

Kapitel 3: Ökonomische Bildung

I. Begriff

Ökonomische Bildung kann als der Aspekt der Bildung verstanden werden, der in seinen inhaltlichen Bezügen und in seinen Verhaltenskategorien auf das ökonomische Subsystem der Gesellschaft ausgerichtet ist.

Aus funktionaler bzw. qualifikatorischer Sicht gehört zur ökonomischen Bildung die Fähigkeit, ökonomische Akte (Produzieren, Handeln, Konsumieren) erfolgreich durchführen zu können. Nach h. M. ist eine rein qualifikatorische Bestimmung der ökonomischen Bildung unzureichend und eine ökonomische Bildung zwingend Teil einer Allgemeinbildung. Erst die Fähigkeit zur Reflexion und mündigen Entscheidung hinsichtlich wirtschaftlicher Handlungen erlaubt es, hierfür den Bildungsbegriff zu verwenden. Insofern wird von so gut wie allen Wirtschaftsdidaktikern ökonomische Bildung als allgemeine Bildung postuliert.

Zusätzlich zu der Tatsache jedoch, dass der Bildungsbegriff keine funktional eindeutige Zuordnung zu bestimmten Inhalts- bzw. Verhaltensklassen erlaubt, ergibt sich definitorisch die Schwierigkeit, dass das ‚ökonomische Subsystem‘ in das Gesamt der Gesellschaft eingebettet ist. Infolgedessen haben ökonomische Akte zugleich auch häufig konkrete politische, übergeordnete gesellschaftliche oder andere Folgen, wie auch politische und andere Akte ökonomische Folgen haben bzw. das ökonomische Handeln beeinflussen können.

II. Ökonomische Bildung als Ziel von Erziehung

Zum erklärten Gegenstand pädagogischen Denkens wird die ökonomische Bildung als Ziel institutional geordneter Erziehung, wenngleich ökonomische Bildung als Allgemeinbildung im Lebenslauf prinzipiell unabschließbar ist. Dieses Erziehungsziel ist offensichtlich im Fall der beruflichen Bildung, insbesondere der wirtschaftsberuflichen Bildung. Ökonomische Lerngegenstände sind gleichermaßen in der beruflichen Ausbildung im Rahmen des Dualen Systems verortet, wie auch in beruflichen Vollzeitausbildungen. Auch in Wirtschaftsgymnasien und in wirtschaftlichen Berufsfach- und -oberschulen liegt die Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich auf der Hand.

Im Bereich der allgemeinbildenden Schulen unterlag demgegenüber über viele Jahrzehnte hinweg jeder Ansatz ökonomischer Bildung dem Tabu, das W. v. Humboldt einst gegen jede Form der ‚Brotbildung‘ (vgl. 1809, S. 276) verhängt hatte. Spätestens seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts haben zwei Momente diesen Inhalten ihren Weg in alle Bereiche des allgemeinbildenden Schulwesens bereitet. Das erste, praktische Moment lag in der Erkenntnis, dass der Übergang von der Schule ins Berufsleben nicht immer reibungslos gelingt. Das zweite, ideologische Moment liegt in der wachsenden Dominanz des ökonomischen Subsystems:

„Eigengesetzlichkeit und Eigenwert der Ökonomie werden betont, der Zeitgeist verlangt den Primat der Ökonomie... Im Zweifelsfall stehen die ‚Gesetze‘ der Ökonomie über den Gesetzen des Gemeinwesens. Im gleichen Geiste erklärt sich die Ökonomik zur universalen Grammatik der Sozialwissenschaften ...“ (Hedtke 2002, S. 1)

Heute können ökonomische Inhalte auch im allgemeinbildenden Schulwesen weitgehend als etabliert gelten (vgl. ders. 2006, S. 97).

Ökonomische Bildung als Erziehung zum mündigen Handeln im Feld der Ökonomie und zum verständigen Denken im Bereich der Ökonomik weist zwei Topoi auf, von denen das erste als *notwendige* Bedingung ökonomischen Gebildetseins verstanden werden kann. Dieses ist das Topos der ökonomischen Qualifikation und umfaßt die Kenntnisse und Fertigkeiten, die überhaupt wirtschaftliches Handeln ermöglichen. Dem zweiten Topos kommt die Eigenheit einer *hinreichenden* Bedingung zu und beinhaltet die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen und reflektierten Gestaltung des eigenen ökonomischen Handelns und dem angemessenen Urteil über das wirtschaftliche Handeln Dritter.

II.1. Qualifikation zum wirtschaftlichen Handeln

Die Inhalte qualifizierten Handelns leiten sich aus den Handlungs- bzw. Lebenssituationen ab. Abgesehen von der Konsumproblematik sind die ökonomischen Qualifikationen im funktionsstrukturierten Kanon der Betriebswirtschaftslehre abgebildet: Einkauf und Einkaufsmarketing, Transformation und Ablauforganisation, Verkauf und Absatzmarketing, sowie als Querschnittsfunktionen Disposition, Rechnungslegung und Controlling.

Interessanterweise spielt die Frage nach dem Bildungswert der in den betriebswirtschaftlichen Teildisziplinen behandelten Themen und den entsprechenden praktischen Handlungsfeldern allgemein kaum eine Rolle. Hierin kann ein Indiz für die Richtigkeit der Vermutung erkannt werden, dass diese Themen eben ein notwendiges Inhaltsfeld der ökonomischen Bildung betreffen.

Vielmehr wird die Argumentation zumeist darauf fokussiert, volkswirtschaftliche Inhalte als für die ökonomische Bildung relevant herauszuarbeiten. Dieses geschieht durchaus auch bei jenen Autoren, die nicht explizit auf einem umfassenden Bildungsbegriff als didaktischer Zielkategorie in der Erziehung zum Wirtschaften Bezug nehmen (vgl. zu Quellen ohne Bildungsansatz Weber 2001, S. 2 f.).

K. Beck beispielsweise greift auf den von J.C. Soper und W.B. Walstad entwickelten ‚Test of Economic Literacy‘ zurück und hat eine deutsche Version dieses domänenspezifischen Leistungstests entwickelt (vgl. dazu Beck 2000 sowie die dort verarbeitete Literatur). Es werden dort als Kompetenzbereiche neben ausgewählten Grundbegriffen (Knappheit, Opportunitätskosten, Produktivität, Wirtschaftssysteme, Institutionen und Leistungsanreize, Tausch, Geld und wechselseitige Abhängigkeit) auch Kenntnisse in mikroökonomischen Themen getestet (hinsichtlich Markt und Preis, Angebot und Nachfrage, Wettbewerb und Marktstruktur, Einkommensverteilung, Marktstörungen, Rolle des Staates). Hinzu kommt die Überprüfung der Kenntnisse in Makroökonomie (betreffs des Bruttosozialprodukts, des Gesamtangebots, der Gesamtnachfrage, der Arbeitslosigkeit, der Inflation und Deflation, der Geldpolitik, der Fiskalpolitik) nebst bestimmter Kenntnisse in der Beurteilung in-

ternationaler Verflechtungen (absolute und komparative Kostenvorteile sowie Handelshemmnisse, Zahlungsbilanz und Devisenkurs, internationale Aspekte von Wachstum und Stabilität; vgl. Beck 2000, S. 217).

Andere fordern demgegenüber eine Auseinandersetzung mit volkswirtschaftlichen Inhalten, insbesondere solchen mit makroökonomischen Bezügen, die es dem Einzelnen abverlangen, einen größeren gesellschaftlichen Bedingungsrahmen für das eigene Handeln zu erkennen. Es scheint vor allem eine Auseinandersetzung mit solchen Fragestellungen erforderlich, die der politischen Erziehung zuzuordnen sind (vgl. Hedtke 2002, insbesondere aber Kruber 2006). Es geht diesen Wirtschaftsdidaktikern also bereits in diesem Zusammenhang darum, dass makrostrukturelle Vorgaben nicht allein als bedingungssetzend zu akzeptieren gelernt werden (wie es unter rein qualifikatorischer Absicht genügen würde), sondern dass man auch lernt, Teil eines sozioökonomischen Gesamtsystems zu sein, in das die Möglichkeiten des gestaltenden Eingriffs nicht besonders groß, gleichwohl bei entsprechender Organisation seiner Interessen gegeben sind.

Ein allgemeines Problem im jüngeren Diskurs bezüglich der Gemeinsamkeit von Trennung oder Zusammenfügung von volkswirtschaftlicher bzw. wirtschaftspolitischer Erziehung einerseits und politischer Erziehung andererseits liegt darin, dass entweder willkürliche Trennlinien gezogen werden, die Aspekthaftigkeit der Inhalte betont wird oder dass die Trennbarkeit volkswirtschaftlicher und politischer Themen bestritten wird (vgl. die umfassende Diskussion in o. Hrsg. [sowi-online] 2000, Hedtke (Hrsg.) 2001). Der Diskurs geht insofern ins Leere, als die einzelwirtschaftliche Perspektive für das konkrete individuelle Handeln, sei es als Privatmensch, sei es als selbständiger oder abhängiger Anbieter eigener Arbeitskraft, eine bestimmende Rolle einnimmt. Eine Klärung der Positionen erscheint demgegenüber auf der Grundlage der Theorie sozialer Systeme (und ihrer subsystemischen inneren Differenzierung; vgl. Luhmann 1984) möglich, die das politische soziale System und das wirtschaftliche soziale System in ihrer Betrachtungsweise trennt.

II.2. Souveränes wirtschaftliches Handeln

Um von ökonomischer Bildung sprechen zu können, ist es notwendig, über den Kanon von Begriffen des Wirtschaftlichen zu verfügen und entsprechende Verhaltensweisen zu beherrschen. Es ist ferner wesentlich, seine eigene Position im Wirtschaftszusammenhang zu kennen. Hinreichend ist eine ökonomische Bildung indes erst, wenn der Einzelne souverän seine Handlungsentscheidungen zu treffen vermag, d.h. man ist sich seines Handelns bewusst, ist in der Lage die Folgen und Nebenwirkungen zu überschauen (unter der Annahme einer hinreichend lange stabilen Handlungsumwelt) und ist bereit, sie zu verantworten. Das bedeutet zugleich, dass man sich weder hinter Dritten verstecken kann, wenn die Handlungen fehlgeschlagen sein sollten, noch dass man sich von Dritten der Einfachheit halber vorschreiben lässt, wie man zu handeln hat. Dieses Bildungskonzept nimmt Bezug auf den assertorischen Freiheitsbegriff, der nicht nur die Möglichkeit der freien Handlung beinhaltet, sondern auch den Willen, von der Freiheit Gebrauch zu machen (vgl. Dahrendorf 1959).

Es ist naheliegend, dass es zum Erreichen eines solchen Bildungsstandes vor dem operativen (qualifikatorischen) Handlungswissen eines reflexiven und eines regulativen Handlungswissens bedarf. Souveränes Handeln eines ökonomisch gebildeten Menschen erfordert darüber hinaus noch die Fähigkeit der Selbstbeurteilung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, des Selbstbewusstseins der Notwendigkeit, Auswahlentscheidungen zu treffen und der Kapazität, nicht nur die äußeren Grenzen und Restriktionen zu kennen, sondern seinen Handlungen auch selbst regulative Grenzen aufzuerlegen.

In einem älteren, in voreiliger Weise allgemein als überholt und unpräzise geltenden Verständnis von ‚Bildung‘ findet sich in prägender Weise ein Anspruch von ‚Sittlichkeit‘, dessen Abbild im Bereich der ökonomischen Bildung in idealtypischer Weise dem ‚ehrbaren Kaufmann‘ hanseatischer Prägung entspricht. Diesem Ideal geht die reflektierte Handlungsregulation dem wirtschaftlichen Handeln voran. Daher sind *Normen* kaufmännischen Handelns eine wesentliche Vermittlungsaufgabe wirtschaftsdidaktischer Tätigkeit.

Der ehrbare Kaufmann weiß in exemplarischer Weise um die unhintergehbaren Grundmerkmale wirtschaftlichen Handelns: Er kennt sein *Risiko* und weiß um die möglichen Folgen seiner *Entscheidung*. Dieses ist zum einen eine Frage der Erfahrung im Handeln, doch gehört dazu ebenso eine bewusste Auseinandersetzung, ggf. im Rahmen eines formalen Kalküls, wie es in der betriebswirtschaftlichen Entscheidungstheorie (z.B. Nutzwertanalyse) gefordert wird. Er verabscheut das Verursachen externer Effekte, also solcher Erträge, für deren Erzielung andere an den Kosten beteiligt werden (ein häufig genanntes Beispiel für externe Effekte ist die Umweltverschmutzung durch industrielle Produktion). Ähnlich verhält es sich mit der Minimierung seines eigenen Risikos oder Maximierung des eigenen Gewinns zu Lasten Dritter. Die formale Exkulpierung (d.h. ein Abschieben der *Verantwortung* auf Dritte) wird für Feigheit gehalten. Ökonomische Bildung heißt vor allem auch zu wissen, was die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln bedeutet. Da aber niemals in allgemeingültiger Form festgelegt werden kann, was ‚gut‘ und was ‚böse‘ ist, wird die Didaktik einer ökonomischen Bildung jedenfalls auf die Vorarbeiten der Wirtschaftsethik verwiesen bleiben.

Eine solide ökonomische Bildung setzt sich mit den Grundantrieben des Wirtschaftens auseinander. Dazu gehören die individuellen *Bedürfnisse*, die der objektiven *Knappheit* wirtschaftlicher Güter gegenüberstehen. Wirtschaftliche Güter sind alle Güter, die nicht frei zur Verfügung stehen und insofern knapp sind (ein Gegenbeispiel ist Atemluft). Es gehört zu den Grundvoraussetzungen die *Ungleichheit* der Menschen: Gleich ausgestattete Menschen haben nichts zu tauschen. Unvermeidbar ist zugleich die Ungleichheit der Menschen nach dem Wirtschaften: Ökonomische Aktivitäten verteilen Güter anders, aber keineswegs so, dass hinterher alle gleich wären. Gibt es keine Chance auf Verbesserung der eigenen relativen sozialen Position, entfällt die Notwendigkeit zur Aufstellung von Nutzenkalkülen und die Verfolgung egoistischer Ziele. Es muss über die Funktionsweise des ökonomischen Systems klar sein, dass die Ungleichheit als Voraussetzung wie als Folge wirtschaftlichen Handelns letztlich das Wirtschaften antreibt.

Und ebenso muss für eine ökonomische Bildung klar sein, dass eine *ökonomische Anthropologie*, die sich allein auf den ‚homo oeconomicus‘ beruft, zu kurz

greift. Der *homo oeconomicus* kennt nichts anderes als die rationale (verstandesmäßige) Verfolgung egoistischer Ziele des Handelns. Er wurde von Adam Smith in die Ökonomik als eine Vorannahme eingeführt, gegen die seine theoretische Vorstellung von ökonomischen Funktionszusammenhängen unempfindlich (robust) sein sollte. ‚Ökonomik‘ sei hier als theoretischer Gegenbegriff zur praktischen Ökonomie gebraucht (vgl. z.B. Hedtke 2002, Kaminski 2003).

Es gibt mittlerweile aber ernstzunehmende ökonomische Anthropologen (Manstetten/ Hottinger/ Faber 1998), die deutlich machen, dass – entgegen landläufiger Annahmen – auch Adam Smith ein ganzheitliches Menschenbild in der Gesamtschau der ‚Wealth of Nations‘ und der ‚Theory of Moral Sentiment‘ vorausgesetzt hat. Über den *oeconomicus* stelle er den *homo politicus*, weil jemand, der immer nur unbeachtlich seiner eigenen Eingebundenheit in die Gesellschaft handelt, diese Gesellschaft in ihrer Gesamtheit schädige. Selbst der politische Mensch genüge Smith als Selbstregulativ nicht, denn der ungebremste kollektive Egoismus führe in nationale Chauvinismen und damit zum Krieg. Daher müsse der Mensch immer auch seine Eingebundenheit in die Menschheit insgesamt bedenken, was ihn notwendig zum *homo religiosus* mache. Hieran wird erkennbar, dass eine Erziehung zur ökonomischen Bildung auf die Nutzung der Vorarbeiten der ökonomischen Anthropologie verpflichtet ist.

Das Postulat der sozialen Reflexivität beinhaltet, dass man sich seiner Stellung im sozialen System bewusst ist. Dazu gehört unter Bezugnahme auf intrasystemische Zusammenhänge und Funktionalitäten des ökonomischen Subsystems die Kenntnis der Grundbegriffe und -mechanismen der Wirtschaftsverfassung, die beschreibt, in welcher Form die ökonomischen Interaktionen und Transaktionen frei oder reguliert sind. Dann gehört dazu die Kenntnis der Koordination von Transaktionen, die in einer marktwirtschaftlichen Ordnung über das Anziehen oder Abfallen der Preise dafür sorgt, dass Angebot und Nachfrage zum Ausgleich kommen. Ferner gehören dazu das Informiertsein über den doppelten Kreislauf von Güterströmen und Geldströmen.

Nicht zuletzt gehört zur ökonomischen Bildung, dass man sich Rechnung über die – unvermeidlichen! – Verkürzungen und Vereinfachungen der Theorie ablegt. Am Beispiel der eben erwähnten Kreislauftheorie wird dies exemplarisch deutlich, denn das ökonomische System wird nicht allein durch Geld als Transaktionsmedium im Gang gehalten (obwohl dies auch in der Transaktionsmedientheorie so formuliert worden ist, vgl. Parsons 1968, vgl. Luhmann 1988). Es gibt auch bei ökonomischen Transaktionen andere Medien wie Macht (ebd., S. 310), Einfluss und vor allem auch Vertrauen.

Soziale Reflexivität heißt in einem modernen Verständnis, die Wirtschaft als soziales Subsystem der Gesellschaft neben anderen Subsystemen wie dem System der Erziehung oder dem System der Politik zu begreifen (vgl. noch einmal Luhmann 1984, 1988). Ökonomische Bildung heißt zu wissen, dass ökonomisches Handeln darauf abzielt, dass gewirtschaftet wird, um besser zu leben, nicht aber, dass man lebte, um besser zu wirtschaften. Das System der Wirtschaft wird damit als von der Gesellschaft verschieden verstanden und somit nicht irrtümlich für ein Obersystem anderer gesellschaftlicher Subsysteme gehalten (wie allzu häufig dem der Erziehung). Es kann seine eigene Aufgabe im Rahmen der Arbeitsteilung lokalisieren

und erkennt die daraus resultierenden sozialen *Interdependenzen*, die allen sozialen Systemen zu eigen sind. Die Didaktik einer ökonomischen Bildung bleibt vor diesem Hintergrund zunehmend auf die Vorarbeiten der Theorie sozialer Systeme verwiesen.

III. Wirtschaftsdidaktische Konzeptionen

Auf dem Weg zu einer ökonomischen Bildung, die natürlich in jedem Lernenden individuell erwachsen muss und doch meist eines angeleiteten didaktischen Anstoßes bedarf, haben sich verschiedene Argumentationsstrategien herausgebildet. Da sie sich weitgehend an der etablierten Wirtschaftswissenschaft orientieren und sich zeigt, dass mit den zunehmend wahrgenommenen Wechselwirkungen zwischen den Systemen diese Ansätze zu kurz greifen, sind diesen in jüngster Zeit neuere Ansätze gegenübergestellt worden.

III.1. Etablierte wirtschaftsdidaktische Konzeptionen

In der längeren Tradition wirtschaftsdidaktischer Konzeptionenbildung haben sich in den letzten Dekaden zwei Hauptrichtungen und eine Reihe von Nebenlinien herauskristallisiert (vgl. Hedtke 2002, S. 2-10; Weber 2001, S. 3-9). Es liegen weitere Ordnungsversuche von Fischer (2006b, S. 17) und multikriterial ausdifferenziert von Kaminski (2003) vor, der zunächst an die von Reetz formulierte Trias von Wissenschaftsprinzip (Reetz 2003, S. 106-112), Situationsprinzip (ebd., S. 117-120) und Persönlichkeitsprinzip (ebd., S. 117-120) als curriculare Entdeckungs- und Gestaltungsansätze anknüpft. Die erste etablierte Richtung ist als ‚situationsorientierte Wirtschaftsdidaktik‘ zu charakterisieren, die zweite als ‚kategoriale Wirtschaftsdidaktik‘. Hinzu kommen verhaltens- und institutionentheoretische (vgl. Karpe/Krol 1997) bzw. verschiedene handlungsorientierte Ansätze (im Überblick Steinmann/ Weber (Hrsg.) 1995). Letztere sind häufig einseitig auf Lehr-Lernmethoden fixiert und vernachlässigen die inhaltlichen Aspekte (zur Kritik vgl. u.a. Kahsnitz 1995).

Unabhängig von der Frage, welcher der Grundlinien man folgen möchte, fällt auf, dass außer bei Reetz und Kaminski keine volle Klarheit in der Zuordnung der Ansätze vorliegt. So bleibt das strenge Urteil von Fischer zur Kenntnis zu nehmen, der einen Mangel an „einer eigenständigen Konzeption der Wirtschaftsdidaktik“ anspricht, der aus der Orientierung an allgemeindidaktischen Konzeptionen herrühre. Insgesamt sei „das Erscheinungsbild wirtschaftsdidaktischer Konzepte unfertig.“ (Fischer 2006b, S. 18)

Nun wäre zu fragen, welche Disziplin denn im Sinne einer systematischen Ordnung statt historischer Wildwüchsigkeit ausnahmslos besser dastünde. Vor allem ist eine ‚fertige‘ Wissenschaft in doppeltem, im eigentlichen wie im figürlichen Sinne am Ende. Ein Lösungsansatz läge u.U. darin davon auszugehen, dass Lernziele als Grundelemente eines jeden didaktischen Aussagegebäudes mindestens über eine *Inhaltskomponente* und eine *Verhaltenskomponente* verfügen (welch letztere selbstverständlich bei zielbewusstem Verhalten auch zutreffend als Handlungskomponen-

te beschrieben ist), sowie ggf. über die *Situationskomponente* der Realisationsbedingungen des inhaltsbezogenen ökonomischen Verhaltens (vgl. Bank 2005), bleiben im Grundsatz drei Kategorien orientierter Akzentsetzung: Inhalts- (oder Stoff-) Orientierung, Verhaltens- (oder Handlungs-) Orientierung und schließlich Situationsorientierung. Dieses bliebe hier zunächst Desideratum und so werden vor diesem Hintergrund der ‚unabgeschlossenen Traditionen‘ jetzt nur die beiden konsensual historisch abgrenzbaren Hauptlinien nachgezeichnet, bevor die jüngeren Ansätze umrissen werden.

III.1.a. Kategoriale Wirtschaftsdidaktik

Die sicherlich am klarsten konzipierte Tradition fachdidaktischer Herangehensweise liegt in der Bezugnahme auf die ‚kategoriale Bildung‘ W. Klafkis (z.B. 1963²). Nicht anders als in anderen Inhaltskontexten stellt sich die Frage, welche Inhalte für den durchzuführenden Unterricht auszuwählen seien – wie auch immer dieser dann methodisch ausgestaltet werde. Klar ist allenthalben, dass nicht alles, was in einer Fachwissenschaft thematisiert wird, vollumfänglich Gegenstand eines didaktisch angeleiteten Lernprozesses sein kann und aus diesen Gründen stets ein Auswahlproblem gegeben ist.

An die von Klafki vorgelegte Grundkonzeption knüpfen in den siebziger Jahren zunächst E. Dauenhauer und H. May an, die ihre Konzeptionen in jüngerer Zeit noch einmal überarbeitet haben (Dauenhauer 1997-2004; May 2002). Auf der Grundlage dieser umfassenden Vorarbeiten hat schließlich Kruber (z.B. 1997, 2006) eine begründete Synthese und reflektierte Fortführung vorgelegt. Während Dauenhauer und May fachimmanent argumentieren, verweist Kruber auf Verkürzungen der beiden Ansätze in Bezug auf makroökonomische Problemstellungen und weist über die Wirtschaftspolitik Querverbindungen zur politischen Bildung aus (1997, S. 63 u. 67). Insofern kann man eine gewisse Konsensbildung zwischen den unterschiedlichen wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen konstatieren.

Dennoch ist diese Konzeption vor allen anderen am engsten fachwissenschaftlich gebunden, denn das Auswahlproblem wird an den Themen der Wirtschaftswissenschaft entlang bearbeitet. Diese ‚Wissenschaftsorientierung‘ ist mit Aufkommen der sog. handlungsorientierten Didaktiken teilweise heftig angegriffen worden. Eine solche Kritik ist aber nur dann für substanziell zu nehmen, wenn das Aussagengebäude der Fachwissenschaft (Ökonomik) nicht auf das Erkenntnisinteresse (Ökonomie; Wirtschaften) Bezug nähme. Daher geht sie, bei aller möglichen Kritik an den Wirtschaftswissenschaften im Hinblick auf mathematischen Modellplatonismus, gleichwohl auch heute deutlich zu weit. Schließlich wäre es unzutreffend, in den Ergebnissen der didaktischen Analyse rein stoffliche Kategorien erkennen zu wollen: Nicht zuletzt wird das daran deutlich, dass Kruber bestimmte Denkkategorien (in Strukturen der ökonomischen Verhaltenstheorie, in komplexen Wirkungszusammenhängen, in ordnungspolitischen Zusammenhängen) in das Zentrum seiner Argumentation stellt: „Wirtschaften‘ [kann] als Nutzen-Kosten-Optimierung in komplexen Wirkungszusammenhängen in einer politisch geprägten Wirtschaftsordnung verstanden werden“ (2006, S. 198). Schlüssig sind an diese Grundkonzeption die Leitfragen angehängt, die Kruber im Weiteren formuliert, etwa inwieweit sich

ein Stoff für die Einführung in ökonomische Denkweisen und Methoden eigne, oder inwieweit er sich eigne, ethische Grundfragen des Wirtschaftens zu bearbeiten.

III.1.b. Situationsorientierte Wirtschaftsdidaktik

Eine Herangehensweise curricularer Gestaltung, die in der vortheoretischen Lebenswelt ansetzt, ist der von Steinmann (erneut 1997) formulierte situationsorientierte Ansatz der Wirtschaftsdidaktik. Er fragt danach, welche Rollen verschiedene Individuen in unterschiedlichen Lebenssituationen einnehmen und wie sie diese kompetent bewältigen lernen können. Solche Rollen sind die des Konsumenten, des Anbieters von Arbeitskraft und selbstverständlich die des Wirtschaftsbürgers.

In der Absicht einer emanzipatorisch ausgerichteten Erziehung für ökonomische Zusammenhänge bestimmt Steinmann verschiedene Lebensbereiche aus dem Kreislauf der Wirtschaft (vgl. ebd., S. 7). Dabei weist er in einer Art rekonstruktiver Theoriebildung den Lebensbereich der Einkommensentstehung durch produktive Arbeit aus, welcher mit spezifischen Situationen der Berufswahl, der Aus- und Weiterbildung, des Berufswechsels verbunden ist. Ferner gehört zur Behandlung dieses Lebensbereichs die Stellung in Unternehmen und am Arbeitsplatz und selbstverständlich die Frage der Einkommenserzielung im Sinne von Arbeits- und Sozialeinkünften. Diesem Lebensbereich gegenüber liegt der Lebensbereich der Einkommensverwendung durch Inanspruchnahme erstellter Güter, durch Kauf an freien und an regulierten Märkten, durch Freizeitgestaltung, Vorsorge (Versicherung, Vermögensbildung) und durch Steuerzahlung. Zwischen beiden Bereichen steht dann notwendig eine vermittelnde Ordnung und es ergeben sich Beziehungen zur sozialen, zur internationalen, zur ökologischen Gesellschaft und zur Wohlstandsgesellschaft.

Auch Steinmann kommt in seinem revidierten Konzept zu dem Schluss, dass die ökonomische Bildung in ein gesamtgesellschaftliches Curriculum eingebunden werden müsse (vgl. ebd., S. 20). Wenngleich man sagen könnte, dass mit der Öffnung für eine gesamtgesellschaftliche Perspektive die neueren wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen in gewisser Weise vorbereitet werden, geht dem Situationsansatz damit die didaktische Trennschärfe verloren. Insgesamt bleibt die analytische Qualität der situativen Rekonstruktion hinter jener der kategorialen Wirtschaftsdidaktik zurück. Der Orientierung an Lebenssituationen kommt demgegenüber das entscheidende Verdienst zu, wesentliche Lebensbereiche mit zu thematisieren, die in der Ökonomik überhaupt keine Rolle spielen (z.B. Berufswahl), für das Ziel ökonomischer Bildung indes gerade bei Heranwachsenden an zentraler Stelle stehen müssen.

III.2. Neuere wirtschaftsdidaktische Konzeptionen

In jüngster Zeit ist die Diskussion, die sich in den neunziger Jahren v.a. auf die Opposition von Inhaltsentscheidung (kategoriale Wirtschaftsdidaktik) gegenüber verhaltensbezogener Methodenpräferenz (handlungsorientierte Wirtschaftsdidaktik) gegründet hatte, durch neue konzeptionelle Ideen aufgebrochen worden. Verschiedene der neueren Ansätze mit zentraler Bedeutung sind von A. Fischer (2006a) in einem Sammelband zusammenfassend vorgestellt worden. Sie können Fischers eigene Kritik (vgl. oben) nicht überwinden, lenken aber den Blick auf wesentliche

Aspekte ökonomischer Lebenswelt, die in der Ökonomik – wenn überhaupt – eher randständig abgehandelt werden: Obwohl die neueren Konzeptionen in ihrer Perspektive aspekthaft bleiben, werden wichtige Themenbereiche aufgegriffen, die im Hinblick auf eine umfassende Bildung in der ‚Klasse ökonomischer Akte‘ (vgl. Spranger 1922) bedeutsam sind.

III.2.a. Systemintegrative Ansätze

Immer deutlicher zeigt sich, dass wirtschaftliches Handeln nicht isoliert betrachtet werden kann, denn die Auswirkungen wirtschaftlichen Handelns reichen immer auch in andere soziale Subsysteme und natürliche Umsysteme. Während eine qualifikatorisch ausgerichtete Didaktik wirtschaftlichen Handelns mit einer funktionalen Aufgabenerfüllung zufrieden sein kann, muss eine bildungsorientierte Wirtschaftsdidaktik dem Aspekt des ökologischen Zusammenhangs der verschiedenen Systeme Rechnung tragen.

Dies geschieht etwa unter dem Kennwort der Nachhaltigkeit (*sustainability*) als Lerngegenstand wirtschaftlichen Denkens (Fischer 2006c). Dazu gehören neben einer Neuorientierung ökonomischen Denkens eine größere Achtsamkeit gegenüber inter- und intragenerationeller Gerechtigkeit, mithin Verantwortlichkeit und Zukunftsorientierung. Hinzu treten die Beachtung einer zunehmenden Globalisierung und Vernetzung unter der Maßgabe partizipativer Teilhabe aller am gesellschaftlichen Diskurs (ebd., S. 47 f.). Zwei Kerngedanken kommen hier zum tragen: Zum einen die systemische Interdependenz, zum anderen eine Art ‚assertorischer Partizipationsbegriff‘: die Notwendigkeit der aktiven Beteiligung der Betroffenen. Assertorische Partizipationsfähigkeit ist unter der Maßgabe eines wohlverstandenen Bildungsbegriffs indes selbstverständlich, denn nur das überkommene Bildungsbürgertum wird auf der Grundlage seines eunuchischen Bildungsbegriffs, nach welchem Brauchbarkeit ein unmissverständliches Zeichen von Unbildung sei, gestaltende Teilhabe als Lern- oder Erziehungsziel ausschließen.

Wenn aber alles mit allem verbunden ist, und wenn überdies alle aktiv diese Verbindungen mitgestalten sollen, gerät ein didaktisches Konzept leicht in die Gefahr des Beliebigens. Das wiederum erklärt, warum so viele hehre Ansprüche, die an die Schule gerade auch in den neunziger Jahren herangetragen worden sind (Umweltbewusstsein, Eine-Welt-Bewusstsein, Multikulturalität...), keine grundlegende Verankerung in der Erziehungspraxis gefunden haben. Die Umsetzungsfähigkeit des umfassenden und ökonomisch zweifellos zutreffenden Denkansatzes der Nachhaltigkeit hängt didaktisch von einer qualitativen Veränderung des Zugriffs ab. Eine merkliche quantitative Expansion ist nicht durchsetzbar. Die entscheidende Bewährung dieses Ansatzes wird in einer gelungenen didaktischen Reduktion und Auswahl unter dem neuformulierten und deutlich erweiterten Anspruch liegen, denn das zugrundeliegende Aussagensystem wächst erheblich an: Wenn (richtigerweise) Wechselwirkungen mit anderen Teil- und Umsystemen der Gesellschaft mit in den Blick genommen werden sollen, ist eine fachliche Grenze nur noch schwer bestimmbar.

Insofern die Ausweitung des Aussagenhorizonts der Ökonomik Gegenstand der Überlegungen ist, werden Bezüge zu dem von Günter Seeber vorgetragenen Ansatz erkennbar, die bereits an der Integration der wissenschaftlichen Disziplinen anset-

zen (Seeber 2006). Eine wohlverstandene Sozioökonomie betrachtet die wirtschaftlichen Handlungen pluridisziplinär u.a. aus volkswirtschaftlicher, betriebswirtschaftlicher, psychologischer, soziologischer und philosophischer Sicht. Obwohl es noch kein einheitliches sozioökonomisches Aussagegebäude gebe, müßten jedenfalls in einem größeren Maße institutionelle Handlungseinflüsse und deren Wandel, die Mehrdimensionalität (und nicht die reine Rationalität) der Handlungsursachen, sowie die Integration von Handlungsnormen Berücksichtigung finden.

Auch hier gewinnt letztlich das didaktische Auswahlproblem an Bedeutung. Während Fischer das didaktische Auswahlproblem dadurch zu lösen trachtet, dass in spezifischer Weise von der Lehrkraft „Lernwelten .. arrangier[t]“ werden, die in exemplarischer Form das umfassende Erlernen der Lernziele erlauben sollen (2006c, S. 56), bleibt Seeber der didaktischen Auswahl anhand von Bildungskategorien verpflichtet, die er in exemplarischer Form zu verdeutlichen trachtet.

Zoerner radikalisiert diesen Ansatz, indem er den in der Wissenschaft bereits vielfach vollzogenen Wandel zur Systemintegration in der Form didaktisch Rechnung zu tragen gedenkt, dass ‚das Ökonomische‘ an sich exemplarische Qualität zugewiesen bekommt. Der Zufälligkeit von Lernarrangements stellt er die theoretisch strenge Analyse gegenüber, indem er zu zeigen versucht, dass „mit Hilfe des ökonomischen Denkansatzes Probleme der modernen Gesellschaft in tragfähiger Weise analysiert werden können.“ (2001, S. 4-7, hier S. 4). Eine entgegengesetzte, nicht weniger radikale Lösung liefert nun Hedtke mit seinem Ansatz sozialwissenschaftlicher Bildung. Es gibt viele Gemeinsamkeiten der verschiedenen gesellschaftlichen Subsysteme, soweit herrscht Einigkeit. Die Perspektive zukünftiger Bildung im Bereich des Wirtschaftlichen ist nach Hedtke dadurch umzusetzen, indem die ökonomische Bildung in der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Bildung auf- und damit untergeht (vgl. 2006, S. 95).

III.2.b. Wirtschaftsethik als Ansatz der Wirtschaftsdidaktik

Eine explizite Ausrichtung auf die Handlungsnormen fordert Th. Retzmann 2006. Mit dem Konzept einer Erziehung zum verantwortlichen Handeln bestehen auch in diesem Ansatz durchaus Beziehungen zu den Innovationsversuchen von Seeber und von Fischer. Retzmans wirtschaftsethischer Ansatz indes argumentiert in eigenständiger Weise deutlich unabhängiger von Systemzusammenhängen, will man einmal davon absehen, dass Moral *per se* auch als eine Regulation menschlichen Zusammenlebens aufgefasst werden kann.

Retzmans didaktisches Konzept einer moralisch gefassten ökonomischen Bildung baut auf das Konzept der ‚integrativen Wirtschaftsethik‘ auf, die P. Ulrich (2001²) entwickelt hat. Grundprinzip dieses Ansatzes ist die integrale Behandlung moralischen Verhaltens im Zusammenhang mit ökonomischen Problemen. Dieses soll dazu führen, die ökonomische Rationalität auf eine ethische Basis umzugründen. Es wird nach den allenthalben gegebenen doch selten reflektierten normativen Handlungsvorannahmen gefragt, Zielkonflikte werden aufgedeckt und zu lösen getrachtet.

Die wirtschaftsethisch ausgerichtete ökonomische Erziehung baut operativ im Rahmen demokratisch geprägter Gesellschaften auf die Diskursethik. Das heißt, im

Literatur

- Bank, V. (2005): Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Bildung: Begriffliche Rekonstruktion und bildungsökonomische Konsequenzen. In: ders. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, S. 213-248.
- Beck, K. (2000): Wirtschaftskundliches Wissen und Denken – Zur Bestimmung und Erfassung ökonomischer Kompetenz. In: Euler, D./ Jongebloed, H.-C./ Sloane, P.F.E. (Hrsg.): Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Kiel, S. 211-229.
- Dahrendorf, R. (1959): Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. In: Heinz-Dietrich Ortlieb (Hrsg.): Zur Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft. (Hamburger Jahrbuch für Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 4). Tübingen, S. 56-81.
- Dauenhauer, E. (1997-2004): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik (3 Bd.). Münchweiler.
- Fischer, A. (Hrsg.) (2006a): Ökonomische Bildung – Quo vadis? Bielefeld.
- Fischer, A. (2006b): Welche wirtschaftsberufliche Bildung wollen wir? In: ders. (Hrsg.): a.a.O., S. 5-27.
- Fischer, A. (2006c): Nachhaltiges Wirtschaften in der wirtschaftsberuflichen Bildung. In: ders. (Hrsg.): a.a.O., S. 45-72.
- Hedtke, R. (Hrsg.) (2001): Ökonomische und politische Bildung – (k)ein schwieriges Verhältnis? *sowi-onlinejournal* 1/2002. Eingestellt in: www.sowi-online.de/journal/2001-index.html (Stand März 2007).
- Hedtke, R. (2002): Ökonomische Bildung im Boom? Konzeptionen, Interessen und Herausforderungen. In: www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke/pdf/oekon-bildung-awt-online.pdf (Stand März 2007).
- Hedtke, R. (2006): Sozialwissenschaftliche Ökonomische Bildung. In: Fischer, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 95-119.
- Humboldt, W. v. (1809/ 1920): Unmassgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens. In: ders.: Wilhelm von Humboldts Werke. Dreizehnter Band. Berlin, S. 276-283.
- Kahsnitz, D. (1995): Handlungsorientierter Unterricht – Lernen oder action? In: Albers, H. J. (Hrsg.): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Bergisch Gladbach, S. 49-73.
- Kaminski, H. (2003): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung. In: Kaiser/ F.-J./ Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, S. 41-76.
- Karpe, J./ Krol, G.-J. (1997): Ökonomische Verhaltenstheorie. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): a.a.O., S. 75-102.
- Klafki, W. (1963²): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.
- Kruber, K.-P. (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: ders. (Hrsg.): a.a.O., S. 55-74.
- Kruber, K.-P. (Hrsg.) (1997): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach.
- Kruber, K.-P. (2006): Ökonomische Bildung – ein Beitrag zur Allgemeinbildung? In: Weibeno, G. (Hrsg.): Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn, S. 187-202.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1988): Die Wirtschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Manstetten, R./ Hottinger, O./ Faber, M. (1998): Zur Aktualität von Adam Smith: Homo oeconomicus und ganzheitliches Menschenbild (Diskussionsschriften Nr. 261 Universität Heidelberg). Heidelberg.
- May, H. (2002²): Didaktik der ökonomischen Bildung. München.

konkreten (J. Habermas), zumindest aber im imaginären Diskurs (K. Apel) müssen alle legitimen individuellen Interessen vor ihrer Umsetzung darauf geprüft werden, ob sie nicht ebenso legitime Interessen anderer verletzen und gegeneinander abgewogen werden, bevor gehandelt wird. Es zeigt sich, dass der Diskurs der Wirtschaftsethik durch Vermittlung Retzmanns mittlerweile die Konzeptionen der kategorialen Wirtschaftsdidaktik erkennbar zu beeinflussen vermochte (vgl. oben I-II.1.a.).

IV. Wissenschaftliche Perspektiven ökonomischer Bildung

Ökonomische Bildung stellt einen Spezialaspekt von Bildung dar, der auf die ‚Klasse wirtschaftlicher Handlungen (ökonomischer Akte)‘ bezogen wird, oder der, wie man heute moderner sagen würde, der ‚domänenspezifisch‘ ist. Allerdings sind Aktklassen zum einen besser abzugrenzen als die unklar formulierten *domains* des Kompetenzdiskurses. Zum anderen sind die kulturpädagogische Aktklassentheorie und die Theorie sozialer Systeme Luhmannscher Provenienz aneinander anschlussfähig. So kann man auch heute noch Spranger folgen, der kulturpädagogisch argumentiert hatte, dass es zunächst der Meisterschaft in einer der Aktklassen bedürfe, um sich nicht in der von Goethe bekämpften „Halbheit des Hundertfältigen“ (Wilhelm Meister) zu verlieren. Ökonomische Bildung ist so gesehen ein mögliches Durchgangsstadium zur Allgemeinbildung. Eine souveräne Handlungsfähigkeit in Wirtschaftsdingen gehört darüber hinaus fraglos zum Umgang mit essentiellen kulturellen und sozialen Lebensvollzügen, nicht nur, aber insbesondere auch des zeitgenössischen Lebens.

Für die Zukunft ist eine Didaktik der ökonomischen Bildung für alle Formen institutionalisierter Bildung (Schule, Berufsschule, Weiterbildungseinrichtung) weiterzuentwickeln und zu etablieren. In der Tendenz wird man sich von den engen Horizonten der mathematischen Modelle, die in der heutigen Ökonomik allein Anerkennung finden, lösen und der Wechselwirkung mit anderen sozialen und natürlichen Systemen Rechnung tragen. Ein weiteres Desideratum für die Forschung in der Wirtschaftsdidaktik ist eine stärkere Berücksichtigung der internationalen Diskurse (in der gesamten gesichteten Literatur wurde nur im Ausnahmefall auf fremdsprachige Quellen rekurriert): Dieses gilt keineswegs einseitig für die Rezeption internationaler Quellen im fachdidaktischen Diskurs in Deutschland, sondern auch für ein offensives Vertreten des Konzepts einer umfassenden ökonomischen Bildung in der Begegnung mit Wissenschaftlern anderer Nationen.

- o. Hrsg. (2000): Ökonomische und politische Bildung. Fachbeiträge zu ökonomischer und sozioökonomischer Bildung. Eingestellt in: www.sowi-online.de/reader/oekonomie/fachbeitraege.html (Stand März 2007).
- Parsons, T. (1968): Social Systems. In: Sills, D. (Hrsg.): The International Encyclopedia of the Social Sciences, Bd. 15. New York, S. 458-473.
- Reetz, L. (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser/ F.-J./ Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, S. 99-124.
- Retzmann, Th. (2006) Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung (Moderne der Tradition, Bd. 3). Norderstedt.
- Seeber, G. (2006): Der sozioökonomische Ansatz in der Fachdidaktik am Beispiel Ökologischer Ökonomie. In: Fischer, A. (Hrsg.): a.a.O., S. 28-44.
- Smith, A. (1976): An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations (Glasgow Edition of the Works and Correspondance of Adam Smith, Bd. II). Oxford.
- Smith, A. (1976): The Theory of Moral Sentiments (Glasgow Edition of the Works and Correspondance of Adam Smith, Bd. I). Oxford.
- Spranger, E. (1922/1973): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Bollnow, O.F./ Bräuer, G. (Hrsg.): Philosophische Pädagogik (Eduard Spranger: Gesammelte Schriften, Band II. Erstveröffentlichung 1922). Heidelberg, S. 275-293.
- Steinmann, B./ Weber, B. (Hrsg.) (1995): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß.
- Ulrich, P. (2001): Integrative Wirtschaftsethik. 2. Aufl. Bern.
- Weber, B. (2001): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: [sowi-onlinejournal 2/2001](http://sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm); www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm (Stand März 2007).
- Zoerner, A. (2001): Welche ökonomische Bildung wollen wir? In: [sowi-onlinejournal 2/2001](http://sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_zoerner.htm); www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_zoerner.htm (Stand März 2007).