

Welche ökonomische Bildung wollen wir?

Andreas Zoerner

Zusammenfassung

Auf einer funktionalen Definition von Bildung gründend setzt sich der Beitrag mit den Anforderungen auseinander, die die moderne Gesellschaft an die Gestaltung von (schulischen) Bildungsprozessen stellt. Dabei steht die Perspektive der Möglichkeit zur individuellen Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung im Mittelpunkt. Eine Analyse der Entwicklung moderner, durch zunehmende funktionale Differenzierung gekennzeichnete Gesellschaften begründet die These, dass eine an der Wirtschaftswissenschaft orientierte ökonomische Bildung, die sowohl instrumentelles Wissen als auch Struktur- und Funktionenwissen vermittelt, eine notwendige Ergänzung zur traditionellen politischen Bildung sein muss, will Schule dem Auftrag der Allgemeinbildung gerecht werden.

1. Die Ausgangslage

Selten ist in den letzten dreißig Jahren in der Bundesrepublik so intensiv - und dabei vielfach einmütig! - über ökonomische Bildung als Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen diskutiert worden wie zur Zeit. Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, der Deutsche Lehrerverband, Elternorganisationen, einzelne Unternehmen und Verbände, meinungsbildende Zeitungen wie die 'FAZ' und 'DIE ZEIT', und nicht zuletzt Vertreter der betreffenden Bezugswissenschaft fordern (und fördern) eine stärkere Berücksichtigung ökonomischer Inhalte im Bildungskanon der Schulen (1). Nach positiven Signalen aus den Kultusbehörden verschiedener Bundesländer (2) scheint die wichtige Hürde des "Ob?" bereits genommen. Nun geht es um das "Wie?" und das "Was?" - und hier scheiden sich nun die Geister. Soll/ darf es ein Unterrichtsfach "Wirtschaft" geben (3), oder sollen ökonomische Inhalte vorrangig in einem Integrationsfach - wie bspw. Sozialwissenschaften oder Sozialkunde - behandelt werden (4), oder soll sich Ökonomie - als fachübergreifendes 'Prinzip', ähnlich dem Inhaltsbereich "Umwelt" - vom Deutschunterricht über Geschichte und Erdkunde bis zur Kunst in möglichst vielen Fächern wiederfinden? (5)

Die Antwort auf diese Fragen berührt nicht nur die Unterrichtsorganisation, vielmehr hat sie gravierende Rückwirkungen auf die Inhalte der unter den dann geltenden Rahmenbedingungen möglichen ökonomischen Bildung. Auch diese sind in der aktuellen Diskussion höchst umstritten (6). Zugespitzt läuft die Debatte auf die Frage hinaus: "Wie ökonomisch fundiert darf ökonomische Bildung sein?" Benötigt die Ökonomie die Leine der 'klassischen' politischen Bildung oder kann sie mit ihrem Erkenntnisinstrumentarium die angestammte politische Bildung - gerade unter dem Aspekt der Analyse moderner Gesellschaften - sinnvoll bereichern?

Wir werden versuchen, in diesem Beitrag Kernelemente einer ökonomischen Bildung als Teil von Allgemeinbildung zu begründen. Dahinter steht die Überzeugung, dass ökonomische Bildung mehr bieten kann (und muss) als eine Ausstattung der Lernenden mit instrumentellem Wissen zur Bewältigung ökonomisch relevanter Lebenssituationen. Vielmehr kann die

Inhalt

Zusammenfassung

1. Die Ausgangslage

2. Der Bildungsbegriff

3. Instrumentelles Wissen

4. Funktionen- und Strukturwissen in der modernen Gesellschaft

5. Kennzeichen der modernen Gesellschaft

5.1 Funktionale Differenzierung

5.2 Wertepluralismus

5.3 Wachsende Wahlfreiheit

5.4 Individualisierung

5.5 Globalisierung

6. Fazit

Literatur

Ökonomik einen spezifischen, originären Beitrag zum Verständnis moderner Gesellschaften beisteuern, ja sie kann unseres Erachtens unter den Gegebenheiten moderner Gesellschaften vielleicht tragfähigere Erklärungsmuster gesellschaftlicher Prozesse anbieten als andere Bezugssysteme.

2. Der Bildungsbegriff

Will man die Relevanz der Ökonomik zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung begründen, so muss man dazu auf die (bleibenden) Ziele von Bildung abstellen: Wir möchten an dieser Stelle eine knappe, funktionale Definition von Bildung verwenden:

Bildung hat zum Ziel, ihren Adressaten eine individuelle Selbstbestimmung in gesellschaftlicher Verantwortung zu ermöglichen.

Anhand dieser Definition lassen sich nun unterschiedliche Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsprozessen ableiten. Für eine gelingende individuelle Selbstbestimmung bedarf es zweifellos des **instrumentellen Wissens** zur Bewältigung unterschiedlichster Lebenssituationen. Darüber hinaus müssen Menschen, wenn sie entscheiden und handeln - sich selbst bestimmen! - wollen, einen **Wertemaßstab** zur Beurteilung von Handlungsalternativen ausgebildet haben. Hierzu beizutragen ist ein unverzichtbarer Bestandteil von Bildung. Zum Handeln in bzw. zur Wahrnehmung von gesellschaftlicher Verantwortung brauchen Menschen schließlich **Wissen um die Struktur und die Funktionsweisen moderner Gesellschaften**. Dabei ist uns durchaus bewusst, dass diese drei Elemente nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern sich gegenseitig bedingen. Wir werden dies gerade für den Zusammenhang von Funktionen- bzw. Strukturwissen und den Bereich der Wertebildung in diesem Beitrag aufzeigen.

Unsere These lautet nun, dass eine sich an den Erkenntnissen der Fachwissenschaft orientierende ökonomische Bildung originäre Beiträge **zu allen drei Inhaltsbereichen** von Bildung bereitstellen kann.

3. Instrumentelles Wissen

Unter den Befürwortern einer verstärkten ökonomischen Bildung erscheint uns in der aktuellen Diskussion die Ausstattung der Lernenden mit "instrumentellem" Wissen zur Bewältigung gegenwärtig oder zukünftig relevanter, genuin 'ökonomisch strukturierter' Lebenssituationen im Grundsatz unstrittig. In diesem Zusammenhang werden i.d.R. zumeist folgende Komplexe genannt, die von und mit den Lernenden erarbeitet werden sollten (7) :

- die Reflexion der Konsumentenrolle,
- die Berufswahlvorbereitung einschließlich der Thematisierung der individuellen Bedeutung von Arbeit und Beruf sowie des Wandels beruflicher Anforderungen,
- unterschiedliche Formen und Ausgestaltung von Arbeitsbeziehungen,
- Bedeutung des Unternehmertums und Fragen der Existenzgründung,
- Fragen der Geldanlage und Vermögensbildung,
- Fragen der Eigenvorsorge.

Der originäre Beitrag, den die Ökonomie zur Bearbeitung dieser Aspekte leisten kann, ist offensichtlich. Gleichwohl erscheint es uns in der weiteren Diskussion - noch vor der selbstverständlich gebotenen inhaltlichen und methodischen Konkretisierung - notwendig, sowohl **Kriterien zur Identifikation** derartiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen als auch die **Begründungen** für deren Aufnahme in ein - reales oder ideales - Curriculum "Wirtschaft" zu erarbeiten bzw. zu schärfen. Ist diese Liste bereits vollständig? Oder sind im Gegenteil bestimmte Aspekte überflüssig? Warum sollten diese (oder andere?) ökonomisch geprägten Lebenssituationen Gegenstand von schulischen Bildungsprozessen sein, das

Erlernen bspw. des Autofahrens, Lebensmittelkunde oder das 10-Finger-Schreiben jedoch nicht? Mit welchen Argumenten schützt man diesen Bereich ökonomischer Bildung vor dem Vorwurf der inhaltlichen Beliebigkeit?

In diesem Zusammenhang erscheint uns folgendes bedeutsam: Die Stärkung ökonomischer Bildung an den allgemeinbildenden Schulen wird von Eltern insbesondere in der Sorge gefordert, ihre Kinder könnten "in der Schule auf einen relevanten Aspekt gesellschaftlicher Realität unzureichend vorbereitet werden und so quasi hilflos und chancenlos" (8) in die 'Erwachsenenwelt' eintreten. Und dieses - so unser Eindruck - nicht vorrangig, weil sie bestimmten Anforderungen der Arbeitswelt nicht (mehr) entsprächen, ihnen also praktische Fertigkeiten fehlten, sondern weil sie ohne begründete Urteilsmaßstäbe Entscheidungen von großer Reichweite für ihre Lebensplanung treffen mit dem Risiko, durch Fehlentscheidungen später hohe Kosten tragen zu müssen. Gerade die Vielzahl von Wahlmöglichkeiten in der "Multioptionsgesellschaft" (Gross) und der Zwang, sich entscheiden zu müssen und damit Verantwortung zu übernehmen, bedingt **Unsicherheit** und damit den Wunsch nach einer besseren Entscheidungsgrundlage.

Um bei den oben genannten Beispielen zu bleiben: Autofahren und 10-Finger-Schreiben sind Fertigkeiten, die sich leicht (besser?) auch außerhalb der Schule lernen lassen, Fehlentscheidungen beim Lebensmittelkonsum haben - aufgrund der Verantwortungsübertragung auf vorgelagerte staatliche Aufsichtsbehörden - selten weitreichende Folgen für die Lebensplanung, aber die **Verantwortung** für die Gestaltung ökonomisch geprägter Lebenssituationen wie der Berufswahl, der (privaten) Alterssicherung und der Geldanlage tragen die Menschen weitgehend selbst. Wenn Bildung die Aufgaben hat, Menschen die individuelle Selbstbestimmung zu ermöglichen, dann muss gerade deren **Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme** (auch) durch die Vermittlung bewährten Wissens, das sie auf entscheidungsoffene Lebenssituationen vorbereitet, gestärkt werden (9) .

Bei der Identifikation und Begründung relevanten instrumentellen Wissens sollte die Diskussion um die Inhalte ökonomischer Bildung jedoch nicht stehen bleiben. Befürworter einer stärkeren ökonomischen Bildung setzten sich sonst schnell dem Missverständnis aus, Bildung auf dem Altar von Praxisbedürfnissen zu opfern (10) . Der spezifische, gerade von Vertretern der klassischen politischen Bildung häufig verkannte (11) Beitrag der Ökonomik zu einem modernen Gesellschaften angemessenen Konzept der Allgemeinbildung liegt nicht nur im Expertenwissen um ökonomisch geprägte Lebenssituationen, also in der Kompetenz bezüglich ökonomischer Gegenstandsbereiche. Auch und gerade der ökonomische Denkansatz - Ökonomik als Analyseverfahren gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse - legitimiert den Anspruch der Ökonomik, zu einer modernen Gesellschaften angemessenen Allgemeinbildung beizutragen.

4. Funktionen- und Strukturwissen in der modernen Gesellschaft

Um den Adressaten von Bildungsprozessen eine in gesellschaftlicher Verantwortung gebundene Selbstbestimmung zu ermöglichen, benötigen sie neben instrumentellem Wissen ebenso Kenntnisse über die Struktur und die Funktionsweisen der Gesellschaft, in der sie leben. Wie Struktur und Entwicklung moderner Gesellschaften interpretiert werden, hängt ab von der analysierenden Wissenschaft. Deren jeweilige Methoden und Erkenntnisse sind nicht einfach austauschbar, auch wenn sie sich auf den gleichen Gegenstand beziehen. Insofern ist es also nicht gleichgültig, welche Fachdisziplin innerhalb der politischen Bildung mit ihrem Erkenntnisinstrumentarium an Schülerinnen und Schüler herantritt.

In den letzten Jahren sind von der Ökonomie mehrere Beiträge zur Identifikation bildungsrelevanten **Funktionen- und Strukturwissens** zur Diskussion gestellt worden. (12) Dabei zeigt sich ein Doppelcharakter des Strukturwissens: Zum einen lässt es sich auf ökonomische **Gegenstandsbereiche** beziehen, etwa wenn es um die Funktionsweise von Märkten, die Wirkungen von Preisveränderungen oder die Funktionen des Wettbewerbs geht. Zum anderen umfasst der Beitrag der Ökonomik zu einem für die Gestaltung der Gesellschaft

relevanten Strukturwissen ihre originäre fachspezifische Axiomatik und Methodik bei der Untersuchung gesellschaftlicher Fragestellungen. Zentral sind hierbei der methodologische Individualismus, die ökonomische Verhaltenstheorie, die Betrachtung situativer Anreizstrukturen und die damit verbundene Entkoppelung von Handlungsmotiven und Handlungsergebnissen. Dieser Beitrag richtet den Augenmerk auf das damit umrissene, bislang eher wenig diskutierte Potenzial der Ökonomik als Analyseverfahren gesellschaftlicher Prozesse vor dem Hintergrund spezifischer Entwicklungen der modernen Gesellschaft.

5. Kennzeichen der modernen Gesellschaft

Die im Abschnitt "Instrumentelles Wissen" angesprochene 'Unsicherheit' ist geradezu ein Charakteristikum moderner Gesellschaften (13). Modernisierung äußert sich als Entgrenzung, als Überwindung traditioneller (sittlicher, ökonomischer, räumlicher) Beschränkungen mit der Folge der **Zunahme individueller Handlungsoptionen** bei gleichzeitig zunehmender **Unübersichtlichkeit von Handlungsfolgen**. "Modernisierung" - der Begriff erfasst sowohl den (Modernisierungs)Prozess als auch dessen Ergebnis - lässt sich unseres Erachtens durch fünf Bewegungen beschreiben (14) :

1. Funktionale Differenzierung
2. Zunehmender Wertpluralismus
3. Wachsende Wahlfreiheit
4. Individualisierung
5. Globalisierung

Wir möchten diese fünf Bewegungen in der hier gebotenen Kürze skizzieren und dabei begründen, dass mit Hilfe des ökonomischen Denkansatzes Probleme der modernen Gesellschaft in tragfähiger Weise analysiert werden können. Wenn dies so ist, dann kann gerade eine an den Erkenntnissen der Bezugswissenschaft orientierte ökonomische Bildung ihren Adressaten eine bewährungsfähige Orientierung bieten.

5.1 Funktionale Differenzierung

Das wesentliche Kennzeichen moderner Gesellschaften ist deren hoher und weiter wachsender Grad der funktionalen Differenzierung. (15) Dies meint, dass immer mehr (Teil-) Aufgaben in der Gesellschaft von speziell dafür eingerichteten Subsystemen übernommen und gemäß jeweils eigener Funktionslogiken bearbeitet werden. Moderne Gesellschaften erfahren also "eine Entwicklung von unabhängigen und homogenen Einheiten zu größeren voneinander abhängigen und heterogenen Einheiten" (16). Die damit einhergehende Spezialisierung führt zu Effizienzgewinnen und damit zu wachsendem Wohlstand, der wiederum die materielle Basis für eine **individuelle Selbstbestimmung** der Gesellschaftsmitglieder schafft. Doch in hochgradig arbeitsteilig organisierten Gesellschaften ist Selbstbestimmung nicht voraussetzungslos möglich: Die zunehmende funktionale Differenzierung stellt die Individuen in eine **wachsende Abhängigkeit** nicht nur von Vorleistungen anderer, sie sind darüber hinaus auch darauf angewiesen, dass andere Gesellschaftsmitglieder genau ihre Qualifikationen nachfragen, ihre Spezialisierung also nicht entwerten. Wachsende Möglichkeiten zur Wahrnehmung individueller Optionen der Lebensgestaltung gehen also einher mit wachsender Abhängigkeit von den Leistungen der gesellschaftlichen Teilsysteme und damit von Leistungen anderer.

Diese Abhängigkeit aufgrund funktionaler Differenzierung ist nun aber anderen Typs als 'klassisch' interpretierte Abhängigkeit: Wurde diese eher als ein Ergebnis von **Hierarchien**, also von vertikal strukturierten Beziehungen, interpretiert, so lässt sich die Abhängigkeit aufgrund funktionaler Differenzierung eher als eine in horizontalen **Funktionsbeziehungen** verstehen. Die in Hierarchien dominierende Austauschbeziehung 'Macht' weicht in Funktionsbeziehungen dem **Nutzen**. Die mit der vertikalen Interpretation häufig verbundene

Konfliktperspektive wandelt sich zu einer **Kooperationsperspektive**. Damit stellt sich aber die Frage, ob die klassischen Instrumentarien zur Analyse gesellschaftlicher Abhängigkeitsbeziehungen noch tragen. Gerade die Ökonomik, die 'Nutzen' als zentrale Kategorie kennt und die Interaktion und Kooperation von (Wirtschafts-)Subjekten zum wesentlichen Gegenstand ihrer Analyse hat, bietet hier für Bildungsprozesse neue Perspektiven zum Verständnis von Konflikten in modernen Gesellschaften und eröffnet so neue Horizonte möglicher Konfliktlösungen. Dabei muss die ökonomische Verhaltenstheorie mit dem Ansatz des Kosten und Nutzen von Verhaltensalternativen gegenüberstellenden homo oeconomicus eine zentrale Rolle spielen.

Die durch funktionale Differenzierung sich ergebene Zersplitterung der Gesellschaft - dies betrifft nicht nur die Organisation von Produktionsprozessen, sondern vor allem auch die Produktion von Wissen und Problemlösungen - führt zu einem **steigenden Koordinationsbedarf**, um der Gefahr der Desintegration moderner Gesellschaften entgegenzuwirken. Wie lösen moderne Gesellschaften das Koordinationsproblem, wenn Normen und Werte eine gesellschaftliche Integration nicht (mehr) gewährleisten können?

Diesem Koordinationsproblem wird in funktional differenzierten Gesellschaften durch wettbewerblich organisierte **Märkten** begegnet, die in Funktionsbeziehungen die vermittelnde Institution bilden. Der gesellschaftliche Sinn der funktionalen Differenzierung, die Steigerung gesellschaftlicher Effizienz, verdeutlicht, dass der Zweck von Märkten als Koordinationsinstanz in der effizienten **Allokation** von Produktionsfaktoren und Gütern (17) liegt. Diese Perspektive kommt in Bildungsprozessen nach unseren Erfahrungen allerdings (häufig) zu kurz: Werden gesellschaftliche Probleme als Ausdruck von Machtkämpfen anstatt als Kooperationsprobleme gedeutet, so wird die Verteilungsperspektive zentral. Nicht, dass diese unwichtig wäre. Doch entstehen Verteilungsergebnisse im Nebenprodukt bei der Verfolgung des Systemziels 'Umgang mit und Verminderung von Knappheit'. Es bedarf allerdings ökonomischen Wissens, um zu erkennen, dass Eingriffe in den Koordinationsmechanismus Markt mit dem Ziel der Beeinflussung seiner Verteilungsergebnisse nicht kostenlos sind, sondern vielmehr mit Einbußen in seiner genuinen Funktion als Koordinationsinstrument zur Bereitstellung von Gütern und Leistungen bezahlt werden müssen.

5.2 Wertpluralismus

Ein Hauptkennzeichen der modernen Gesellschaft ist die **Auflösung einer verbindlichen Wertebasis** in der Gesellschaft. Modernen, säkularisierten Gesellschaften fehlt ein normenbegründender Fixpunkt (die Gebote Gottes, das Wohl der Nation o.ä.). Mit einem sich so ausbildenden Wertpluralismus verliert die Gesellschaft allgemein verbindliche Deutungsmuster. Sinnzuweisungen werden nicht (länger) von gemeinsamen Instanzen, sondern individuell vorgenommen. Klassische, das individuelle Leben sowohl in der Breite (in Arbeit, Familie und Freizeit) wie auch in der Tiefe (von der Wiege bis zur Bahre) begleitende und dadurch Sicherheit gebende enge Milieus lösen sich auf.

Bedenkt man die funktionelle Bedeutung von Werten für Individuen - Werte ordnen Problemsichten, steuern die Wahrnehmung, sie dienen der Entscheidungsfindung und geben Sicherheit über den eigenen Standort (Selbstgewissheit) - dann gilt: Man kann in der modernen Gesellschaft immer weniger von einem gemeinsam geteilten, stillschweigend verabredeten Konsens über angemessene Problemlösungen ausgehen. Mit anderen Worten: Individuen werden unsicher, ob andere Gesellschaftsmitglieder

- a) Probleme und Konflikte ähnlich wie sie selbst wahrnehmen und ob sie
- b) diese Konflikte nach gleichen oder zumindest ähnlichen Maßstäben zu lösen gedenken.

Die Verunsicherung über angemessene gesellschaftliche Problem- und Konfliktlösungen führt zu einem verstärkten Bedarf an Konfliktregelungen durch formgebundene Institutionen, deren Sinn darin liegt, das Verhalten der jeweils anderen (tendenziell) planbar zu machen. Gerade

die Neue Institutionenökonomik zeigt die Bedeutung institutioneller Arrangements zur Bewältigung von Unsicherheit und zur Förderung von Kooperation (und Kooperationsgewinnen!) auf. (18) Dies sei am Beispiel des Problems sozialer Dilemmata erläutert:

Moderne Gesellschaften sind durch die Zunahme von Entscheidungsarrangements gekennzeichnet, unter denen die Verfolgung des einzelwirtschaftlich Gebotenen (Systemfunktionalität aus der Mikroperspektive) zu gesellschaftlich nicht erwünschten Ergebnissen (Makroperspektive) führt. Diese als **'soziale Dilemmata'** bezeichneten Arrangements sind Folge der abnehmenden Bindungskraft sozialer Normen. Stehen diese der Funktionalität gesellschaftlicher Teilsysteme entgegen, so werden Individuen sie - insbesondere in anonymen Handlungskontexten - in ihren Entscheidungen oder Handlungen auf der Ebene der Teilsysteme ignorieren, um keine Effizienzeinbußen zu erleiden. Die Entscheidungslogik des Teilsystems kann so gesellschaftlichen Wertvorstellungen entgegenstehen. Was bedeutet dies für "die Moral"? Wird in derartig strukturierten Konfliktsituationen der Lösungsbeitrag vom Einzelnen erwartet (und gefordert), so werden - und das ist die Perspektive der Ökonomik - gerade die zur Lösung der Konflikte ins Feld geführten moralische Standards in der Gesellschaft erodieren, angesichts der Bedingungen sozialer Dilemmata (anonyme Handlungskontexte, nur geringgewichtige Beiträge der Individuen), nicht hinreichend viele dem guten Beispiel folgen. (19) Eine sozialökonomische Analyse identifiziert den Ort der notwendigen Veränderungen, damit ethisch fundierte Ziele zum Tragen kommen können, in den Situationsbedingungen. Gesellschaftlich unerwünschte Ergebnisse lassen sich in Situationen sozialer Dilemmata nicht durch den Appell an eine (individuelle) Tugendmoral, sondern durch die kollektive Schaffung von funktionsgerechter **'Regelmoral'** vermeiden. In demokratisch verfassten Systemen geschieht dies mittels Kooperation und Konsens. Ökonomische Bildung kann hier einen **originären Beitrag zur Wertebildung** leisten, indem sie hilft, Anwendungskontexte ethischer Handlungsmaximen abzustecken und so Moral vor der Erosion durch Moralisierung zu schützen. (20)

5.3 Wachsende Wahlfreiheit

Als positive Kehrseite der schwindenden Verbindlichkeit sozialer Normen wie auch aus dem durch funktionale Differenzierung immens gestiegenen Wohlstandsniveau - mit einem entsprechend reichhaltigen Güterangebot - erwächst den Mitgliedern der modernen Gesellschaft eine bislang unbekannte Freiheit in der Wahl von Handlungsoptionen. Dies bezieht sich nicht ausschließlich auf genuin ökonomisch klassifizierte Bereiche wie etwa den Warenkonsum. Formen des Zusammenlebens, der Partnerwahl, der Ästhetik und des Lebensstils: all dies ist den Individuen - lediglich unter Budgetrestriktionen - im Prinzip freigestellt. Die gestiegene Wahlfreiheit hat aber zur Folge, dass Individuen sich **entscheiden müssen**. Der Zwang zur Entscheidung bedingt ebenso den **Zwang zur Übernahme von Verantwortung** für die Folgen dieser Entscheidung. Wenn nun aber gleichzeitig die Bindungskraft von Werten und Normen abnimmt, wonach bemessen Individuen dann ihre Entscheidungen?

Unsere These lautet, dass Individuen sich in ihren Entscheidungen an den Funktionslogiken der Subsysteme - den binären Codes (Luhmann) - orientieren (müssen), in denen sie jeweils agieren. Werte und Normen bekommen damit in modernen Gesellschaften einen **funktionsgebundenen Charakter**. (21) Entscheidungen werden damit **weniger persönlichkeitsabhängig** und eher **situationsabhängig**. Zur Analyse individuellen Verhaltens sind also notwendig,

- a) die **Rahmenbedingungen** der Entscheidungsfindung, also **Handlungssituationen**, zu analysieren (gerade dies ist das Verfahren der Ökonomik) und
- b) deutlich zwischen **wertgebundener Persönlichkeit** und ausgeübter **sozialer Funktion** der entscheidenden bzw. handelnden Individuen zu unterscheiden.

Werden nun Auswahlentscheidungen funktionsgebunden getroffen, so erhalten die den Entscheidungen zu Grunde liegenden Codes den Status von Werten. (22) Dies kann jedoch immer nur für die jeweiligen Teilsysteme gelten. Auf einer übergeordneten Ebene können die funktionalen Eigenlogiken der Subsysteme nicht automatisch einen ethischen Eigenwert beanspruchen. Dieser kann erst den **Ergebnissen des Zusammenwirkens der Mikroprozesse** beigemessen werden. Für eine ethische Bewertung teilsystemarer Ergebnisse ist also die Makroperspektive ausschlaggebend. Auch hier kann die Ökonomik als "mikrofundierte Makroanalyse" (Gerecke 1998) originäre Beiträge zum Verständnis moderner Gesellschaften beisteuern bzw. Richtungen aufzeigen, in die Veränderungen der Systemstruktur beim Auftreten unerwünschter Ergebnisse gehen sollten.

5.4 Individualisierung

Der Prozess der funktionale Differenzierung erlaubt Individuen in der modernen Gesellschaft nicht nur ein hohes Maß an Individualität, sondern er ist auch die Ursache für ein Herauslösen der Individuen aus engen, in der Anzahl begrenzten sozialen Kontexten. Gesellschaftliche Funktionen, die vormals von nur einem System (z.B. der Familie) erfüllt wurden, dessen Teil das Individuum war, werden mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft auf dazu spezialisierte Systeme übertragen. Individuen stehen nun einer Vielzahl von Subsystemen gegenüber (um im Beispiel zu bleiben: Kinderbetreuung, Bildungssystem, (organisierte) Freizeitgestaltung, Krankenpflege, Altenbetreuung usw.), mit denen sie durch Kooperationsbeziehungen verbunden sind. Art und Umfang dieser Beziehungen sind aber nun nicht für alle Gesellschaftsmitglieder gleich. Vielmehr obliegt die Ausgestaltung dieser Beziehungen der individuellen Auswahl. Individuen bilden somit je eigene, netzartige Sozialsysteme aus, deren Teil sie sind, und in denen sie nach - nicht individuellen, sondern situativ zu unterscheidenden - unterschiedlichen Funktionslogiken und nicht gemäß ethischer Standards agieren.

Hier wird deutlich, dass Funktionssysteme in modernen Gesellschaften "überpersonal strukturiert" (23) sind. Ergebnisse sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene "übersteigen daher [...] die Steuerungs- und Verantwortungsmacht" (24) von Individuen. Gerade Handlungsergebnisse, die sich als Nebenfolgen dieser sogenannten eufunktionaler (vgl. Hausmanning, 1997) Entscheidungen oder Handlungen innerhalb der Teilsysteme einstellen, können von den Individuen nicht verantwortet werden. Dies trifft umso mehr zu, als gesellschaftlich unerwünschte Handlungsergebnisse i.d.R. erst als Folgen zahlloser einzelner individueller Entscheidungen manifest werden. Insofern gehen individuell adressierte Aufforderungen zur Verhaltensänderung beim Auftreten unerwünschter Handlungsergebnisse der Teilsysteme fehl (Problematik des öffentlichen Guts). (25) Der systematische Ort der Veränderungen sind die - nur kollektiv zu verändernden - **Situationsbedingungen**.

5.5 Globalisierung

Die Globalisierung führt diese Entgrenzungen der Moderne über den Nationalstaat hinaus. Sie lässt sich verstehen als "Extension des Rahmens sozialer Beziehungen" (26) . Dies ist jedoch mehr als nur eine räumliche Ausdehnung. Da der demokratische Nationalstaat der Gestaltungsraum des Politischen ist, in dem Regeln des Zusammenlebens entworfen, diskutiert und vereinbart werden, wird die **Entgrenzung** gleichzeitig zur **Begrenzung** politisch wahrnehmbarer Handlungsalternativen. Dies zeigt sich beispielhaft in der globalen Umweltproblematik wie auch in der Krise der Arbeitswelt oder der sozialen Sicherungssysteme: Nationale Politik erweist sich in diesen Kontexten als zunehmend wirkungslos und bedarf zur Problemlösung supranationaler Kooperation.

Fazit

Die moderne Gesellschaft weist Strukturmerkmale auf, die den Glauben an die Wirksamkeit individuellen Handelns zur Lösung gesellschaftlicher Probleme deutlich beschränken. Die funktionale Differenzierung führt zu einem Ablösen ethisch fundierter Handlungs- und Entscheidungsmaximen durch plurale, in Teilsystemen funktionsgebundene Entscheidungslogiken. Individuen verlieren in immer mehr Bereichen gesellschaftlichen Lebens die Möglichkeit zur Steuerung von Handlungsergebnissen. Damit ist individuelles Verhalten auch immer seltener verantwortlich zu machen für gesellschaftlich unerwünschte (Handlungs-)Ergebnisse.

Ein Bildungssystem, das den Auftrag, seinen Adressaten eine individuelle Selbstverwirklichung in gesellschaftlicher Verantwortung zu ermöglichen, ernst nimmt, kann diesen Befund nicht ignorieren: Pädagogische Prozesse, die die individuelle Normentwicklung zum zentralen Ziel erheben, um dem autonomen Individuum ein Standhalten auch im "kontrafaktischen Wertemilieu" (Klages) zu ermöglichen, werden langfristig bei ihren Adressaten Frustrationen und Abwehr erzeugen, wenn sie nicht um eine Perspektive ergänzt werden, die den unter den Gegebenheiten moderner Gesellschaften tatsächlichen Möglichkeitsraum moralischen Verhaltens beschreiben und erklären kann sowie Möglichkeiten aufzeigt, diesen Möglichkeitsraum jeweils funktionsgerecht auch zu erweitern.

Genau dies sollte die Perspektive einer zeitgemäßen ökonomischen Bildung sein. Gerade für das Bedingungsgefüge moderner Gesellschaften kann sie den Anspruch der Allgemeinbildung, Menschen eine individuelle Selbstbestimmung in gesellschaftlicher Verantwortung zu ermöglichen, durch originäre Beiträge sowohl zu heute benötigtem instrumentellem Wissen als auch zum notwendigen Funktionen- und Strukturwissen wie auch zur Wertebildung einzulösen helfen. Dabei sollte ökonomische Bildung nicht nur vom Gegenstandsbereich Ökonomie her verstanden, sondern auch als eigenständiger Denkansatz zur Analyse gesellschaftlicher Prozesse genutzt werden.

Anmerkungen:

- (1) Deutsches Aktieninstitut (1999), Deutscher Lehrerverband (2000), BDA/ DGB (2000), vgl. auch dazu ‚Gegenwartskunde‘ (Heft 1, 2 und 4 des Jahres 2000) sowie [sowi-onlineforum 1](#).
- (2) zum Beispiel: NRW, Baden-Württemberg.
- (3) So Vertreter der Wirtschaftswissenschaft und Wirtschaftsdidaktik Schlösser/ Weber (1999), Krol (2001)
- (4) So vor allem Vertreter der traditionellen politischen Bildung Hartwich (2000), Sturm (2000), Reinhardt (2000)
- (5) In dieser Tendenz der vormalige Präsident der Kultusministerkonferenz Lemke (KMK-Pressemitteilung vom 21.08.2000); auch Rau (2000).
- (6) v. Rosen (2000), Hartwich (2000), Kruber (2000), Krol (2001)
- (7) Vgl. bspw. Kraus (2000).
- (8) Sturm (2000), Seite 407.
- (9) Für die Identifikation entsprechender Lerninhalte sei auf die von Kruber (1994) herausgearbeiteten Bildungskategorien verwiesen.
- (10) So unterstellt Sturm (2000), Seite 410 - leider ohne Beleg - das Menschenbild eines "neuen Wirtschaftsbürger[s], für den politische Bildung überflüssig ist und der sich nur noch mit den Regeln des Wirtschaftens auseinander setzen soll".
- (11) Bspw. Sturm (2000); vgl. auch die ähnliche Perspektive im ‚Münchener Manifest‘ "Demokratie braucht politische Bildung" der Leiter der Bundes- und Landeszentralen für

politische Bildung 1997 (z.B. Seite 38).

(12) Zu nennen sind hier u.a. Kaminski (1996), Karpe/ Krol (1997), Karpe/ Krol (1999), Krol (2001), Kruber (1994), Kruber (2000).

(13) Wie lässt sich die 'moderne Gesellschaft' zeitlich bestimmen? "Mit wechselnden Inhalten drückt 'Modernität' immer wieder das Bewusstsein einer Epoche aus, die sich zur Vergangenheit [...] in Beziehung setzt, um sich selbst als Resultat eines Übergangs vom Alten zum Neuen zu begreifen" (Habermas 1981, Seite 445). Nach unserem Verständnis unterscheidet sich die moderne Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland deutlich von der Gesellschaft der 1970er Jahre.

(14) Diese Trennung ist lediglich analytisch. Uns ist bewusst, dass die geschilderten Entwicklungen sich durchdringen und gegenseitig bedingen und verstärken.

(15) Luhmann (1994), Kneer/ Nassehi (1993).

(16) Hondrich, (1999), Seite 22.

(17) Hier verstanden als alles, was in der Gesellschaft nachgefragt wird (Waren, Dienstleistungen, Informationen, Wissen usw.)

(18) Vgl. auch Karpe/ Krol (1999).

(19) Krol (2001).

(20) vgl. Homann (1996).

(21) Vgl. van der Loo/ van Reijen (1997), Seite 176f; Hausmanning (1997).

(22) Hausmanning (1997) bezeichnet deren Status als "eufunktional".

(23) Hausmanning (1997).

(24) Ebd. Ähnlich Bayertz (1995).

(25) Zuletzt wies Bernhard Schlink auf das zentrale Paradigma der klassischen politischen Bildung hin, individuelle Tugendmoral auch gegen Institutionen (und institutionelle Anreize) stärken zu wollen. Schlink (2001), Seite 83.

(26) Hondrich (1999), Seite 22.

Literatur

Bayertz, K. (1995): Eine kurze Geschichte der Herkunft der Verantwortung. In: ders. (Hg.): Verantwortung. Prinzip oder Problem? Darmstadt.

Rau, J. (2000): "Bildung entscheidet über nationale Wettbewerbsfähigkeit". Bundespräsident Johannes Rau im Gespräch mit der F.A.Z., Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14.07.2000. Seite 15.

Bundeszentrale für politische Bildung (1997): "Demokratie braucht politische Bildung". Zum Auftrag der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung. "Münchener Manifest vom 26. Mai 1997. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 32/ 1997, Seite 36-39.

Habermas, J. (1981): Die Moderne - ein unvollendetes Projekt. In: ders.: Kleine Politische Schriften I - IV. Frankfurt am Main. Seite 444-464.

Hartwich, Hans-Hermann (2000): Kein neues Fach, aber eine moderne Wirtschaftslehre in der schulischen politischen Bildung!. In: Gegenwartskunde 49, Heft 1, S. 23-36, dokumentiert im sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung.

Hausmanning, T. (1997): Was ist Strukturethik? Internetveröffentlichung unter www.KTHF.Uni-Augsburg.DE/lehrstuehle/sozethik/Strukt.htm

Homann, K. (1996): Verfall der Moral? Die Moralisten geben der Moral den Rest In: Wirtschaftswoche Nr. 36, 12. September 1996, Seite 38f.

Hondrich, K. O. (1999) (1999): Globalisierung der Wirtschaft - Globalisierung der Werte? In: Rademacher, C./ Schroer, M./ Wiechens, P. (Hrsg.): Spiel ohne Grenzen? Ambivalenzen der Globalisierung. Opladen, Seite 21-33.

Kaminski, H. (1996): Ökonomische Bildung und Gymnasium. Neuwied.

Karpe, J./ Krol, G.-J. (1997): Ökonomische Verhaltenstheorie. Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung. In: Kruber, K.-P. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch-Gladbach, Seite 75-102.

Karpe, J./ Krol, G.-J. (1999): Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderungen für die ökonomische Bildung. In: Krol, G.-J./ Kruber, K.-P. (Hg.): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert - Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? Bergisch Gladbach, Seite 21-48.

Kneer, G./ Nassehi, A. (1993): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München.

Kraus, J. (2000): "Junge Menschen brauchen ökonomische Bildung" In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10.06.2000, Seite 15.

Krol, G.-J. (2001): Ökonomische Bildung ohne Ökonomik? In: [sowi-online-journal 1/ 2001](#).

Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik - der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Gegenwartskunde 49, Heft 3, S. 285-295, dokumentiert im [sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung](#).

Luhmann, N. (1994): Die Differenzierung von Politik und Wirtschaft und ihre gesellschaftliche Grundlagen. In: ders.: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, 2. Auflage, Opladen, S. 32-48.

Reinhardt, S. (2000): Ökonomische Bildung für alle - aber wie? Plädoyer für ein integrierendes Fach. In: Gegenwartskunde 49, Heft 4, S. 413-422, dokumentiert im [sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung](#).

Schlink, B. (2001): Auf dem Eis. Von der Notwendigkeit und der Gefahr der Beschäftigung mit dem Dritten Reich und dem Holocaust. In: Der Spiegel, Heft 19/ 2001, Seite 82-86.

Schlösser, H. J./ Weber, B. (1999): Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien. Gütersloh.

Sturm, R. (2000): Der schöne Schein des Geldes - ist ökonomische Bildung voraussetzungslos? In: Gegenwartskunde, 49. Jahrgang, Heft 4, Seite 407-411.

van der Loo, H./ van Reijen, W. (1997): Modernisierung. Projekt und Paradox. 2. Auflage. München.

von Rosen, R. (2000): Wirtschaft in die Schule! Plädoyer für ein Schulfach Ökonomie an allgemein bildenden Schulen. In: Gegenwartskunde 49, Heft 1, S. 11-22, dokumentiert im [sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung](#).

KeyWords: ökonomische Bildung, Bildungsbegriff, instrumentelle Bildung, Wertepluralismus, funktionale Differenzierung, Allgemeinbildung, Funktionenwissen, Strukturwissen, funktionale Differenzierung, zunehmender Wertepluralismus, wachsende Wahlfreiheit



(c) 2001 sowi-online e. V., Bielefeld

Federführender Herausgeber des sowi-onlinejournals 2/2001: Andreas Fischer; WWW-Präsentation: Norbert Jacke; Bearbeitung: Doris Meyer

URL des Dokuments:

http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_zoerner.htm

Veröffentlichungsdatum: 11.11.2001