

In Ausgabe 4/2008 der GWP hat Reinhold Hedtke im Brennpunkt-Beitrag „Wirtschaft in die Schule – Ökonomische Bildung als politisches Projekt“ die ökonomische Bildung als dezidiert politisches Projekt beschrieben und dabei auch die Arbeit des Instituts für Ökonomische Bildung (IÖB) an der Universität Oldenburg kritisiert. Die Leitung des IÖB hat hierauf in der Zeitschrift „Unterricht/Wirtschaft“, Ausgabe Nr. 37 unter dem Titel „Eine Frage des Anstands – politische Bildung konkret!?“ reagiert.

([http://lspace5.via-on-line.de/ioeb/ecedon.nsf/0/D36FC89FFCA8AF3CC125756D005BB59E/\\$File/UW_37_2009_42_45.pdf](http://lspace5.via-on-line.de/ioeb/ecedon.nsf/0/D36FC89FFCA8AF3CC125756D005BB59E/$File/UW_37_2009_42_45.pdf)).

Das IÖB hat Herrn Hedtkes Text als sachlich ungerechtfertigten Angriff auf seine Arbeit verstanden. Die Herausgeber von GWP haben deshalb Herrn Prof. Kaminski als Leiter des Instituts eingeladen, die Oldenburger Position bzgl. des Charakters und der Stellung der ökonomischen Bildung zu skizzieren. Hier sein Text.

Anmerkungen zum „Oldenburger Ansatz ökonomischer Bildung“

Hans Kaminski



Hans Kaminski

Vorbemerkung

1. Grundannahmen und Vorgehensweise

Einige generelle Aspekte vorweg:

- a) Das IÖB wird auch in Zukunft die Forderung nach einem Fach „Wirtschaft“ – sei es als Pflicht- oder Wahlpflichtfach in der Sek I und II des allgemeinbildenden Schulwesens – beibehalten.
- b) Das Qualifizierungs- und Forschungsdilemma für den Bereich der ökonomischen Bildung lässt sich nur mit dem Ausbau eigenständiger Bachelor-/Master-Studiengänge lösen. Der hohe Anteil fachfremden Unterrichts wird sich zwischenzeitlich nur über Fort- und Weiterbildungssysteme reduzieren lassen.
- c) In Ländern mit curricularen Konstruktionen wie „Politik-Wirtschaft“ sollte es nicht um gegenseitige didaktische Überwältigungsversuche gehen, sondern darum, Erkenntnispotenziale zu identifizieren und fachdidaktisch zu Lehr-Lernarrangements zu verknüpfen. Nur auf diesem Wege können Kompetenzen in der Einheit von Wissen, Erkennen und Bewerten bei den Ler-

nenden gefördert werden. Dies gilt im Besonderen für den gymnasialen Bereich. Als einen ersten konstruktiven Versuch dieser Vorgehensweise lässt sich das Niedersächsische Kerncurriculum für das Fach „Politik–Wirtschaft“ am Gymnasium (Sek I und Sek II) interpretieren.

- d) Die Etablierung der ökonomischen Bildung kann nur über eine akteurstheoretische Interpretation von bildungspolitischen Prozessen und Innovationen erfolgen. Es sind somit Bildungsnetzwerke zwischen Schulen, Unternehmen, Hochschulen, Organisationen und Institutionen zu entwickeln, die nicht die „relative“ pädagogische Autonomie von Schulen schwächen oder interessenpolitisch übertölpeln, sondern stärken.

Die o.g. Aspekte lassen sich in diesem Beitrag nicht ausreichend darstellen. Es kann lediglich darum gehen, in knapper Form den Ansatz der ökonomischen Bildung darzustellen, wie er vom IÖB vertreten wird. Folgende Fragestellungen stehen dabei im Fokus:

- a) Welche wesentlichen Annahmen fließen in die Entwicklung eines Referenzsystems für die ökonomische Bildung im allgemeinbildenden Schulsystem ein? Welches Verständnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist unterlegt?
- b) Welche Konsequenzen hat ein Referenzsystem für curriculare Konstruktionen (Kerncurricula, Unterrichtsmaterialien etc.)?
- c) Welche Konsequenzen hat ein konstruktivistisch geprägtes Methodenverständnis (vgl. Kaiser/Kaminski 2009) für die ökonomische Bildung sowie für die Gestaltung der Zusammenarbeit von Schule, Hochschule, Unternehmen, Organisationen, Institutionen usw.?

2. Zur Entwicklung von Referenzsystemen für die ökonomische Bildung

Zu Beginn sind jene Annahmen zu explizieren, die Einfluss auf den curricularen Konstruktionsprozess in der ökonomischen Bildung haben müssen. Diese wirken auf die Generierung von Ziel-Inhaltskonzepten, die Beschreibung von Kompetenzen, die Lernende erwerben sollen, sowie auf die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements. Da dies hier nur eingeschränkt geschehen kann, sei auf folgende Literatur verwiesen: Kaminski 1996, Kaminski/Brettschneider/Eggert/Hübner/Koch 2007, Achtenhagen u.a. 1999, Deutsches Aktieninstitut 2008, Kaminski/Krol 2008, Kaminski/Eggert u.a. 2008).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Lernenden die Eigenlogik des Ökonomischen erfassen und diese in Beziehung zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen setzen können müssen. Nur derart werden ganzheitliche Betrachtungsweisen ermöglicht und Zusammenhangsfloskeln vermieden. Ausgangspunkt hierfür ist das Institutionen- und Regelsystem der Wirtschaftsordnung des Landes, in dem die Schülerinnen und Schüler leben. Es wird als der allgemeine Rahmen im Sinne von „Spielregeln“ verstanden, in dem die Bürgerinnen und Bürger einer Gesellschaft über ihre Arbeits- und Lebenssituationen eingebunden

sind und ihre „Spielzüge“ gestalten. Wer den institutionellen Charakter jener Wirtschaftsordnung nicht versteht, in der er arbeitet, konsumiert, wählt oder unternehmerisch tätig ist, der wird nur unzureichend wirtschaftliche, arbeitsweltliche und politische Sachverhalte problemorientiert erkennen und beurteilen können. Wirtschaftsnobelpreisträger Ronald Coase hat eine Wirtschaftswissenschaft, die die institutionellen Rahmenbedingungen des Wirtschaftens nicht in die Analyse mit einbezieht, passenderweise wie folgt etikettiert: „It is as if one studies the circulation of blood without having a body“ (Coase 1984, 299f.).

Das Verständnis der grundlegenden Struktur einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung verhindert, dass die vielfältigen wirtschaftlichen Phänomene als beziehungslos nebeneinander stehend gesehen werden. Anders ausgedrückt, übernimmt das Institutionen- und Regelsystem die problemorientierende Funktion eines organisierenden Prinzips. Die Kenntnis der zentralen Ordnungsformen und -elemente einer Wirtschaftsordnung bildet daher das unabdingbare Orientierungswissen, das der Ökonomieunterricht zu erzeugen hat, und ermöglicht erst die Einordnung und Bewertung wirtschaftlicher Phänomene in interdependente Bezüge. Es ist somit nicht rein ökonomisch, sondern gesellschaftswissenschaftlich orientiert.

Die häufig geäußerte Position, dass auf diesem Wege Schülerinnen und Schüler affirmativ und unkritisch gegenüber der marktwirtschaftlichen Ordnung ausgerichtet würden, ist nicht nachvollziehbar. Eine Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung ist kein thesaurisiertes System, sondern eine permanente ordnungspolitische Gestaltungsaufgabe. Es geht eben nicht um eine zu erzeugende blinde Akzeptanz, sondern um die Verknüpfung von Wissen, Erkennen und Beurteilen. Doch die Weiterentwicklung der Wirtschaftsordnung setzt ein Verständnis der Strukturen voraus. Der Vergleich von sowie die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ordnungstypen wird mit diesem Vorgehen weder vermieden, noch inhaltlich ausgeklammert. Im Gegenteil wird erst über die Vergegenwärtigung der Ordnungsstruktur des eigenen Landes die Basis für eine angemessene Beschäftigung mit alternativen Ordnungstypen geschaffen. Allerdings ist in diesem Zusammenhang darauf zu achten, dass der häufig zu beobachtende, unzulässige Vergleich zwischen Real- und Idealtypen vermieden wird. Wer beispielsweise die derzeitige Finanz- und Wirtschaftskrise dazu nutzt, das marktwirtschaftliche Ordnungssystem in Gänze infrage und einem idealtypischen Konstrukt der Planwirtschaft gegenüber zu stellen, operiert nicht nur auf der Basis eines historisch naiven Verständnisses, sondern handelt aus wissenschaftlicher Perspektive fahrlässig und kann nicht zu tragfähigen Ergebnissen kommen.

3. Wirtschaftswissenschaftliches Grundverständnis

An dieser Stelle ist das unterlegte wirtschaftswissenschaftliche Grundverständnis offenzulegen. Ladenthin (2006, 45) stellt fest: Die Unterschiede zwischen Disziplinen liegen in der Abgrenzung der Methoden, der Konstitution und Erforschung des Gegenstandes. „Wenn Wirtschaft eine Leitfrage unserer Existenz

ist, dann kann man diese Leitfrage nicht soziologisch, politisch oder historisch beantworten – sondern eben nur wirtschaftlich“. Natürlich müsse dabei die wirtschaftliche Frage im Lichte anderer Weltdeutungsmuster reflektiert werden. Dennoch, so Ladenthin, unterrichte man nicht fächerverbindend, sondern fachüberschreitend. Schule könne nicht alles lehren und für jede Zukunft ausstatten, aber versuchen, es Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, dass sie die Welt mit ihren unterschiedlichen „Sprachen“ zu denken lernen. „Sie lernen nicht die bekannte Welt auswendig, sondern sie lernen, mit welchen Methoden man die Welt verstehen und gestalten kann“.

Die Ökonomik ist als eine Analysetechnik wie auch als eine Theorie menschlicher Interaktion zu betrachten, die sich „mit Möglichkeiten und Problemen der gesellschaftlichen Zusammenarbeit zum gegenseitigen Vorteil“ befasst (Homann/Suchanek 2005, 4). Das Knappheitsproblem ist kein technisches, sondern eines der sozialen Ordnung, das sich im Spannungsfeld der beiden Kategorien Konflikt und Kooperation entfaltet. Hierbei ist zwischen Aktions- bzw. Handlungs-, Interaktions- und Institutionentheorie zu unterscheiden:

- a) Die Aktions- und Handlungstheorie befasst sich mit den Interessen und Anreizen, die individuelle wirtschaftliche Handlungen mit dem Ziel der Nutzenmaximierung bestimmen.
- b) Die Aktionstheorie fragt danach, wie eine gesellschaftliche Zusammenarbeit zwischen Akteuren zum gegenseitigen Vorteil möglich ist und
- c) die Institutionentheorie fragt nach dem Beitrag der Institutionen für wirtschaftliches Handeln und welche Konsequenzen dies für die institutionelle Ausgestaltung einer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung hat.

Für die Betrachtung von wirtschaftlichen Sachverhalten wird auf so genannte Dilemmastrukturen als invariante Beobachtungsschemata zurückgegriffen. Sie kennzeichnen Situationen, in denen Interessenkonflikte (zunächst) die freiwillige Kooperation zur Realisierung gemeinsamer Interessen verhindern können.

Das Institutionen- und Regelsystem hat Rahmenbedingungen zu schaffen, welche es den Akteuren ermöglichen, ihre konfligierenden Interessen innerhalb einer Dilemmasituation so in Übereinstimmung zu bringen bzw. die zugrunde liegenden Konflikte so aufzulösen, dass es schließlich doch zu einer „Kooperation zum gegenseitigen Vorteil“ kommen kann. Dieses unterlegte Grundverständnis von Wirtschaft und Gesellschaft verlangt aus didaktischer Sicht nach unterschiedlichen „Durchwasch-Versuchen“ gesellschaftlicher Realität, die wir als „Ordnungsversuche“ bezeichnen (vgl. Kaminski/Eggert 2008; Kaminski/Brettschneider/Eggert/Hübner/Koch 2007, Kruber 1994). Ökonomische Bildung in diesem Sinne fördert

- a) ein Denken in Ordnungszusammenhängen,
- b) ein Denken in Kreislaufprozessen,
- c) ein Denken in den Kategorien eines ökonomischen Verhaltensmodells sowie
- d) ein Denken in Kategorien, die allen wirtschaftlichen Handlungen (latent) immanent sind.

Hinter dieser Vorgehensweise steht eine Form „didaktischer Rekonstruktion“ (vgl. Kattmann/Gropengießer u.a. 2001) mit dem Ziel „Schülerperspektiven und fachlich geklärte Konzepte systematisch aufeinander zu beziehen und für die Konstruktion von Unterrichtsinhalten zu nutzen“ sowie ein Methodenverständnis, das sich einem „gemäßigten Konstruktivismus“ verpflichtet fühlt (vgl. Kaiser/Kaminski 2009 i.E.)

4. Ein enges Verständnis von ökonomischer Bildung?

Entgegen der Behauptung von Hedtke wurde im Oldenburger Modell zur ökonomischen Bildung nie eine verengte „ökonomistische“ Position eingenommen. Es lässt sich vielmehr zeigen, dass in wesentlichen inhaltlichen Feldern der Zusammenhang von Ökonomie und Politik immer wieder in die Gesamtkonzeption hineingewebt worden ist. Die Eigenlogik des Ökonomischen steht dabei im Mittelpunkt der Betrachtung. Einige Anmerkungen zu ausgewählten Konzeptionselementen:

Der Staat als Akteur exogen gesetzt oder endogen interpretiert?

Es wurde schon immer davon ausgegangen und dargelegt, dass der Staat in vielfacher Weise in die Beziehungen zwischen privaten Haushalten und Unternehmen über seine Allokations-, Distributions- und Stabilisierungsfunktion eingreift. Gleichzeitig wird er über seine Rolle als Gestalter des Institutionen- und Regelsystems der Wirtschaftsordnung generell in die ökonomische Analyse als Akteur, als „Regel-Produzent“, einbezogen und nicht exogen, als „Datum“ gesetzt (vgl. z.B. Kaminski 1994 a, b; 1996, 2001, 2002, Eggert/Kaminski/Koch 2002, Kaminski/Koch 2005, Achtenhagen 1999).

Schon Anfang der Neunziger Jahre haben wir entsprechend in der Diskussion über das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik das heuristische Potenzial der Neuen Institutionenökonomik reklamiert. Die gegenwärtige Ökonomik-Debatte zwischen deutschen Ökonomen über die Stellung von wirtschaftspolitischen Lehrstühlen zeigt, dass die Relevanz dieser wirtschaftswissenschaftlichen Ausrichtung stetig steigt und heute kaum noch jemand in der ökonomischen Analyse „institutionenfreien“ Welten das Wort redet (vgl. Sinn 2009, Wohlgemuth u.a. 2009, Kirchgässner 2008, Suchanek 2001, Coase 1984, North/Wallis/Weingast 2009). So stellt Sinn (2009, S. 12) in der neu entfachten Theoriendebatte zum Selbstverständnis der Ökonomik fest: „Zwar ist die Ökonometrie die zentrale Methodik für die quantitative Analyse ökonomischer Zusammenhänge und damit genauso wie die Theorie unverzichtbar für die moderne Wirtschaftsforschung. Doch mindestens so wichtig wie Theorie und Ökonometrie ist die Kenntnis der tatsächlichen institutionellen Spielregeln der Länder, wie sie in den Wirtschaftsgesetzen und Verordnungen festgelegt sind.“ Und Kirchgässner behauptet: „Institutionen haben selten eine so große Rolle gespielt wie heute“ (2009, 34). Zusammenfassend ließe sich sagen, dass die Einbeziehung des Staates in Analysen, z.B. der Beziehungen zwischen Unternehmen,

den privaten Haushalten etwa zur Selbstverständlichkeit geworden ist und keine Besonderheit darstellt.

Für die didaktische Rekonstruktion der ökonomischen Bildung erscheint ein solches wirtschaftswissenschaftliches Grundverständnis zielführender, weil es eher einem ganzheitlichen Problemverständnis von Wirtschaft und Gesellschaft dient als die herkömmliche Mainstreamökonomie es vermochte.

Ökonomisches Verhaltensmodell

Der Vorwurf, das von uns vertretene Konzept folge einem kruden homo-oeconomicus-Modell, ist erstaunlich. Offensichtlich wird hier der methodologische Charakter der homo oeconomicus-Annahme mit einem normativen Leitbild für menschliches Verhalten verwechselt (vgl. z.B. Homann/Suchanek 2005, Erlei/Leschke/Sauerland 2007). Es kann u. E. keine Frage sein, dass Menschen nutzenorientiert und eigeninteressiert auf die Anreizbedingungen einer Situation reagieren. Die zuweilen – auch aus Bereichen der politischen Bildung – immer wieder vernommene Ansicht, die homo oeconomicus-Annahme sei ein Zeichen für einen Werteverfall, geht völlig am Sachverhalt vorbei. Es ist fahrlässig, „das enorme Potential des Analyseinstrumentes homo oeconomicus ungenutzt zu lassen; in ihrer normativen Variante laufen sie darauf hinaus, den Menschen Wissen über Funktionszusammenhänge der Gesellschaft vorenthalten zu wollen.“ (Suchanek 2001, 144f.).

Wer behauptet, der „homo oeconomicus“ verderbe die Moral und gefährde Kooperationsarrangements, wenn den Menschen „die bloße“ Möglichkeit der Defektion – bzw. das Risiko einer Ausbeutung – verdeutlicht würde, sollte oberhalb den theoretischen Status der Arbeitsannahme noch einmal prüfen. Menschen gezielt unwissend zu halten, d.h. ihnen das Wissen über soziale bzw. gesellschaftliche Funktionszusammenhänge – allgemeiner: über Kontingenz – vorzuenthalten in der Meinung, sie könnten dieses Wissen missverstehen oder missbrauchen, eine solche Strategie ist nicht nur seit jeher gescheitert, sie hält selbst auch moralischen Ansprüchen nicht stand, weil sie die Menschen als mit Würde und Vernunft begabte Persönlichkeiten nicht ernst nimmt und stattdessen die Position eines (vormodernen) Paternalismus einnimmt, der versucht, Orientierung durch die Abdunkelung der Kontingenz zu geben“ (a.a.O., 150). Hier würden aus didaktischen Überlegungen vikarische Funktionen gegenüber dem Lernenden übernommen, die jede problemorientierte Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Strukturen und Prozessen erschweren bzw. verhindern würden. Wer in diesem Sinne den konzeptionellen Ansatz von ökonomischer Bildung für den Werteverfall verantwortlich macht, kann auch den Religionsunterricht für die steigende Areligiosität und die politische Bildung für den Rückgang der Wahlbeteiligung der Bürger/innen verantwortlich machen. Man sollte auch zur Kenntnis nehmen, dass keine der gegenwärtigen modellierten Ethikkonzeptionen auf das Analysekonstrukt des homo oeconomicus verzichtet, will sie nicht auf der Ebene einer verfehlten Appell-Ethik verbleiben, die der ökonomischen Folgenanalyse nicht bedarf (vgl. Homann 2002, Suchanek 2001, Ulrich 2005, Wieland 2001).

Fraglos wird den klassischen Faktoren der ökonomischen Haushaltstheorie (Preise, Einkommen und Bedürfnisse) auch weiterhin eine wichtige Bedeutung als Bündel von Einflussfaktoren für das Entscheidungsverhalten der Konsumenten/innen zuzumessen sein. Und es sollte in der Debatte darauf geachtet werden, dass vor lauter „konsumtheoretischen Ästchen“ nicht der „Konsumenten-Baum“ verloren geht und das unterlegte Verhaltensmodell noch hinreichende heuristische Kraft für die Entwicklung entsprechender Lehr-/Lernarrangements besitzt. Individuen haben ihre eigene „Rationalität“ und diese ist interessengeleitet. D.h., dass der homo oeconomicus als Input einer Situationstheorie zu sehen ist und nicht als Eigenschaftsmodell für ein anzustrebendes Menschenbild missbraucht werden darf. Entscheidend ist: Mit der ökonomischen Rationalitätsannahme und dem homo oeconomicus sollen nicht Eigenschaften des Menschen abgebildet werden, sondern Dilemmastrukturen, also Situationen in Interaktionen und die von ihnen ausgehenden Anreize. „Die Anreizstruktur ist generell so, dass sich alle Interaktionspartner – über kurz oder lang – wie homines oeconomici verhalten werden oder verhalten müssen – weil grundsätzlich immer Dilemmastrukturen involviert sind.“ (Homann/Suchanek 2005, 369). Die Verwechslung des homo oeconomicus als Menschenbild im Sinne eines Verhaltensmodells mit einem methodologischen Prinzip im Rahmen einer Situationstheorie verführt in öffentlichen Diskussionen geradezu zu abenteuerlichen Unterstellungen gegenüber der ökonomischen Bildung. Vor diesem theoretischen Hintergrund ist es richtig, dass im Oldenburger Ansatz die Eigenlogik des Ökonomischen auch darin gesehen wird, dass es immer wieder um die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Knappheitsproblemen (vgl. Bellmann 2001) geht. Individuen müssen permanent Entscheidungen treffen, die Opportunitätskosten erzeugen. Dies heißt, dass Individuen versuchen, Kosten, wie sie sie verstehen, zu vermeiden (vgl. Krol/Zoerner 2008, 104).

Natürlich ist die experimentelle Ökonomie oder die behavioral economy (vgl. Kahnemann/Tversky 1992, Ockenfels 2000, Fehr 2009, neuerdings Akerlof/Shiller 2009) eine hilfreiche Erweiterung des Blickfeldes und nützlich für die Analyse von solchen Faktoren, die menschliches Entscheidungsverhalten beeinflussen. Die Spieltheorie ist ein wichtiger Theorienlieferant und sie operiert mit dem homo oeconomicus um Verhaltensanomalien zu identifizieren. Erlei/Leschke/Sauerland (2007, 14) konstatieren zu Recht, dass auf diese Weise die experimentelle Ökonomik Hinweise liefere, „welche Restriktionen in theoretischen Modellen Berücksichtigung finden sollten, um zu „guten“ Erklärungen zu gelangen und sie folgern, dass das „homo oeconomicus-Modell“ dadurch nicht widerlegt wird, sondern die „Anomalien“ enthalten vielmehr die Aufforderung, die Restriktionen problemadäquat zu erfassen. Der ökonomische Ansatz sollte daher nicht verlassen, sondern verbessert werden.“

Dass dieses Vorgehen jedoch einen absoluten Neuigkeitswert habe, kann nur für jene erstaunlich sein, die z.B. weder die amerikanische (vgl. z.B. Engel/Blackwell/Miniard 1995) noch die sich darauf beziehende deutsche Konsumentenforschung im Bereich des Marketings in den letzten 40 Jahren in der Suche nach jenen Faktoren, die z.B. das Entscheidungsverhalten von Konsumenten beeinflussen, verfolgt haben. Der Band „Konsumentenverhalten“ von Kroeber-Riel (Erstauflage 1975) und später Kroeber-Riel/Weinberg u.a. (2008) war und ist der umfassendste Versuch im deutschsprachigen Raum, den Einfluss von

Faktoren auf das Verhalten von Konsumenten im Spannungsfeld von soziologischen, psychologischen, sozial-psychologischen und ökonomischen Betrachtungsweisen zu analysieren und empirisch zu erhärten, ohne dabei die „Nutzenperspektive“ der Konsumenten zu leugnen. Kroeber-Riel u.a. wurden in der Szene der Verbraucherbildner nicht ohne Grund im Hinblick auf den eigenen Rationalitätsbegriff als Affront empfunden, weil die verhaltenswissenschaftliche Konsumentenforschung das grundlegende Paradigma der vorherrschenden deutschen Verbraucherpolitik immer wieder wissenschaftlich in Zweifel gezogen hat (vgl. auch Meffert, Burmann, Kirchgeorg 2008).

Beispielhaft sei erinnert an die ersten Ansätze der Verbrauchererziehung sowie an das verbraucherpolitische Paradigma von Verbraucherverbänden in der Bundesrepublik, die von einem „rationalen Verhalten“ der Individuen ausgingen und mit der didaktischen Hauptempfehlung von permanenten Preis- und Qualitätsvergleichen operierten, was aus empirischer Sicht von Kroeber-Riel u.a. fachwissenschaftlich immer wieder ad absurdum geführt wurde (vgl. Kroeber-Riel, Weinberg u.a. 2008). Alle unterrichtlichen Realisierungsversuche zur Auseinandersetzung mit dem Konsumentenverhalten im Bereich der ökonomischen Bildung haben zu einer Vielzahl von Unterrichtsmaterialien geführt (vgl. Kaminski u.a. 1978), in der theoretischen Linie Kroeber-Riels u.a. Dies lässt sich auch am Beispiel vieler Schulbuchwerke sehen.

Unternehmen als ökonomische und soziale Aktionszentren

Ein Argument, das durch Wiederholung leider nicht besser wird, ist, dass die ökonomische Bildung einer reduzierten Miniatur-Volkswirtschaftslehre gleich komme. Der Blick auf die vergangenen Jahrzehnte ökonomischer Bildung zeigt: Unternehmen als ökonomische und soziale Aktionszentren waren immer integrale Bestandteile aller Konzeptionen. In einer der affinen Bezugsdisziplinen, der Betriebswirtschaftslehre, sind neo-institutionalistische Theorieansätze auf breiter Ebene zu erkennen (z.B. in der Analyse von Prinzipal-Agent-Beziehungen, in Property-Rights- und Transaktionskostenansätzen (vgl. stellvertretend Neus 2007, Göbel 2002, Williamson 1990, Picot 2000), die auch die Auseinandersetzung mit diesem Inhaltsfeld fachdidaktisch ertragreich gestalten lassen und zu modernen Ökonomik-Ansätzen anschlussfähig machen. Hier gibt es u.E. Unterschiede zu den Ansätzen der politischen Bildung, sich mit Unternehmen auseinander zu setzen. Unternehmen als wirtschaftliche Akteure hatten und haben nie eine zentrale Stellung in Ansätzen der politischen Bildung gespielt, der Fokus lag und liegt immer eher auf der kritisch-negativen als der kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung. Es geht offensichtlich v.a. um den Aspekt der generellen politischen Domestizierung von Unternehmen in Fragen der Verteilung gesellschaftlicher Macht, der Gestaltung von Arbeitsbeziehungen und Regelung von Mitbestimmung sowie der Einkommens- und Vermögensverteilung. Die gegenwärtige Wirtschafts- und Finanzkrise liefert zwar viel empirisches Material für höchst bedenkliches Managerverhalten, aber es liefert auch entsprechend viel Material für Staatsversagen auf breiter Front bei der Entwicklung von „wetterfesten“ Institutionen und Regelsystemen.

5. Fachspezifische Erkenntnisweisen: Beispiel Wirtschaftskreislauf

Neben der Entwicklung von Referenzsystemen spielt auch immer die Frage der Nutzung fachspezifischer Erkenntnisweisen, wie z.B. die Anwendung des Wirtschaftskreislaufes in der ökonomischen Bildung eine wichtige Rolle und sorgt für überraschende Irritationen zum theoretischen Status von Wirtschaftskreislaufmodellen im Ökonomieunterricht (vgl. Piorkowsky 2007). Klassischerweise wird das Denkmodell des Wirtschaftskreislaufs als ein Analyseinstrument und nicht als eine bildliche Beschreibung eines ontologisch fehlgedeuteten wirtschaftlichen Gegenstandsbereiches betrachtet. Analyseinstrumente sind u.a. das Ergebnis von Modellbildungsprozessen im Sinne der allgemeinen Modelltheorie (vgl. z.B. Stachowiak 1965). Modelle haben aus dieser Perspektive eine Abbild-, eine Reduktions- und eine Perspektivierungsfunktion. Allerdings sind aus didaktischer Sicht in weiteren Schritten die „Denk-Bewegungen“ wieder nachzuvollziehen, die sich aus Modell-Original-Vergleichen ergeben. Es wird hier bewusst von Modell-Original- und nicht Modell-Realitäts-Vergleichen gesprochen, weil das aus der Perspektive konstruktivistischer Grundannahmen für die Entwicklung von Lehr-Lernarrangements zwingend ist (Buddensiek/Kaiser/Kaminski 1980).

Schülerinnen und Schüler sind selbstverständlich in die Funktion und Reichweite des Denkens in Modellen nicht nur einzuführen, sondern sie haben sich in deren Anwendung einzuüben. Dies ergibt sich z.B. schon aus einem gymnasialen Bildungsauftrag. Wer die so genannten „konventionalistischen Strategien“ in den Modellbildungsprozessen einer Fachdisziplin nicht erkennt, verschüttet vielfältige Problemdimensionen (vgl. Kaiser/Kaminski 1990) und unterminiert geradezu das Problembewusstsein der Lernenden. Wie soll ich heute der Schülerin und dem Schüler erklären, was ein Rückgang des Wirtschaftswachstums um fünf Prozent bedeutet, wenn er die Grundüberlegungen der Sozialproduktberechnung nicht kennt? Wie erkläre ich Aussagen im Wirtschaftsteil einer Tageszeitung über die kurzfristige Gleichsetzung von Wachstum und Wohlstand? Wie lassen sich Lohnquote/Gewinnquote, primäre und sekundäre Einkommensverteilung erklären, wenn kreislauftheoretische Grundgedanken gänzlich unbekannt sind? Die Reihe ließe sich beliebig fortführen.

Weitergehend hat man es mit dem so genannten Adäquationsproblem zu tun. Das System der VGR, seine Institutionen und Funktionen wie seine Leistungs- und Finanzierungstransaktionen lassen sich nicht allein aus alltäglicher Wahrnehmung von Marktprozessen gewinnen. Der kreislauftheoretische Grundgedanke der VGR mit seinen aggregierten Akteuren Unternehmen, Staat, Private Haushalte und der zirkulären Abfolge von Produktion, Einkommensentstehung, Einkommensverteilung, Einkommensverwendung zum Erwerb von produzierten Gütern sowie der Erweiterungen, der Vermögensveränderung mit den Auslandsbeziehungen und Finanzierungsvorgängen, schafft erst die Grundlage für eine leistungsfähige statistische Gesamtdarstellung, natürlich mit allen defizitorischen Restriktionen und Verästelungen (vgl. Grohmann, a.a.O., 8).

Natürlich darf die Nutzung des Rechenwerks nicht zu einer unreflektierten Verwendung der mit den Zahlen verbundenen Begriffe führen, weil dies zu problematischen Interpretationen der Ergebnisse führen kann. Begriffe wie Sozialprodukt oder Einkommen aus Unternehmertätigkeit und Vermögen, Lohn- und Gewinnquote, Staatsquote, Realeinkommen sind umstrittene Indikatoren in öffentlichen Diskussionen. Aus didaktischer Sicht muss jedoch deutlich werden, dass das Kreislaufdenken als methodische Vorgehensweise zu interpretieren ist, und es sind die direkten und indirekten wechselseitigen Zusammenhänge zwischen zusammengefassten Aggregaten wie den privaten Haushalten, den Unternehmen und dem Staat in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen (vgl. Holub 1997). Hinweise darauf, dass die Bestimmung des Definitionsumfangs z.B. der privaten Haushalte im Rahmen der VGR (z.B. Nichtberücksichtigung von ökologischen Dimensionen, falsche Erfassung/Nichterfassung der Hausfrauentätigkeit usw.) zu kurz greife und der Wirtschaftskreislauf das Beispiel für ein veraltetes Verständnis von moderner Wirtschaft sei, sind in diesem Zusammenhang abwegig. Vielmehr wird eine kritische Auseinandersetzung (vgl. Satellitensysteme der VGR) mit dem Denkmodell des Wirtschaftskreislaufes für Schüler/innen so erst überhaupt möglich: Was man kritisiert, sollte man wenigstens im Grundsatz kennen.

6. Zusammenarbeit Schule – Unternehmen – Organisationen

Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte ist dabei im Rahmen der ökonomischen Bildung keine punktuelle, kasuistische, sondern eine systematische Aufgabe, die mit den Elementen eines Lernkonzeptes verknüpft wird, die einer gemäßigt-konstruktivistischen Position folgen. Es geht hier nicht um Einfluss-schneisen für Indoktrination, sondern um ein Handlungsfeld, das in geradezu klassischer Weise vielfältige Dilemmastrukturen offenlegt bzw. veranschaulicht (Zumbach/Mandl 2008, Kaiser/Kaminski 2009 i. E., Reusser 2006, Woolfolk 2008).

Hierzu liegen umfangreiche Projekterfahrungen aus mehr als zwei Jahrzehnten vor. Im Projekt PRAWIS wurden beispielsweise zwischen 2002 und 2005 Konzeptionen für Praxiskontakte in der ökonomischen Bildung der gymnasialen Oberstufe entwickelt, erprobt und ausgewertet, um die Möglichkeiten eines handlungsorientierten Lernkonzepts zu untersuchen. Gleichzeitig wurden zusammen mit Unternehmen und Schulen Potenziale der Zusammenarbeit ausgelotet sowie die didaktischen Dimensionen politischer, ökonomischer, sozialer Aspekte eruiert.

Wenn aus schulischen Perspektiven die Konturierung der Zusammenarbeit von Schule und Unternehmen – auch seitens der politischen Bildung – nicht nur floskelhaft bleiben soll, dann hat man sich „ins Feld“ zu begeben. So wie Schülerinnen und Schüler auf die Analyse von Unternehmen vorbereitet werden müssen, so ist es eine Trivialität, dass dies in gleicher Weise für die beteiligten Projektpartner zu geschehen hat. Es kann nicht einerseits die Fruchtbarkeit des

Lernortwechsels behauptet und andererseits der empirische Beleg gefürchtet werden. Es gibt sowohl aus didaktischer wie aus unternehmerischer Sicht Hol- und Bringschulden. Kostenlos zu formulierende Ideologieverdächtige für oder gegen die schulische Zusammenarbeit mit Unternehmen führen nicht weiter. Die umfangreiche PRAWIS-Projektdokumentation belegt dabei die Möglichkeiten und die Grenzen dieser Zusammenarbeit (vgl. Kaminski/Krol 2005).

Zweifellos stellt die Durchführung von Praxiskontakten besondere Herausforderungen an die Lehrkräfte, häufig zu beobachtende Probleme sollen vermieden werden. Permanent lauert so die Gefahr von „Trugschlüssen der Verallgemeinerung“. Loerwald stellt fest: „Der unmittelbare Transfer von der Mikroebene im Praxiskontakt auf die gesamtwirtschaftliche Makroebene gelingt nicht immer. Der Einzelfall lässt sich – im Gegensatz bspw. zum Einzelfall im Rahmen von naturwissenschaftlichen Experimenten – nicht immer ohne weiteres verallgemeinern.“ (Loerwald 2008, 351 f.) Wenige Beispiele mögen schon reichen:

- Der erlebte Einzelfall ist an ganz spezifische Rahmenbedingungen gebunden und die Spezifika des Einzelfalls sind nicht ohne weiteres auf andere Situationen übertragbar.
- Das im Einzelfall erlebte ist oftmals keine grundlegende Erkenntnis, sondern nur der ganz spezifische Teil eines übergeordneten Ganzen.
- Der Einzelfall ist nur aus einzelwirtschaftlicher Sicht vernünftig. Es treten neue Probleme auf, wenn der Einzelfall kein Einzelfall bleibt.
- Der Einzelfall ist nur für den Einzelnen mit Vorteilen verbunden, gesamtgesellschaftlich aber nicht wünschenswert.
- Das aus der Perspektive des Einzelfalls als negativ Empfundene kann gesamtgesellschaftlich positive Auswirkungen haben.

Schlusskommentar

Unter Verzicht auf eine Zusammenfassung ist darauf hinzuweisen, dass die zu beobachtende Tendenz, der ökonomischen Bildung zu unterstellen, dass sie in ihren Ziel- und Inhaltsstrukturen und in ihrer Wertedimension nicht den Zielsetzungen des „Beutelsbacher Konsens“ entspräche, kurios ist, um nicht zu sagen ärgerlich. Es sollte nicht vergessen werden, dass der „Beutelsbacher Konsens“ aus den siebziger Jahren den Versuch von verantwortungsvollen Pädagogen und Fachdidaktikern der politischen Bildung darstellte, Kinder und Jugendliche vor indoktrinierendem Politikunterricht und vor einer ideologisierenden Instrumentalisierung der Politik-Lehrkräfte zu schützen. Wenn dieser „Beutelsbacher Konsens“ in der politischen Bildung gegenwärtig weiterhin als normative Leitlinie verwendet werden soll, dann ist aus der Sicht der ökonomischen Bildung dagegen nichts einzuwenden. Aber es muss auch deutlich sein, dass diese normative Dimension für jedes Fach, für jedwede unterrichtliche Tätigkeit zu gelten hat. Es ist eine zwingende pädagogische Grundhaltung Kinder und Jugendliche nicht für individuelle gesellschaftspolitische Zielsetzungen zu missbrauchen.

Literatur

- Achtenhagen u.a.: Memorandum zur Ökonomischen Bildung – Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemein bildenden Schulen. Frankfurt a. M. 1999.
- Akerlof, G. A., Shiller, R. J.: *Animal Spirits. How human Psychology drives the Economy, and why it matters for global capitalism*, Princeton/Oxford 2009.
- Bellmann, J.: *Knappheit als Bildungsproblem – Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik*, Weinheim 2001.
- Brümmerhoff, D.: *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen*, 8. überarb. Aufl., München, Wien 2007.
- Buddensiek, W., Kaiser, F.-J., Kaminski, H.: Grundprobleme des Modelldenkens im sozio-ökonomischen Unterricht, in: Stachowiak (Hg.) *Modelle und Modelldenken im Unterricht*, 92-122, Bad Heilbrunn/Obb. 1980.
- Coase, R.: *The New Institutional Economics*, in: *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, Bd. 140, H. 1, 229-231, 1984.
- Deutsches Aktieninstitut: *Ökonomische Bildung in allgemein bildenden Schulen – fachdidaktische und fachwissenschaftliche Überlegungen für ein Schulfach Ökonomie*, Frankfurt a. M. 2008.
- Eggert, K., Kaminski, H., Koch, M.: *Popmusik und Ökonomie – Ein Unterrichtsmodell*, 2. Aufl., Gütersloh 2002.
- Engel, J., Blackwell, R., Miniard, P.: *Consumer Behavior*, 8. Edition, Fort Worth 1995.
- Erlei, M., Leschke, M., Sauerland, D.: *Neue Institutionenökonomik*, 2. Aufl., Stuttgart 2007.
- Fehr, E.: *Social Preferences and the Brain*, in: Glimcher/Camerer/Fehr/Poldrack (Ed.) *Neuroeconomics Decision Making and the Brain*, 215ff, Elsevier, London, San Diego/Burlington 2009.
- Göbel, E.: *Neue Institutionenökonomik – Konzeption und betriebliche Anwendungen*, Stuttgart 2002.
- Grohmann, H.: *Adäquationsproblem*, in: Brümmerhoff, D., Lützel, H. (Hg.) *Lexikon der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen*, 2. Aufl., 6-9, München 1997.
- Holub, H.-W.: in: Brümmerhoff, D., Lützel, H. (Hg.) *Lexikon der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen*, 2. Aufl. München, Wien 1997.
- Homann, K.: *Vorteile und Anreize. Zur Grundlegung einer Ethik der Zukunft*. Tübingen 2002.
- Homann K., Suchanek, A.: *Ökonomik: Eine Einführung*, Tübingen 2005.
- Kahnemann, D., Tversky, A.: *Advances in prospect theory: cumulative representation of uncertainty*. 1992, in: Kahnemann, D., Tversky, A. (Hg.) *Choices, values and frames*, 44-66. Cambridge 2000.
- Kaiser, F.-J., Kaminski, H.: *Methodik des Ökonomieunterrichts*, 4. Aufl. in Überarbeitung, Bad Heilbrunn, Obb. 2009.
- Kaiser, F.-J., Kaminski, H.: *Modelle im Arbeits- und Wirtschaftslehreunterricht*, in: *arbeiten+lernen*, H.72, 14-15, 1990.
- Kaminski, H.: *Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung – Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik*, in *Unterricht Wirtschaft*, Teil 1: H. 8, Teil 2: H. 9, 2001/2002.
- Kaminski, H.: *Ökonomische Bildung am Gymnasium, Initiative Wirtschaft und Gymnasium, Sekundarstufe*, Bonn: DIHT 1996.
- Kaminski, H.: *Die neue Institutionenökonomik – Herausforderung für eine Fachdidaktik der Ökonomischen Bildung – Enge Anmerkungen am Beispiel der Institution Markt*, in: *arbeiten+lernen*, H. 15, 13ff, 1994a.
- Kaminski, H.: *Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung – Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung*, in: *arbeiten+lernen*, H. 14, 7ff, 1994b.
- Kaminski, H.: *Konstruktionsbedingungen für Unterrichtsmaterialien für den Arbeitslehreunterricht, Gutachten im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft*, Bonn 1978.

- Kaminski, H.: Verbrauchererziehung in der Sekundarstufe I: Fachwissenschaftliche Erklärungsansätze, Gutachten im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1978.
- Kaminski, H., Brettschneider, V., Eggert, K., Hübner, M., Koch, M.: Mehr Wirtschaft in die Schule, Wiesbaden 2007.
- Kaminski, H., Eggert, K. u.a.: Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, hrsg. vom Bundesverband deutscher Banken, Berlin 2008.
- Kaminski, H., Koch, M.: Die Wirtschaftsordnung als Institutionen- und Regelsystem, Reihe: Ökonomische Bildung kompakt, Bd. 1, Braunschweig 2005.
- Kaminski, H., Krol, G.-J.: Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand der Perspektiven, Bad Heilbrunn 2008.
- Kaminski, H., Krol, G.-J. u.a.: Praxiskontakte, Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, Braunschweig 2005.
- Kattmann, U., Gropengießer, H.: Didaktische Rekonstruktion des Sehens – Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung, Oldenburg 2001.
- Kirchgässner, G.: Typisch Deutsch, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, Nr. 24, 34, 14.06.2009.
- Kirchgässner, G.: Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, 3. Aufl., Tübingen 2008.
- Kroeber-Riel, W.: Konsumentenverhalten, 1. Auflage, München 1975.
- Kroeber-Riel, W., Weinberg, P., Gröppel-Klein, A.: Konsumentenverhalten, 9. Auflage, München 2008.
- Krol, G.J., Zoerner, A.: Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik, in: Kaminski, H., Krol, G.-J. (Hg.) Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn 2008.
- Kruber, K.-P.: Didaktik der ökonomischen Bildung, Baltmannsweiler 1994.
- Ladenthin, V.: Die Ökonomie muss als Teil des schulischen Bildungsauftrags neu interpretiert werden, in: Ludwig-Erhard-Stiftung e.V. (Hg.) Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik 107.1/2006, 41-46, Bonn.
- Loerwald: Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft: Praxiskontakte als handlungsorientiertes Lehr-Lern-Konzept, in: Kaminski, H., Krol, G.-J.: Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Stand der Perspektiven, Bad Heilbrunn 2008.
- Meffert, H., Burmann, C., Kirchgeorg, M.: Marketing – Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung- Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele, 10. Aufl., Wiesbaden 2008.
- Neus, W.: Einführung in die Betriebswirtschaftslehre aus institutionenökonomischer Sicht. 5. Aufl., Tübingen 2007.
- Niedersächsische Kerncurricula für das Fach Wirtschaft: <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=1478>.
- North, D., Wallis, J., Weingast, B.: Violence and Social Orders – A Conceptual Framework for Interpreting Recorded Human History, Cambridge 2009.
- Ockenfels, A.: ERC – A Theory of Equity, Reciprocity and Competition, in: American Economic Review, Volume 90 (1/2000), 166-193.
- Picot, A., Reichwald, R., Wigand, R.: Die Grenzenlose Unternehmung – Information, Organisation und Management, Wiesbaden 2003.
- Piorkosky, M.-B.: Neue ökonomische Bildung in der Schule, Ernährung im Fokus, H. 9, 270-275, 2007.
- Reusser, K.: Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur, in: Baer, M., Fuchs, M. u.a. (Hg.) Didaktik auf psychologischer Grundlage – Von Hans Aeblis kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung, 1. Aufl., Bern 2006.
- Sinn, H. W.: Der richtige Dreiklang der VWL, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 141, 12, 22.06.2009.
- Suchanek, A.: Ökonomische Ethik, Tübingen 2001.
- Ulrich, P.: Zivilisierte Marktwirtschaft – eine wirtschaftsethische Orientierung, Freiburg, Basel, Wien 2005.

- Wieland, J.: Eine Theorie der Gouvernanceethik, in: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik 2, H. 1, 2001.
- Williamson, O.E.: Die ökonomischen Institutionen des Kapitalismus: Unternehmen, Märkte, Kooperationen, Tübingen 1990.
- Wohlgemuth, M. u.a.: Die Volkswirtschaftler sollten es nun gut sein lassen, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.06.2009.
- Woolfolk, A.: Pädagogische Psychologie, 10. überarb. Aufl., München 2008.
- Zumbach, J., Mandl, H.: Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis – Ein fallbasiertes Lehrbuch, Göttingen 2008.