einer fundierten ökonomischen Bildung erlaubt es, an der Gestaltung der demokratischen Gesellschaft zu partizipieren.

*Hans-Georg Golz*

sondere gilt dies bezüglich struktureller Faktoren sozialer Ungleichheit, vor allem dem Bildungsniveau und Merkmalen der Erwerbsposition. Dazu aber spielen auch subjektive Faktoren, die jedoch häufig aus Erfahrungen soziostruktureller Benachteiligung herrühren, eine große Rolle: Biografische Erfahrungen wie Belastungen in der sozialen Nahwelt, wie längere Arbeitslosigkeit oder große Geldprobleme in der Familie, erweisen sich als bedeutsam für das Gerechtigkeitsempfinden und das Ausmaß an Orientierungsunsicherheit.

Betrachtet man die strukturellen Einflussfaktoren auf Einschätzungen gesellschaftlicher Gerechtigkeit sowie auf Orientierungssicherheit, so zeichnen sich für Politik, Praxis und politische wie ökonomische Bildung zwei Kontexte ab, um junge Menschen umfassender auf den Umgang mit gesellschaftlichen, ökonomischen und biographischen Unwägbarkeiten vorzubereiten: das Bildungssystem und die Träger der vielfältigen verbandlichen und bürgerschaftlichen Beteiligungsangebote.<sup>120</sup>

Wird gesellschaftlich in diesen Kontext investiert, kann das kulturelle und soziale Kapital junger Menschen gestärkt werden, damit sie vermehrt befähigt werden, ihre Interessen und Lebensperspektiven auch in Krisenzeiten kompetent und aktiv umzusetzen.

<sup>120</sup> An anderer Stelle konnte gezeigt werden, in welchem hohem Maße diesen beiden Befähigungsbereichen – insbesondere dem Bildungssystem – eine zentrale Rolle bei der Förderung demokratischer Tugenden zukommt. Vgl. Wolfgang Gaiser/Winfried Krüger/Johann de Rijke, *Demokratielernen durch Bildung und Partizipation*, in: APuZ, (2009) 45, S. 39–46.

*Gerd-E. Famulla · Andreas Fischer ·  
Reinhold Hedtke · Birgit Weber ·  
Bettina Zurstrassen*

## Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär

Die Frage, über welches ökonomische Wissen und Können alle Menschen verfügen sollen und wie man es fördern, diagnostizieren und vielleicht auch messen kann, steht im Zentrum der wirtschaftsdidaktischen Forschung.<sup>1</sup> In den Bildungsstandards der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) definieren wirtschaftsdidaktische Expertinnen und Experten als wesentliches Ziel für das allgemeine Schulwesen: „Ökonomische Bildung soll Menschen zu einem mündigen Urteil, zur Selbstbestimmung und zur verantwortlichen Mitgestaltung befähigen.“ Damit grenzen sie sich deutlich ab gegen mögliche Einseitigkeiten. In den Leitzielen der DeGöB wird weiter ausgeführt: „Ökonomische Bildung wäre keine umfassende Persönlichkeitsbildung, würde sie sich nur auf die Vermittlung praktisch-wirtschaftlicher Tätigkei-

### **Gerd-E. Famulla**

Dr. rer. pol., geb. 1941; Professor i. R. für Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik, ehemals Universität Flensburg. famulla@uni-flensburg.de

### **Andreas Fischer**

Dr. rer. pol., geb. 1955; Professor für Didaktik der Wirtschaftslehre sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Leuphana Universität Lüneburg, Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg. afischer@uni.leuphana.de

### **Reinhold Hedtke**

Dr. rer. soc., geb. 1953; Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Postfach 100131, 33501 Bielefeld. reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

### **Birgit Weber**

Dr. phil., geb. 1959; Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie (s. Hedtke). birgit.weber@uni-bielefeld.de

### **Bettina Zurstrassen**

Dr. phil., geb. 1969; Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum. bettina.zurstrassen@rub.de

ten beschränken. Es geht ihr weder allein darum, zur Optimierung von Konsum- oder Anlageentscheidungen beizutragen, noch darum, spezifische Akzeptanzen zu fördern wie etwa für die freie Marktwirtschaft, die soziale Ungleichheit als Leistungsanreiz, eine bestimmte Form der Geldanlage oder aber eine bestimmte Interessenpolitik. Dies würde die kritisch-reflexive Dimension von Bildung ausblenden.“<sup>1</sup>

An diesen programmatischen wirtschaftsdidaktischen Grundsätzen müssen sich Konzeptionen ökonomischer Bildung für die Schule messen lassen.<sup>2</sup> Im Oktober 2010 hat der Gemeinschaftsausschuss der Deutschen Gewerblichen Wirtschaft (GGW), getragen von 15 großen Wirtschaftsverbänden, Bildungsstandards und Standards für die Lehrerbildung für ein neues Unterrichtsfach „Ökonomie“ an allgemeinbildenden Schulen veröffentlicht. Die Verbände hatten ihre Standards just dann in Auftrag gegeben, als die wissenschaftliche Fachgesellschaft DeGöB ihre Standards für alle Schulstufen fertig gestellt hatte.

Warum verdient ein solches Gutachten, dessen Halbwertszeit unbekannt ist, Aufmerksamkeit? Das GGW-Gutachten ist politisch relevant, da wichtige wirtschaftliche Interessenverbände damit die Bildungspolitik beeinflussen wollen. Es ist aber auch wissenschaftlich bemerkenswert, weil es zeigt, wie eine ökonomische Bildung an Schulen aussähe, die sich dominant der Denkschemata der

<sup>1</sup> Vgl. Bernd Weitz (Hrsg.), Standards in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2005; ders. (Hrsg.), Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach 2006.

<sup>2</sup> Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB), Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (2004), S. 4, online: [http://degoeb.de/uploads/degoeb/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf) (15.2.2011); vgl. auch: für den Grundschulabschluss (2006), online: [http://degoeb.de/uploads/degoeb/06\\_DEGOEB\\_Grundschule.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf) (15.2.2011); für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe (2009), online: [http://degoeb.de/uploads/degoeb/09\\_DEGOEB\\_Abitur.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf) (15.2.2011). Vgl. auch Birgit Weber, Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung, in: B. Weitz, Standards (Anm. 1).

<sup>3</sup> Vgl. Reinhold Hedtke, Konzepte ökonomischer Bildung, Schwalbach/Ts. 2011; ders./Birgit Weber, Wörterbuch Ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts. 2008.

Ökonomik bedient. Mit Ökonomik bezeichnen wir hier stark vereinfacht den orthodoxen Mainstream der Volkswirtschaftslehre. Das Gutachten bietet also Anlass für eine fachdidaktische und eine bildungspolitische Auseinandersetzung, aber auch für eine gesellschaftliche Wertedebatte.

## Stärkung des *homo oeconomicus*?

Das Gutachten der Verbände entwickelt zunächst ein bedenkenswertes und anschauliches Kompetenzmodell, dessen allgemeine Ziele sich relativ offen und eher pluralistisch lesen und als plausibel konstruiert erscheinen.<sup>4</sup> Von den allgemeinen Zielen bleibt aber bei ihrer Konkretisierung in Standards und vor allem in den Aufgaben wenig übrig. Beispielsweise benennt das GGW-Gutachten zwar ganz allgemein Effizienz, Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit als Bewertungskriterien wirtschaftlicher Regeln und Zusammenhänge.<sup>5</sup> Es hebt aber Effizienz deutlich als das wichtigste Kriterium hervor: „Sein [des Ökonomen; d. Verf.] wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist Effizienz.“<sup>6</sup> Einige Seiten später heißt es: „Ökonomisches Denken ist dadurch charakterisiert, dass alle gegebenen Zweck-Mittel-Kombinationen am Maßstab der *Effizienz* gemessen werden.“<sup>7</sup> Doch weder existiert die hier unterstellte rein „ökonomische Situation“, noch besteht ein zwingender Anlass, „rationale Auswahlentscheidungen“ allein nach Maßgabe *ökonomischer* Rationalität zu treffen.

Genau dazu zwingt man aber die Lernenden, wenn man ihnen allein die „ökonomische Perspektive“ aberlangt. Vielmehr gilt, dass aus unterschiedlichen Zielsetzungen unterschiedliche Rationalitäten resultieren. Es leitet sich sogar erst „aus den Zielsetzungen ab, wie das Problem der Güterknappheit gehandhabt werden soll, ebenso wie aus bestimmten Zielsetzungen heraus sich die Knappheit von

<sup>4</sup> Vgl. Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (GGW) (Hrsg.), Thomas Retzmann/Günther Seeber/Bernd Remmele/Hans-Carl Jongebloed (Verf.), Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards für Lehrerbildung, Essen-Lahr-Kiel 2010, S. 14 ff.

<sup>5</sup> Vgl. ebd., S. 33, S. 36 f.

<sup>6</sup> Ebd., S. 17.

<sup>7</sup> Ebd., S. 20.

Gütern erst begründet“. Ohne nähere Klärung der einzubeziehenden Ziele führen die als allgemeingültig unterstellte „Zweck-Mittel-Methode und das auf ihr basierende Instrumentarium (...) zwangsläufig dazu, nicht zweckbezogene, aber möglicherweise gesellschaftlich hoch relevante Aspekte systematisch aus der Bewertung und Steuerung von Handlungsalternativen auszuklammern.“<sup>8</sup>

Im Gutachten der Wirtschaftsverbände benennen lediglich drei von insgesamt fast 120 Standards explizit alternative Bewertungskriterien, fast die Hälfte der 40 Aufgaben bezieht sich auf Preis- und Kostenvergleiche sowie Preisbildung und -beeinflussung. Vor allem die Aufgabenbeispiele zur Überprüfung der Kompetenz sind nur wenig an einer allgemeinen ökonomischen Bildung orientiert: Die Lernenden müssen Grenzkostenkurven, Preiselastizitäten sowie Preisstrategien von Unternehmen erläutern.<sup>9</sup>

## Modelle mit eindeutig erscheinenden Lösungen

Statt kritisches Nachfragen und selbstständiges Urteilsvermögen zu fördern, liegt der Schwerpunkt darauf, wirtschaftswissenschaftliche Modelle anzuwenden, volkswirtschaftliche Denkmuster zu reproduzieren und immer wieder Rechenaufgaben durchzuführen. So sollen die Schülerinnen und Schüler berechnen, ob eine Reise mit dem Auto oder mit dem Zug preiswerter ist – und dabei das Kriterium des Umweltschutzes ignorieren.<sup>10</sup> Ein Nachdenken über Kriterien eigener Konsumententscheidungen, die über das Kostenargument hinausgehen und etwa auch gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen des Konsums einbeziehen, ist kaum gefordert. Für ein differenziert begründendes Urteilsvermögen bleibt so nur wenig Raum.

Die Standards und Aufgaben orientieren sich meist an wirtschaftswissenschaftlichen

<sup>8</sup> Dietrich Budäus, Wirtschaftlichkeit, in: Frieder Naschold et al. (Hrsg.), Leistungstiefe im öffentlichen Sektor. Erfahrungen, Konzepte, Methoden, Berlin 1996, S. 91.

<sup>9</sup> Vgl. GGW (Anm. 4), S. 49, S. 52f., S. 59, S. 61f., S. 68.

<sup>10</sup> Vgl. ebd., S. 51, ähnliche Aufgaben: S. 42, S. 46, S. 52.

Theorien und an Denkschemata der Ökonomik,<sup>11</sup> kaum an gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und lebensweltlichen Problemen. Die Aufgaben sind oft so modelliert, dass sie auf eine eindeutige Problemlösung hinauslaufen und leicht überprüfbar sind. Sie schneiden Lebenssituationen künstlich so zu, dass sie zu den scheinbar eindeutigen Lösungsmustern der Schulökonomik passen. Sie blenden gesellschaftliche und kulturelle Einflüsse, soziale und ökologische Folgen des Wirtschaftens sowie auch persönliche Werthaltungen eher aus, während sie den Blick oft streng auf die Preis-, Kosten- und Anreizdimension ökonomisch geprägter Entscheidungen fokussieren.

Damit fällt das Verbändegutachten hinter den Stand der Wirtschaftswissenschaften und der Wirtschaftsdidaktik zurück. Es ignoriert die für die wirtschaftliche Lebenswelt relevanten Erkenntnisse aus Sozial- und Organisationsforschung, Wirtschaftspsychologie und Wirtschaftssoziologie. Indem es wirtschaftswissenschaftliche Denkmuster als vorrangige Erklärungsansätze und Effizienz als dominantes Bewertungskriterium propagiert, favorisiert es die Erziehung zum Denken und Handeln als kühl kalkulierender *homo oeconomicus* in allen Lebensbereichen. Die Erklärung und politische Gestaltung der Welt erfolgt nach immer demselben theoretisch-analytischen Erklärungsmuster, zu dem es keine Alternative geben soll: „Während einzelne Handlungen in der Praxis nur begrenzt expliziten Effizienzrechnungen folgen, bilden sich in der Aggregation unzähliger Handlungen effizienzgeprägte wirtschaftliche Strukturen.“<sup>12</sup>

Auf problematische Weise führt diese Herangehensweise zur durchgehenden Ökonomisierung der Lebenswelt der Lernenden, indem es sie zumeist in eine strikt ökonomistisch-buchhalterische Perspektive zwingt und ökonomische Bildung auf die Befähigung zur Anwendung des Effizienzprinzips „gleich in welchem Gegenstandsbereich“<sup>13</sup> reduziert. In einer so verstandenen Disziplinorientierung steckt auch eine praktische Disziplinierung, da es kein Verhalten außerhalb des Kosten-Nutzen-Kalküls zu geben scheint und der ökonomi-

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 44, Aufgabe 6.

<sup>12</sup> Ebd., S. 23.

<sup>13</sup> Ebd. S. 17.

mische Ansatz die Menschen „immer schon als jene nutzenmaximierende(n) Marktsubjekte (identifiziert), zu denen sie erst gemacht werden und sich selbst machen sollen“.<sup>14</sup>

Das GGW-Gutachten vernachlässigt das Spannungsverhältnis zwischen Wissenschafts- und Lebensweltorientierung, welches das Interesse an Wirtschaftsthemen und die Kompetenzentwicklung fördert, weil es sich vorrangig an der gewachsenen Struktur der universitären Disziplinen orientiert und *wirtschaftswissenschaftliche Denkschemata* zum *dominanten* Bewertungskriterium macht. Ebenso wie die Ökonomik blendet das Gutachten die eigene Bildung, Reflektion und Entwicklung von Präferenzen und Nutzenvorstellungen der Lernenden aus.

Es entspricht aber weder den realen Problemlagen der Lernenden noch denen von Gesamtwirtschaft und Gesellschaft, wenn Anforderungen komplexer Lebenssituationen, kritische Urteilsfähigkeit und ethisches Reflexionsvermögen weitgehend vernachlässigt werden. Die Lernenden erhalten keine Gelegenheit, alternative Erklärungsmuster und Bewertungskriterien kennenzulernen und anzuwenden. Die personalen Bildungsprozesse, die auf Selbsterkenntnis, kritisch reflektiertes Handeln, sozial-ökologische Verantwortung oder gar auf eine Deflation von Konsumansprüchen zielen können, spielen eine untergeordnete Rolle. Ein kritisches Nachdenken über persönliche Vorstellungen vom guten Leben und der Entwicklung eigener Anforderungen an die Wirtschaftswelt wird ebenso ausgeblendet wie ein Lernen, das sich für die wichtigen Probleme der Menschen und Menschheit sowie alternative individuelle, gesellschaftliche und politische Lösungsbeiträge interessiert.<sup>15</sup>

## Welches Wissen ist relevant?

Das GGW-Gutachten dient primär dem politischen Ziel, der Forderung nach einem eigenständigen Unterrichtsfach „Ökonomie“ öffentlich Nachdruck zu verleihen. Damit reiht es sich in die Kette der von Wirtschaftsverbän-

<sup>14</sup> Ulrich Bröckling, Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M. 2007, S. 90.

<sup>15</sup> Vgl. GGW (Anm. 4), S. 44, S. 50.

den finanzierten Gutachten und Studien ein, die das mangelnde ökonomische Grundwissen der Bürgerinnen und Bürger belegen sollen. Ähnliche Studien zu Demokratie, Politik, Ernährung, Gesundheit, Berufsorientierung, Nationalsozialismus und zu vielen weiteren Themen diagnostizieren ebenfalls mittelmäßiges Wissen. Die bildungspolitischen Schlussfolgerungen lesen sich alle gleich: Man fordert eine stärkere Repräsentanz dieser Themen in der Schule, am besten gleich als eigenes Fach.<sup>16</sup>

Angesichts des bildungspolitischen Dramatisierungs- und Skandalisierungspotenzials solcher Bildungsstudien empfiehlt sich ein nüchterner Blick auf ihre Aussagequalität. Für den Bereich der ökonomischen Bildung liegt bisher kein theoretisch und empirisch abgesichertes Kompetenzmodell vor, das valide angeben könnte, welches ökonomische Wissen Bürger und Bürgerinnen brauchen, um wirtschaftlich kompetent zu urteilen und zu handeln. Die Itemauswahl erfolgt oft interessengeleitet, einseitig aus der fachwissenschaftlichen Perspektive heraus, und ignoriert die Bedürfnisse der Lernenden, die Diskrepanz von Wissen und Handeln sowie die Relevanz des jeweiligen Wissens. Warum und wozu soll etwa der Name des Bundeswirtschaftsministers oder das Land mit dem höchsten Bruttosozialprodukt zum minimalen Wirtschaftswissen gehören, wie es eine der einschlägigen Studien annimmt? Die Aussagekraft des Bruttoinlandsprodukts kritisch zu reflektieren und die Handlungsmöglichkeiten eines Wirtschaftsministers skeptisch zu prüfen dürfte wesentlich wichtiger sein.

Welches wissenschaftliche und praktische Wissen und Können zum Kern der allgemeinen ökonomischen Bildung gehören soll, ist in Wissenschaft, Bildung und Politik nach wie vor umstritten. Deshalb gehört die theoretisch und empirisch fundierte Auswahl der für angemessenes Denken, Urteilen und Handeln in ökonomisch geprägten Situationen und Problemlagen relevanten Wissensbestände zu den drängendsten ungelösten Aufgaben der Wirtschaftsdidaktik.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> Vgl. Birgit Weber, Die curriculare Situation der ökonomischen Bildung im allgemeinen Schulwesen, in: Unterricht-Wirtschaft, 1 (2007) 29, S. 57–61.

<sup>17</sup> Vgl. dies., Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, (2010) 1, S. 91–114.

## Krise der Wirtschaftswissenschaft?

Seit der Weltfinanz- und -wirtschaftskrise fordern die Wirtschaftsverbände noch lauter ein eigenständiges Unterrichtsfach „Ökonomie“ und suggerieren dabei einen Zusammenhang zwischen mangelnder ökonomischer Kompetenz und der Krise. Tatsache ist aber: Die überwältigende Mehrheit der Wirtschaftswissenschaftler, die sich mehrheitlich zu den „Neoklassikern“ zählen,<sup>18</sup> hat weder die krisenträchtigen institutionellen Strukturen erkannt noch die *Möglichkeit* einer solchen Wirtschaftskrise gesehen. Ganz im Gegenteil: Hochrangige Experten haben durch ihre auf der Ökonomik beruhende Politikberatung und öffentliche Einflussnahme erheblich zur systemischen Krisenanfälligkeit beigetragen.

Die Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs „Ökonomie“, das sich einseitig an den Denkschemata der Ökonomik ausrichtet, erscheint vor dem Hintergrund der realen Erfahrungen höchst begründungsbedürftig. Nötig ist eine erfahrungsbezogene, ergebnisoffene und differenzierte Neubewertung des Koordinationsmechanismus' Markt, des Verhältnisses Staat – Markt und der Annahme, alle Marktakteure handelten rational. All das spricht für eine sozialwissenschaftliche Ausrichtung der ökonomischen Bildung.

Dagegen orientiert sich das GGW-Gutachten an einem Wunschbild artenrein getrennter Disziplinen und beklagt, dass das Fachprofil Sozialkunde/Politik/Wirtschaft Lehrern die Aneignung des Wissens mehrerer Disziplinen aberverlange. Die gewünschte Artenreinheit der Disziplinen entspricht aber schon lange nicht mehr der wissenschaftlichen Wirklichkeit. „Wir studieren ja nicht Fächer, sondern Probleme. Und Probleme können weit über die Grenzen (...) einer bestimmten Disziplin hinausgreifen“, schreibt Karl Popper.<sup>19</sup> Das passt wesent-

<sup>18</sup> Vgl. Bruno S. Frey/Silke Humbert/Friedrich Schneider, Was denken deutsche Ökonomen? Eine empirische Auswertung einer Internetbefragung unter den Mitgliedern des Vereins für Socialpolitik im Sommer 2006, in: Perspektiven der Wirtschaftspolitik, 8 (2007) 4, S. 359–377.

<sup>19</sup> Karl R. Popper, Vermutungen und Widerlegungen. Das Wachstum der wissenschaftlichen Erkenntnis, Tübingen 2009 (Erstausgabe 1963), S. 102.

lich besser zu den realen Anforderungen an die Lehrerausbildung, zum problemorientierten Lernen an Schulen und zur objektiv begrenzten Stundentafel als eine scheinbar saubere Trennung nach Disziplinen nach dem Vorbild der Disziplinen an Universitäten. Während die fächerübergreifende Lernfelddidaktik an Berufsschulen vor allem auf Drängen der Wirtschaftsverbände etabliert wurde, um die berufliche und gesellschaftliche Handlungskompetenz der Lernenden zu fördern, propagieren dieselben Verbände für allgemein bildende Schulen aus interessenspolitischen Motiven ein fachlich isoliertes und wirtschaftlich einseitiges Unterrichtsfach „Ökonomie“.<sup>20</sup>

## Qualitätskriterien einer besseren ökonomischen Bildung

Vor diesem Hintergrund tritt die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“<sup>21</sup> für eine ökonomische Bildung ein, die ökonomische Fragen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge einbettet und sich nachdrücklich auf die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bezieht. Sie steht für wissenschaftlichen, politischen und weltanschaulichen Pluralismus, ist multiperspektivisch und lehnt es ab, den Lernenden ein Weltbild aufzuzwingen. Sie versteht sich als Teil jener Tradition wirtschaftsdidaktischer Konzeptionen,<sup>22</sup> welche die ökonomisch geprägte Lebenswelt der Lernenden und problematische Entwicklungen ins Zentrum ökonomischer Bildung stellen. Diese lassen sich nicht allein mit den Denkschemata der Ökonomik erklären oder gestalten, sondern verlangen pluralistische ökonomische Denkweisen und kritisches sozialwissenschaftliches Reflexionswissen.<sup>23</sup> Zu den besonders wichtigen Qualitätskriterien ökonomischer Bildung

<sup>20</sup> Bettina Zurstrassen, Das Lernfeldkonzept an Berufsschulen: Von der Chance, berufliche und politische Bildung zu vereinen, in: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (GWP), (2009) 3, 437–448.

<sup>21</sup> www.iböb.org. Vgl. auch Reinhold Hedtke/Gerd-E. Famulla/Andreas Fischer/Birgit Weber/Bettina Zurstrassen, Für eine bessere ökonomische Bildung!, Bielefeld 2010.

<sup>22</sup> Vgl. Klaus-Peter Kruber (Hrsg.), Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach 1997; R. Hedtke (Anm. 3).

<sup>23</sup> Vgl. Reinhold Hedtke, Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität, Alternativen, Grundlagen. Schwalbach/Ts. 2008.

gehören Problemorientierung, Multiperspektivität und Interdisziplinarität, Wissenschaftsorientierung und Pluralismus sowie ein wissenschaftlicher, kritischer Diskurs.

**Problemorientierung.** Statt wirtschaftswissenschaftliche Begriffe und Prinzipien aus einem scheinbar neutralen Blickwinkel (Rationalitäts- bzw. Effizienzprinzip) zu vermitteln und anzuwenden, bearbeiten die Lernenden ökonomisch geprägte gesellschaftliche Problemlagen und individuelle Lebenssituationen. Sie erwerben und nutzen das Wissen und Können, das ihnen hilft, diese Probleme und Situationen als Konsumierende und Vorsorgende, als BerufswählerInnen, ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen zu analysieren, zu bewältigen und zu gestalten. Dazu gehört selbstverständlich je nach Problem auch vorrangig oder ausschließlich wirtschaftswissenschaftliches Wissen.

Im Zentrum steht also die Auseinandersetzung mit realen Problemlagen der Wirtschaft und des Wirtschaftens, die bei der Produktion, Verteilung und Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen entstehen – auch *durch* die Anwendung des Effizienzprinzips und des Kosten-Nutzen-Kalküls. Die – historisch veränderbaren – Prinzipien und Entscheidungsgrundlagen der Wirtschaft sind in ihrer sozialen, kulturellen und historischen Kontextbezogenheit zu erkennen, zu reflektieren und gegebenenfalls zu kritisieren.<sup>F<sup>24</sup></sup> Statt wirtschaftswissenschaftliche Modelle zu reproduzieren, setzen sich die Lernenden mit wissenschaftlichen – darunter auch wirtschaftswissenschaftlichen – Beiträgen zur Lösung *gesellschaftlicher Problemlagen* des Wirtschaftens auseinander, z. B. mit der Zukunft der Arbeit, der Ausdehnung prekärer Beschäftigungsverhältnisse, dem steigenden Wettbewerbs- und Leistungsdruck, den hohen psychischen und sozialen Kosten, der starken und zunehmenden Vermögenskonzentration, der national und international wachsenden sozialen Ungleichheit, mit dem Verhältnis von Wirtschaftswachstum und Umweltzerstörung oder der Externalisierung menschlicher, sozialer und ökologischer Kosten zu Lasten weniger entwickelter Weltregi-

<sup>F<sup>24</sup></sup> Vgl. exemplarisch zur Ökonomisierung der Arbeit Gerd-E. Famulla, Vom Wandel der Arbeit, in: Forum Arbeitslehre, (2010) 5, S. 64–80.

onen.<sup>F<sup>25</sup></sup> Unterrichtsmethodisch fordert dies den problemorientierten Ansatz ökonomischen Lernens in schüleraktivierenden Lernarrangements (z. B. Simulationsmethoden, Projektlernen), welche die eigenständige und begründete Bildung von Entscheidungen und Handlungen fördern, nicht aber erzwingen, und individuell sowie sozial verantwortliche ökonomische Urteils- und Handlungskompetenz fördern.

**Multiperspektivität und Interdisziplinarität.** Ökonomisch geprägte Lebenssituationen können ebenso wie ökonomische Problemstellungen in der Regel nur mit multidisziplinärem Wissen angemessen beschrieben, erklärt und bearbeitet werden. Darüber hinaus müssen ökonomische Fragen in einer multiperspektivischen ökonomischen Bildung in ihre gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhänge eingebettet werden. Ein kurzes Beispiel: Sollten die Preise für Grundnahrungsmittel wie Mehl und Milch staatlich festgesetzt werden? Diese Frage findet sich im Aufgabenpool des Verbändegutachtens. Der Erwartungshorizont nennt folgende Antworten: Preissetzungen dieser Art passen nicht in das marktwirtschaftliche System in Deutschland und der Europäischen Union, da Angebot und Nachfrage die Preise regulieren. Die Preise für Grundnahrungsmittel seien in Deutschland niedrig.<sup>F<sup>26</sup></sup> Im Unterschied zu dieser Engführung im Fach „Ökonomie“ nach Verbändeart muss man auch die politische Perspektive systematisch berücksichtigen, etwa die massive Subvention der Landwirtschaft und Lebensmittelindustrie und deren Folgen für Märkte und Preise. Einzu beziehen sind auch globale Perspektiven und Probleme, etwa, dass Grundnahrungsmittel mittlerweile zu bevorzugten Spekulationsobjekten an internationalen Börsen gehören, dass explodierende Lebensmittelpreise vielfach zu sozialen und politischen Unruhen führen und dass die steigenden Weltmarktpreise die internationale Katastrophenhilfe behindern.

**Wissenschaftsorientierung und Pluralismus.** Soziologisches und politikwissenschaftliches

<sup>F<sup>25</sup></sup> Vgl. Andreas Fischer/Günther Seeber, Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung: Zusammenhänge und Herausforderungen aus wirtschaftsdidaktischer Sicht, in: dies. (Hrsg.), Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach 2007.

<sup>F<sup>26</sup></sup> Vgl. GGW (Anm. 4), S. 50.

Wissen kann die wirtschaftswissenschaftliche Betrachtungsweise mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler verknüpfen und bereichern. Umgekehrt kann die wirtschaftswissenschaftliche Perspektive eine alleinige politikwissenschaftliche oder soziologische Betrachtungsweise – etwa zu Familie, Politik und Recht – befruchten oder auch relativieren. Auf diese Weise werden die Lernenden nicht einseitig auf ein einziges Denkschema zur Betrachtung der Welt verpflichtet. Der wissenschaftliche, politische und weltanschauliche Pluralismus hilft ihnen, sich in ihrer Lebenswelt angemessen und differenziert zu orientieren, sie zu verstehen, zu bewältigen, eigenständig zu beurteilen und zu gestalten. Der Pluralismus ist in der ökonomischen Bildung aber stark gefährdet. Denn seit langem haben Unternehmensverbände über kostenlose Unterrichtsmaterialien, Betriebspraktika, Netzwerke wie Schule-Wirtschaft sowie über Praxiskontakte einen privilegierten Zugang zur Schule und können so für ihre Perspektive werben.<sup>17</sup> Mit ihrer Finanzkraft können sie Studien finanzieren, um öffentlichkeitswirksam mangelndes ökonomisches Wissen zu belegen und so bildungspolitisch Einfluss zu nehmen. Sie nutzen die Situation der chronisch unterfinanzierten und deshalb auf Drittmittel angewiesenen Wissenschafts- und Bildungseinrichtungen, um der eigenen interessenpolitischen Position mit Auftragsforschungen Seriosität zu verleihen. Diese Asymmetrie zugunsten von Wirtschaftsverbänden und Großunternehmen würde sich verschärfen, wenn die Bildungspolitik das Verbändegutachten zur Ausgangsbasis für konzeptionelle Vorgaben machen würde. Anderen Interessengruppen wie Verbraucherverbänden, Gewerkschaften, Umwelt- und Sozialverbänden bleibt eine so einflussreiche Position in Schulen und Öffentlichkeit meist verschlossen.

Wissenschaftlicher Diskurs statt Interessenpolitik. Die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ will eine Debatte darüber initiieren, was eine ökonomische Bildung, welche die Lernenden zu einem besseren

Weltverständnis und zu einer angemesseneren Urteils- und Handlungskompetenz befähigen will, leisten muss. Dabei sieht sich die Wirtschaftsdidaktik mit bildungs- und essenpolitischen Gefährdungen ihres wissenschaftlichen Erkenntnisstandes konfrontiert, etwa wenn

- der Versuch, die Domäne eines Schulfachs Wirtschaft mit der Referenzdisziplin Wirtschaftswissenschaft gleichzusetzen, einseitig die disziplinäre, wirtschaftswissenschaftliche Perspektive reproduziert und zentrale didaktische Prinzipien vernachlässigt;
- fach- und paradigmopolitische Strategien versuchen, die ökonomische Bildung einseitig auf bestimmte wissenschaftliche und politische Strömungen sowie Menschen- und Weltbilder festzulegen und so den Pluralismus in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft beeinträchtigen;
- bei der Konzeption und Operationalisierung von Items für die quantitative Forschung der Sinn für die Lernenden, die Bedeutung für die ökonomische Bildung und die Komplexität der Entscheidungen in der ökonomisch geprägten Lebenswelt ausgeblendet bleiben;
- in der von Interessengruppen finanzierten Auftragsarbeit die differenzierte wissenschaftliche Auseinandersetzung und vor allem der kritische Diskurs über zentrale wirtschaftliche und gesellschaftliche Problemlagen zum Opfer fällt.

Mit der wissenschaftlichen Weiterentwicklung der Fachdidaktiken ist auch die wirtschaftsdidaktische *scientific community* auf einem Niveau angelangt, auf dem sie sich – wie andere reife Wissenschaften auch – über Kontroversen weiterentwickelt und dabei im Wettbewerb um die besseren Ideen auch eine bessere ökonomische Bildung fördert.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Vgl. Regina Görner (Hrsg.), *Wirtschaft in der Schule. Die Auseinandersetzung um ökonomische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen* (2010), online: [www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/SID-0A456501-A48A576F/internet/wirtschaft\\_in\\_der\\_schule\\_0168962.pdf](http://www.igmetall.de/cps/rde/xbcr/SID-0A456501-A48A576F/internet/wirtschaft_in_der_schule_0168962.pdf) (15.2.2011).

<sup>18</sup> Vgl. Günther Seeber (Hrsg.), *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik*, Schwalbach/Ts. 2009; Birgit Weber, *Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik*, in: ebd.

# APuZ

Nächste Ausgabe 13–14/2011 · 28. März 2011

## Islam in Deutschland

*Eren Güvercin · Lamyia Kaddor · Milad Karimi ·  
Hamed Abdel-Samad*

Was ist ein zeitgenössischer Islam?

*Stefan Weidner*

Vom Nutzen und Nachteil der Islamkritik für das Leben

*Nimet Şeker*

Ist der Islam ein Integrationshindernis?

*Mathias Rohe*

Islam und der säkulare Rechtsstaat

*Nilden Vardar · Stephanie Müssig*

Rolle von muslimischen Konvertierten im Gemeindeleben

*Michael Kiefer*

„Islamische Studien“ an deutschen Universitäten

*Michael Borgolte*

Der Islam als Geburtshelfer Europas

Herausgegeben von  
der Bundeszentrale  
für politische Bildung  
Adenauerallee 86  
53113 Bonn



### Redaktion

Dr. Hans-Georg Golz  
(verantwortlich für diese Ausgabe)

Dr. Asiye Öztürk  
Johannes Piepenbrink  
Anne Seibring (Volontärin)  
Telefon: (02 28) 9 95 15-0

[www.bpb.de/apuz](http://www.bpb.de/apuz)  
[apuz@bpb.de](mailto:apuz@bpb.de)

Redaktionsschluss dieses Heftes:  
11. März 2011

### Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH  
Frankenallee 71–81  
60327 Frankfurt am Main

### Satz

le-tex publishing services GmbH  
Weißenfelsstraße 84  
04229 Leipzig

### Abonnementservice

**Aus Politik und Zeitgeschichte** wird  
mit der Wochenzeitung **Das Parlament**  
ausgeliefert.

Jahresabonnement 34,90 Euro; für Schüle-  
rinnen und Schüler, Studierende, Auszubil-  
dende (Nachweis erforderlich) 19,00 Euro.  
Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Frankfurter Societäts-Medien GmbH  
Vertriebsabteilung **Das Parlament**  
Frankenallee 71–81  
60327 Frankfurt am Main  
Telefon (069) 7501 4253  
Telefax (069) 7501 4502  
[parlament@fsd-medien.de](mailto:parlament@fsd-medien.de)

### Nachbestellungen

IBRo  
Kastanienweg 1  
18184 Roggentin  
Telefax (038204) 66 273  
[bpb@ibro.de](mailto:bpb@ibro.de)  
Nachbestellungen werden bis 20 kg mit  
4,60 Euro berechnet.

Die Veröffentlichungen  
in **Aus Politik und Zeitgeschichte**  
stellen keine Meinungsäußerung  
der Herausgeberin dar; sie dienen  
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

- Hermann May*  
3–9 **Ökonomische Bildung als Allgemeinbildung**  
Um den Erfordernissen der modernen Wirtschaftswelt entsprechen zu können, benötigt der Heranwachsende eine ökonomische Grundbildung, die ihm an den allgemeinbildenden Schulen zu vermitteln wäre.
- Dirk Loerwald · Rudolf Schröder*  
9–15 **Zur Institutionalisierung ökonomischer Bildung**  
Ökonomische Bildung gehört zur Allgemeinbildung. Aber wie soll sie im allgemeinbildenden Schulwesen verankert werden? In diesem Beitrag steht die Kontroverse um die Institutionalisierung der ökonomischen Bildung im Fokus.
- Thomas Retzmann*  
15–21 **Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung**  
Für die Standardisierung der Ziele ökonomischer Bildung fehlte bislang ein domänenspezifisches Kompetenzmodell. Der Beitrag skizziert einen Vorschlag, der die formalen und inhaltlichen Anforderungen der KMK einzulösen verspricht.
- Hans Jürgen Schlösser · Maria Neubauer · Polia Tzanova*  
21–27 **Finanzielle Bildung**  
Mit „Ratgeber-Literatur“ oder sporadischen Medienbeiträgen kann finanzielle Bildung nicht geleistet werden. Sie bedarf der fachdidaktischen Fundierung im Rahmen der ökonomischen Bildung.
- Ilona Ebberts · Rebekka Klein*  
28–32 **Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit**  
Das Unternehmerbild in Deutschland scheint bislang eher negativ konnotiert zu sein. Einer Veränderung dieser „Angestellten- und Versicherungsmentalität“ sollte schon in den Schulen Rechnung getragen werden.
- Andreas Liening*  
32–39 **E-Learning in der ökonomischen Bildung**  
Der Aufsatz beschreibt die Notwendigkeit Neuer Medien zur Unterstützung moderner Lehr-/Lernkonzepte. Des Weiteren werden E-Learning-Konzepte vorgestellt und deren Einsatzmöglichkeiten in der ökonomischen Bildung diskutiert.
- Wolfgang Gaiser · Martina Gille · Johann de Rijke*  
39–48 **Jugend in der Finanz- und Wirtschaftskrise**  
Die Reaktion junger Menschen auf die Finanzkrise ist ambivalent. Es werden Orientierungsprobleme und Gerechtigkeitswahrnehmungen vor dem Hintergrund objektiver Lebensbedingungen und subjektiver Erfahrungen untersucht.
- G.-E. Famulla · A. Fischer · R. Hedtke · B. Weber · B. Zurstrassen*  
48–54 **Bessere ökonomische Bildung**  
Die „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ tritt dafür ein, ökonomische Fragen in gesellschaftliche, politische und kulturelle Zusammenhänge einzubetten und sich auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden zu beziehen.