

Politische und ökonomische Bildung

Hedtke, Reinhold; Loerwald, Dirk

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sonstiges / other

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hedtke, R., & Loerwald, D. (2017). Politische und ökonomische Bildung. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 66(1), 11-21. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80146-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Politische und ökonomische Bildung

Die Frankfurter Tagung der GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) vom Juni 2016 stand unter der Fragestellung „Politische und ökonomische Bildung – Integration oder Separation?“

Die Fragestellung hat didaktische, aber vor allem auch praktische Implikationen, weil es ja um Schule geht, also um Schulfächer. Ob ökonomische und politische Bildung innerhalb eines Schulfaches oder in zwei eigenständigen Schulfächern unterrichtet werden sollen, ist Gegenstand einer kontroversen Debatte.

In einer Podiumsdiskussion stellten die Professoren Dirk Loerwald, Oldenburg, und Reinhold Hedtke, Bielefeld, ihre Positionen dar und gegeneinander. Loerwald als Vertreter der Richtung „Ökonomische Bildung“, also mit der Idealvorstellung von zwei je eigenständigen Schulfächern Politik und Wirtschaft, Hedtke mit dem Postulat einer sozioökonomischen Bildung, also der Auffassung, dass Wirtschaft und Politik und ggf. weitere Disziplinen innerhalb eines Integrationsfaches zusammengeführt werden sollten.

Im Folgenden stellen wir den beiden Diskutanten eine Reihe von Fragen, auf die sie aus ihrer jeweiligen Position antworten. Wir folgen damit nicht direkt der Podiumsdiskussion und versuchen so, zu schärfer konturierten Auskünften zu gelangen.



Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften und Wirtschaftssoziologie, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld



Prof. Dr. Dirk Loerwald

Professur für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und stellvertretender wissenschaftlicher Leiter des An-Instituts IOB

Frage 1

Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist komplex. Lässt sich Wirtschaft ohne Gesellschaft / Politik oder Gesellschaft / Politik ohne Wirtschaft im Unterricht darstellen?

Braucht es dazu ein separates Fach „Wirtschaft“?

Hedtke

Wer Einsichten in Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Politik erschließen und erleichtern will, der behandelt die drei Bereiche in einem Fach. Wie soll man etwa die deutsche Variante der sozialen Marktwirtschaft angemessen verstehen, wenn man ihre gegenwärtige Gestalt *nicht* als Komplex aus gesellschaftlich-historischen, politischen und wirtschaftlichen Faktoren erklärt?

Theoretisch und empirisch wissen wir, dass wirtschaftliche Phänomene, Prozesse und Strukturen wesentlich von gesellschaftlichen und politischen mitbestimmt sind – und umgekehrt. Lernende können das am konkreten Gegenstand nachvollziehen, erforschen und erfahren (z.B. Marktstruktur, Tarifpolitik, Kapitaleigentum). Sie müssen diese Zusammenhänge immer wieder in systematischen Analysen exemplarisch herausarbeiten. In der Schule geht das nur in einem integrativen Fach. Dort können manchmal auch einzelne disziplinär akzentuierte Lehrgänge oder Themen sinnvoll sein.

Fachdidaktisch spricht nichts für eine Separierung. Sie passt auch nicht zu den realen Problemlagen (vgl. Frage 10). Trotzdem schauen viele selektiv nur auf ein Fach Wirtschaft. Warum? Weil die immer gleichen strategischen Aktionen von Unternehmen, ihren Lobbys und Stiftungen, Kammern und Medien inzwischen wirken. Mit zweifelhaften Daten über Wirtschaftswissen erzeugt man wiederholte Medienresonanz (Kumulation, konsonante Berichterstattung, Truth-Effekt). Das suggeriert, mehr Wirtschaft sei dringender als Politik oder Gesellschaft. So übertönt man, dass es empirisch und didaktisch keinen Grund dafür gibt.

Loerwald

Im Kontext institutionalisierter Bildungsprozesse ist hier m. E. die zentrale Frage, wie man die Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit unter den Restriktionen schulischen Lernens unterrichtlich bearbeitbar macht, sodass Kindern und Jugendlichen eine kompetente Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen und eine verantwortete Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik ermöglicht wird. Im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld werden dazu aktuell sehr unterschiedliche Wege beschritten. Manche empfehlen, auf Komplexität mit Komplexität zu antworten, indem möglichst viele Facetten der gesellschaftlichen Wirklichkeit innerhalb eines Schulfaches untergebracht werden sollen. Jedes soziale Phänomen hat aber fast immer auch historische, geographische, juristische, politische, psychologische, philosophische und politische Dimensionen, weshalb ich diesen Weg alleine schon aus lerntheoretischen Erwägungen für eine Überforderung halte. Je komplexer ein Phänomen ist, umso schwieriger wird es für den menschlichen Verstand, dieses Phänomen in seiner Ganzheit zu verstehen. Daher plädiere ich dafür, Komplexität im Fachunterricht mit Hilfe von Perspektivität bearbeitbar zu machen, so wie dies in nahezu allen anderen schulischen Fächern üblich ist. Domänenspezifische Schulfächer ermöglichen – mit Tenorth – eine „interne Graduierung von Wissen“, eine „Sequenzierung des Lernens“ und eine „interne Ordnung“. Auf einer solchen fachlich fundierten Basis wird fachübergreifendes und Fächer verbindendes Arbeiten erst möglich. Und erst durch das eigene Fach gibt es auch eine entsprechende Lehrerausbildung an der Hochschule mit nennenswertem Workload in Ökonomie.

Fragen 2-9

Unterrichtsziele sind Fähigkeit und Bereitschaft (Kompetenz). Wie beurteilen Sie das mögliche Erreichen der folgenden Kompetenzen und mit welchen Zugängen sollen sie erreicht werden?

Frage 2

Soziale Verantwortung der Marktteilnehmer erkennen und unterstützen

Hedtke

Die Befähigung dazu ist ein Klassiker für gemeinsames gesellschaftliches, politisches und wirtschaftliches Lernen. Im Zentrum steht die Kompetenz zu wissenschaftlicher und politischer Multiperspektivität. Die Lernenden entwickeln zu (mindestens) zwei kontrastierenden Zugängen ein eigenes Urteil. Relevante Alternativen sind z.B.: Milton Friedmans Position, „Die soziale Verantwortung des Unternehmens ist die Steigerung seines Gewinns“ (marktradikaler Zugang); die institutionenökonomische Vorstellung, Ethik auf Märkten sei nur eine Frage der politisch-institutionellen Regeln, die das ethisch erwünschte Verhalten der Individuen durch Anreize erzeugen; Max Webers Auffassung, eine institutionalisierte und verinnerlichte Wirtschaftsgesinnung bewirke moralisches Handeln (Kultur) und ermögliche so erst Kooperation in der Wirtschaft (wirtschaftssoziologischer Zugang); die Frage, warum Individuen oft sozial verantwortlicher handeln, als es ökonomistische Modelle prognostizieren (empirischer Zugang).

Nur auf den ersten Blick sieht das abstrakt aus. In konkreten kontroversen Fällen präsentiert, provoziert es inhaltliche Auseinandersetzungen unter den Lernenden (z.B. Steuerminimierung, Schwarzarbeit, Fair Trade). Auch genetisches Lernen bietet einen guten Zugang (Lehrstücke).

Kritisch reflektieren muss man u.a.: Welche Prinzipien sind verallgemeinerungsfähig und gerecht (vgl. Frage 8)? Wem nützt welcher Ansatz? Wer schreibt wem die Verantwortung auf Märkten zu, wer wird freigesprochen (z.B. nachhaltige/r Produktion \Leftrightarrow Konsum)? Was folgt für die Politik?

Frage 3

Interessen der Marktteilnehmer erkennen und beurteilen

Hedtke

Der multiperspektivische Zugriff führt direkt ins Zentrum der Problematik. Einige Fragen zur Auswahl: Sind Interessen individuell und

Loerwald

Ökonomische Bildung ist integraler Bestandteil von Allgemeinbildung und hat dementsprechend einen Beitrag zur Entwicklung der Mündigkeit von Kindern und Jugendlichen zu leisten. Mündigkeit wiederum hat in der Tradition deutscher Bildungstheorien immer zwei Dimensionen: eine individuelle und eine soziale. Allgemeinbildung soll es Schülerinnen und Schülern demnach ermöglichen, jetzt und in Zukunft ein selbst bestimmtes Leben in sozialer Verantwortung zu führen. Die erste Herausforderung für die ökonomische Bildung besteht darin, den Begriff soziale Verantwortung zu definieren. Ist es z.B. unmoralisch, wenn jemand über das Internet ein Produkt bestellt, weil dadurch Nachteile für den Einzelhandel vor Ort entstehen und die CO₂-Emissionen zunehmen? Handelt ein Unternehmer sozial unverantwortlich, wenn er 500 Arbeitsplätze rettet, indem er 250 Arbeitnehmer/innen entlässt? Das sind spannende Fragen für den Unterricht, die aber nicht leicht zu beantworten sind. Die zweite Herausforderung für die ökonomische Bildung entsteht dann, wenn im Unterricht Probleme behandelt werden, in denen individuelles Interesse und kollektiv Erwünschtes auseinander fallen (soziale Dilemma-Situationen). Traditionelle Bildungskonzepte, die ausschließlich auf Individualmoral setzen, geraten in solchen Situationen systematisch an Grenzen. Hier sind mehrperspektivische Zugänge erforderlich (Individualethik, Unternehmensethik, Institutionenethik). Wie so etwas aussehen kann, erproben wir im IOB in dem Projekt „Wa(h)re Werte – Die Wirtschafts.Forscher“ mit aktuell 20 Schulen in 4 Bundesländern.

Loerwald

Es ist m.E. ein ganz zentrales Ziel ökonomischer Bildung, dass Kinder und Jugendliche befähigt werden, die Interessen anderer Markt-

marktextern oder kollektiv und marktintern, also vom Markt (mit)produziert? Lassen sie sich auf vorgängige zweckrationale Motive zurückführen (homo oeconomicus)? Oder entwickeln sie sich erst im Zuge von Kommunikation und Handeln auf Märkten? Wer kann seine Interessen besser organisieren („Logik des kollektiven Handelns“)?

Sind Individuen auf Märkten von sich aus handlungsfähig (autonomes Handeln) oder werden sie es erst durch den sozialen Kontext, durch Interaktion mit anderen, Institutionen, Dinge und Vorrichtungen, die ihr Markthandeln stützen (situiertes Handeln)? Wie gehen Akteure mit konfligierenden Interessen auf Märkten um?

Diese Fragen können Lernende an konkreten Beispielen im Erfahrungsfeld Konsum klären, auch in Form eigener kleinformatiger Sozialforschung. Anhand von Daten prüfen sie, welche Interessen Marktakteure äußern. Der exemplarische Vergleich zwischen Ländern zeigt unterschiedliche Akzentsetzungen. Als Kontrastbeispiel zum Konsum eignen sich Interessen auf dem Arbeitsmarkt, der wesentlich stärker kollektiv organisiert ist als Gütermärkte. Besonderheiten der Interessenlagen resultieren aus asymmetrischen Machtpositionen zwischen Kapital und Arbeit, aus vielfältigen Diskriminierungsformen sowie aus der Verschmelzung der Ware Arbeitskraft mit Körper und Person des Arbeitskraftanbieters („fiktive Ware“). Biographische Erzählungen z.B. machen das erlebbar.

Frage 4

Die gegebene wirtschaftliche/politische Situation als bedingt und interpretierbar erkennen

Hedtke

Hier brauchen die Lernenden vier Kompetenzen, die sie wie folgt erwerben. Lernende erläutern erstens anhand einer übersichtlichen und durchspielbaren Darstellung, dass wissenschaftliche Situationsbeschreibungen *auch* von ihren Annahmen, Auswahlentscheidungen und Akzentsetzungen abhängen (Erkenntnisinteresse). Darstellung und Interpretation von Situationen sind meist wissenschaftlich kontrovers (Pluralität der Sozialwissenschaft, z.B. Ausmaß von Armut). Sie begründen zweitens, wie Rezeption und Interpretation einer Situationsbeschreibung reales wirtschaftliches bzw. politisches Verhalten anstoßen (können), das

teilnehmer einschätzen zu können. Hier wird die kritische Funktion des homo oeconomicus-Modells für Bildungsprozesse erkennbar. Rationale Entscheidungskompetenz impliziert, dass man die Interessen und Strategien der Interaktionspartner in das eigene Kalkül einbeziehen kann. Damit warnt der homo oeconomicus quasi vor sich selbst und die homo oeconomicus-Annahme schützt möglicherweise vor Ausbeutung durch andere. Insbesondere in Knappheitssituationen impliziert dies, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, anonymen Interaktionspartnern ein ‚gesundes‘ Maß an Skepsis entgegen zu bringen. Im Kontext der Finanzkrise habe ich das mit dem Kollegen Retzmann am Beispiel der Falschberatung in Banken einmal ausführlich herausgearbeitet. Damit soll keinem unreflektierten Pessimismus über die menschliche Natur Vorschub geleistet werden. Viel zentraler erscheint die Frage, wie die Marktwirtschaft mit den systemimmanenten Interessenkonflikten umgeht. Für Allgemeinbildung bedeutsam ist in diesem Kontext zum einen, dass der Markt ein Koordinationsinstrument für unterschiedliche Interessen von Anbietern und Nachfragern ist. Zum anderen sollte der Blick auf ergänzende kollektive Lösungsansätze gelenkt werden, die offen legen, inwiefern und inwieweit die wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen das Verhalten interessengesteuerter Individuen positiv oder negativ beeinflussen und wie man mit veränderten Rahmenbedingungen das Verhalten in eine andere Richtung lenken kann.

Loerwald

Mir ist nicht ganz klar, was hier mit der ‚gegebenen Situation‘ gemeint ist. Wenn sich die Frage auf die gegebenen Strukturen (Stichwort: Wirtschaftsordnung) bezieht, dann knüpft das an den letzten Absatz an. Ein wesentlicher Gegenstand ökonomischer Analysen ist der kriterienorientierte Vergleich wirtschaftspolitischer Alternativen. Übliche Kriterien sind *Effektivität* (Was bewirken alternative wirtschaftspolitische Maßnahmen mit Blick auf ein vorgegebenes Ziel?), *Effizienz* (Welche Maßnahme ist die mit der besten Kosten-Nutzen-Bilanz?), *Anreizwirkungen* (Welches Verhalten wird sanktioniert/belohnt?) und *po-*

die Situation erst hervorbringt, sie verändert oder verhindert (Performativität von Forschung; Thomas-Theorem) Geeignet sind Diagnosen wie „Krise“ oder „Problem“ (vgl. Frage 1: Schulfach Wirtschaft). Drittens belegen sie exemplarisch, dass Produktion und Kommunikation von Daten zur wirtschaftlichen Situation wie Lageberichte von Regierungen, Branchenverbänden oder Wirtschaftskammern meist von sozioökonomischen Interessenlagen (mit-)motiviert sind (z.B. tendenziöse Think Tanks). Viertens argumentieren die Lernenden konkret mit Daten zugunsten ihrer *eigenen* Interessen (Selbstwirksamkeit). Zur kritischen Reflexion gehören fachliche und ethische Kriterien für die Verwendung von Daten. Politisch-ökonomisch relevant und für diese vier Kompetenzen gut geeignet sind Studien zu Aspekten von sozioökonomischer Ungleichheit (z.B. Automatisierungs- und Globalisierungsverlierer, Vermögensverteilung und -politik).

Frage 5

Konsumentensouveränität erkennen und anstreben

Hedtke

Das ist ein Musterbeispiel für sozialwissenschaftliche Bildung. Konsumentensouveränität ist ein theoretisch und politisch hoch relevantes, normativ aufgeladenes, wissenschaftlich kontroverses Konstrukt. Lernende sollen es erläutern, anwenden und beurteilen können. Einerseits richtet sich das Konzept gegen (eigen-nützige oder paternalistische) Bevormundung durch Unternehmen und Staat. Es setzt im Prinzip den freien, privaten und individuellen Konsum als Zentralzweck des Wirtschaftens und Hauptziel der Wirtschaftspolitik. Zugleich transportiert es ein (wirtschafts-)liberales Gesellschafts- und Menschenbild. Es dient oft zur Legitimation kapitalistischer Marktwirtschaften und marktliberaler Wirtschaftspolitiken. Beides bedeutet politische Einseitigkeit. Andererseits thematisiert der Unterricht die Probleme. Erstens besteht ein Grundkonflikt zwischen der Souveränität der Konsumenten und der Produzenten (Unternehmer und Beschäftigte). Zweitens bewirkt souveräner Konsum faktisch Betroffenheit bei Dritten und bei nichtmenschlichen Lebewesen (Gerechtigkeit; externe Effekte, auch als Strategie der Wachstumspolitik; vgl. Frage 8). Drittens fallen Leitbild und Realität oft *systematisch* auseinander, seine *prinzipielle* Realisierbarkeit steht in Frage (schwache Rationalität, kulturell-kollektiv geprägter Konsum, Steuerungstech-

litische Durchsetzbarkeit (Welche Maßnahme ist demokratisch legitimationsfähig und welche nicht?). Die Gestaltungsfähigkeit und -notwendigkeit der Wirtschaftsordnung gehört zum Kern ökonomischer Theorie und ökonomischer Bildung. Wenn sich die Frage hingegen auf Lebenssituationen bezieht, dann lässt sie sich allgemein nur schwierig beantworten. Vielleicht kann man so sagen, dass fast jede ökonomisch geprägte Situation, in die Verbraucher, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger geraten (können), veränderbar ist. Das ist aber nicht nur ein Vorteil: Die Optionsvielfalt in ökonomisch geprägten Lebensbereichen bietet nicht nur erweiterte Handlungsspielräume, sondern bedingt ebenso eine zunehmende individuelle Gestaltungspflicht. Um ökonomische Chancen nutzen und Risiken vermeiden zu können, ist ökonomischer Handlungskompetenz hilfreich.

Loerwald

Konsumentensouveränität ist ein zentrales Ideal marktwirtschaftlichen Wettbewerbs. Wer in der Marktwirtschaft etwas produziert, das niemand haben will, der wird auf Dauer nicht erfolgreich sein. Idealtypisch werden auf einem funktionsfähigen Wettbewerbsmarkt aber nicht nur die Güter und Dienstleistungen angeboten, die den Präferenzen der Nachfrager entsprechen, es werden diese Güter und Dienstleistungen auch so verteilt, dass mit ihnen die jeweils dringlichsten Bedürfnisse zuerst befriedigt werden. Ein Verständnis dieser Zusammenhänge zu ermöglichen ist m. E. ein wichtiges Ziel ökonomischer Bildung. Ebenso bedeutsam ist es aber auch, all die Situationen zu bearbeiten, in denen Konsumentensouveränität nicht gegeben ist. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Informationsasymmetrien zwischen Anbietern und Nachfragern vorliegen und Konsumenten die Qualität von Gütern und Dienstleistungen nicht mehr verlässlich einschätzen können. Das ermöglicht Anbietern Handlungsspielräume jenseits der Konsumentensouveränität und ist ein klassischer Fall von Marktversagen. Die Beantwortung des zweiten Teils der Frage – ob und wie man Konsumentensouveränität ‚anstreben‘ soll – lässt sich nicht so einfach beantworten, weil Konsumentensouveränität keine Persönlichkeitseigenschaft ist, die man in Bildungspro-

niken, Big Data). Schließlich konterkarieren Staat/Politik und Unternehmen die Schutzfunktion und verbünden sich oft gegen Konsumenten. Fälle finden sich fortlaufend in den Medien (z.B. Volkswagen).

Frage 6

Die Situation der Produzenten (zu denen auch die Arbeitnehmer gehören) erkennen

Hedtke

Die Situation von Produzenten resultiert immer aus einem Komplex von wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Faktoren. Für die Globalisierung exemplifizieren das z.B. der Rationalisierungsdruck auf Unternehmen und die Stagnation der Lohneinkommen. Zum Hintergrund gehört die Verschärfung internationaler Konkurrenz durch Liberalisierungspolitiken, kombiniert mit unternehmerischen und staatlichen, teils gewerkschaftlich gestützten Strategien der (Lohn-)Kostensenkung. Wissenschaftliche Leitideen sind Priorität für Märkte, Liberalisierung und Freihandel als Weg zu Wohlstand für alle. Hinzu kommen politisch-ökonomische Verflechtungen, etwa zwischen Finanzindustrie und Politik. Alternative Ansätze wie demokratische Steuerung durch koordinierte Kooperation werden verdrängt. Gesellschaftliche Legitimation liefern Narrative wie Globalisierung, Wettbewerbsfähigkeit und Flexibilität.

Mündige Personen verstehen diese Mehrdimensionalität der Situation von Produzenten, beurteilen sie und entwickeln eine eigene Position dazu (vgl. Frage 9). Das geht am besten mit der gemeinsamen Behandlung der Dimensionen Wirtschaft, Politik und Gesellschaft in einer thematisch fokussierten Unterrichtsreihe zu einem konkreten Fall. Gute Exempel dafür findet man in Branchen wie Energieversorgung, Finanzindustrie oder Automobilindustrie. Hier lernt man auch, zwischen Programmatik und Implementation zu unterscheiden, weil einschlägige Politiken faktisch oft die Interessen einheimischer Produzenten schützen.

zessen erwerben kann, sondern ein Eigentumsmerkmal von Wettbewerb auf Märkten. Will man Konsumentensouveränität in einer Marktwirtschaft gewährleisten, muss man Rahmenbedingungen für einen funktionsfähigen und fairen Wettbewerb schaffen und politische Lösungen für Marktversagen etablieren.

Loerwald

Die Arbeitswelt ist ein besonderer ‚Kosmos‘, der sich Kindern und Jugendlichen nicht ohne Weiteres erschließt, der aber für die meisten zukünftig einmal relevant sein wird. Ein Schulfach Wirtschaft kann helfen, auf die Besonderheiten der Wirtschafts- und Arbeitswelt vorzubereiten. Dabei erscheinen zwei Perspektivwechsel hilfreich zu sein. Erstens sollten Kinder und Jugendliche bereits vor Eintritt in einen Beruf von der Rolle der Konsumenten, mit der sie bereits Erfahrungen gesammelt haben, in die Rolle von (potenziellen) Erwerbstätigen wechseln. Die ökonomische Bildung hat dazu in den letzten Jahrzehnten das Feld der Berufs- und Studienorientierung intensiv bearbeitet und es liegen zahlreiche Konzepte, Theorien, Modelle und einige empirische Studien vor. Zweitens kann der Perspektivwechsel vom abhängig Beschäftigten hin zur Perspektive eines Unternehmers/einer Unternehmerin bedeutsam sein. Dieser wird in der Entrepreneurship Education in den Fokus gerückt. In diesem Feld gibt es einige Forschungsarbeiten in der ökonomischen Bildung aber auch viele Initiativen aus der Praxis. Das zentrale Problem der Aktivitäten ist m. E. dass sie nicht systematisch in den Unterricht eingebettet werden. Sie werden oft an einem Praxistag, in einer Projektwoche oder als AG realisiert. Wenn man Bildung aber als ein komplementäres Produkt von Erfahrung und Erkenntnis betrachtet, dann erscheint es dringend geboten, Theorie und Praxis systematisch zusammenzuführen. Ein Konzept mit entsprechenden Unterrichtsmaterialien dazu haben wir am IÖB im Projekt „Unternehmerisch denken und handeln“ entwickelt.

Frage 7

Informations- und Machtasymmetrien zwischen Wirtschaft und Bürgerinnen/Bürgern erkennen und darauf reagieren

Hedtke

Existenz und Relevanz dieser Asymmetrien sind ebenso kontrovers wie wirtschaftliche Folgen und politische Folgerungen. Phänomene sind z.B. Arbeitsmarktmacht, Konzentration von Kapitaleigentum, Begünstigung von Kapitaleinkommen, allwissende Unternehmen mit desinformierten Kunden, privilegierter Politikzugang der Kapitaleseite. Der Begriff Kapitalismus bringt die Asymmetrien auf den Punkt.

Grundsätzlicher betrachtet passen Kapitalismus und Demokratie schlecht zueinander, dort Ungleichheit, hier Gleichheit als Prinzip. Allerdings: beide Systeme proklamieren Freiheit als Leitbild.

Lernende erläutern wirtschaftliche Dynamik, gesellschaftliche und politische Sprengkraft von Asymmetrien im Kapitalismus, im Positiven wie im Negativen (vgl. Frage 9)! Globalisierung und Digitalisierung liefern aktuelle Exempel. Sie prüfen, wie wachsende wirtschaftliche Ungleichheit Demokratien delegitimieren und politische Ungleichheit hervorbringen kann. Z. B. können mobile Kapitaleigentümer wirksam mit Abwanderung drohen, Arbeitnehmer kaum. Wer mobil ist, wird steuerlich entlastet, die anderen nicht. Zu diskutieren ist, was man gegen Asymmetrien unternehmen kann und soll.

Lernende erläutern die Befriedung der Konflikte zwischen Kapital und Arbeit und die Sicherung menschenwürdigen Lebens gegen Marktrisiken als Grundideen des Sozialstaats. Sie beschreiben die deutsche Version sozialer Marktwirtschaft und ihre sozialen Resultate im Vergleich. An einem Fall untersuchen sie, wie die für Kapital und Handel liberalisierte, volatile Weltwirtschaft und Sozialpolitik zusammenhängen.

Frage 8

Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit wirtschaftlichen Handelns überprüfen

Hedtke

Wirtschaft basiert immer auf gesellschaftlicher und politischer Legitimation, auch im Fall, dass Handeln davon freigestellt wird (homo oeconomicus, Finanzmärkte). Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit problematisieren den Kern von Handeln und Struktur der Wirtschaft (vgl. Frage 2). Bei Gerechtigkeit geht es um Prinzi-

Loerwald

Da alle Bürgerinnen und Bürger irgendwie Teil der Wirtschaft sind und als Akteure an wirtschaftlichen Prozessen mitwirken, kann ich mir gar keine Interaktionssituationen zwischen „der Wirtschaft“ und den Bürgerinnen und Bürgern vorstellen. Was ist hier gemeint? Informations- und Machtasymmetrien sind in ökonomisch geprägten Lebenssituationen vor allem zwischen Anbietern und Nachfragern auf Konsumgütermärkten und zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern auf Arbeitsmärkten zu beobachten. Im erstgenannten Fall sind aufgrund der Intransparenz moderner Märkte zunehmende Vertrauensguteigenschaften zu konstatieren, die das Sanktionspotenzial (voice, exit, loyalty) von Verbrauchern einschränken. Hier sollte ökonomische Bildung nicht nur auf akteurspezifische Konzepte (signaling/screening) setzen, sondern ebenso die Möglichkeiten und Grenzen einer anreizkompatiblen Ordnungspolitik in den Blick nehmen. Im zweitgenannten Fall sind die Informationsasymmetrien oftmals zugunsten der Arbeitnehmer verteilt, deren Handlungen und Intentionen die Arbeitgeber nur bedingt nachvollziehen können (Probleme: hidden characteristics, hidden intention, hidden action, hidden information). Die Machtasymmetrien sind hingegen zugunsten der Arbeitgeber verteilt, die damit im Idealfall verantwortungsvoll umgehen sollen (Stichworte: Führungsethik/ Gewährleistung von Mitarbeiterrechten). Ein Schulfach Wirtschaft ist m. E. der beste Weg für die Einordnung solcher Problemstellungen in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge.

Loerwald

Beide Begriffe sind zentral für die ökonomische Bildung, aber beide werden auch unterschiedlich und nicht immer ganz einheitlich definiert. Bei der Frage der Gerechtigkeit ist es m. E. vor allem eine Frage des Maßstabs. Exemplarisch: Wenn drei Wanderer am Wegesrand 300.000,- Euro finden, wie teilt man die

prien der Teilhabe und deren Folgen. Nachhaltigkeit betrifft zeitliche und räumliche Fernwirkungen heutiger und hiesiger Wirtschaft und fragt, wer wann wofür bezahlt. Nachhaltigkeit bezweifelt die Gerechtigkeit und die ökonomische Effizienz von gegenwärtigem Wirtschaften, international, intergenerational und für andere Lebewesen (vgl. Frage 5).

Das kann man wie folgt umsetzen: Die Lernenden erläutern am konkreten Fall, dass beide Maßstäbe Interpretation und Konkretisierung verlangen und umstritten sind. Sie prüfen die Folgen wirtschaftlicher Maßstäbe für die Gesellschaft, z.B. am meritokratischen Prinzip. Etwa: Je mehr Markt, desto mehr zählt Erfolg, je mehr steuerfreie Erbschaften von Kapitalvermögen, desto mehr wiegt soziale Herkunft. Das entwertet das Leistungsprinzip, löst Lebenslagen von Leistungen, vertieft und beschleunigt Ungleichheiten (Matthäus-Prinzip, Zinseszinsseffekt). Die Lernenden beurteilen die Legitimität wirtschaftlichen Handelns (Verwirklichungschancen, Schließungseffekte auf Märkten, plutokratische Tendenzen in der Politik). Sie zeigen, dass ungerechte und nicht nachhaltige wirtschaftliche Strukturen auf politischer Unterstützung basieren, und diskutieren politische Ziele und Strategien (vgl. Frage 6).

Frage 9

Wirtschaftsprozesse analysieren und beurteilen können (mit welchen Kriterien)?

Hedtke

Wirtschaftsprozesse vollziehen sich im permanenten Wechselspiel wirtschaftlicher und politischer Faktoren (vgl. Frage 6). Wie lokale, regionale, nationale und supranationale Akteure dies kollektiv organisieren, bestimmt über ihren wirtschaftlichen Erfolg. Ein anderes Konzept sieht die Quelle des Erfolgs in spontanen Marktprozessen. Lernende untersuchen das in einer Fallstudie, etwa zum Inhaltskomplex Innovation. Deren Grundlagen schafft einerseits der Staat: Forschung, Finanzierung, Verzicht auf Vergütung für die Vermarktung der staatlichen Erfindungen. Ein Exempel sind die Innovationen der Informations- und Kommunikationstechnologien. Andererseits gelten mutige und weitsichtige Unternehmer als Motor von Innovation. Schließlich herrscht in Regionen oder Branchen oft ein gesellschaftlich-politischer Konsens, Risiko und Kosten von Wirtschaftsprozessen und Innovationen auf Dritte abzuwälzen, um sie profitabel zu machen oder

dann gerecht (!) auf? Kriegt jeder das Gleiche (Egalitätsprinzip)? Was, wenn einer von den dreien sehr arm ist und die anderen zwei wissen nicht, wohin mit ihrem Geld? Sollte dann nicht der Bedürftige das Geld oder zumindest den Großteil des Geldes erhalten (Bedarfsprinzip)? Oder ein anderes Szenario: einer der drei sucht seit zwei Jahren nach dem Geld und verbringt seine ganze Freizeit mit der Suche. Die anderen beiden sind nur durch Zufall mitgegangen. Sollte der erstgenannte nicht den Großteil des Geldes erhalten (Leistungsprinzip)? Das Beispiel sollte deutlich machen, dass es im Unterricht darauf ankommt, zunächst die Kriterien zu klären, mit deren Hilfe gerechtes Verhalten von ungerechtem unterschieden werden soll. Einzuordnen ist die Frage nach der Gerechtigkeit in die Wirtschaftsethik, die nicht nur eine wachsende Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften geworden ist, sondern zu der auch wirtschaftsdidaktische Konzepte und Unterrichtsmaterialien vorliegen. Gleiches gilt noch in größerem Umfang für die Umweltökonomik und Fragen der Umweltbildung, die heute in der Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgegangen ist. Am IÖB forschen und entwickeln wir in verschiedenen Projekten seit vielen Jahren in der ökonomischen Energiebildung als einem BNE-Schwerpunkt.

Loerwald

Ein Kennzeichen wirtschaftlicher Prozesse ist Komplexität. Anonyme Großgruppenkontexte, globale wirtschaftliche Verflechtung, technische Entwicklungen und ein hohes Ausmaß an Spezialisierung und Arbeitsteilung sind nur wenige Stichworte für die Ursachen dieser Komplexität. Studien zeigen, dass ökonomische Laien Schwierigkeiten mit der Analyse komplexer wirtschaftlicher Zusammenhänge haben. Ein typischer Bias liegt in der Vernachlässigung von dynamischen Effekten, Zusammenhängen und Wechselwirkungen. Stattdessen fokussieren ökonomische Laien bei der Analyse wirtschaftlicher Prozesse vor allem die Primärwirkungen (z.B. einer wirtschaftspolitischen Maßnahme). Carl Christian von Weizsäcker spricht in diesem Zusammenhang von einem „Denken in extrem kurzen Kausalketten“. Hier sollte ökonomische Bildung ansetzen und vernetztes Denken fördern. Dafür sind wiederum Analysetechniken, Heuristiken, Methoden etc.

zu halten (z.B. Energiepolitik und Klimawandel; Haftungsbegrenzung; vgl. Frage 5).

Lernende beurteilen *einige* Analyse- und Bewertungskriterien und wenden sie vergleichend an (alphabetisch): z.B. Effizienz, Gerechtigkeit, Innovativität, Nachhaltigkeit, Partizipation, Reversibilität, Stetigkeit, Steuerbarkeit, Teilhabe, Wachstum, Wertschöpfung, Wettbewerbsfähigkeit, Wirtschaftlichkeit. Sie diskutieren, ob Innovationen immer wünschenswert sind. Sie beurteilen, ob, wie und von wem welche Verlierer zu entschädigen sind (z.B. technologische Arbeitslosigkeit und Grundeinkommen; Artenvielfalt).

Frage 10

Wie würden Sie prägnant die grundlegenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen politischer und ökonomischer Bildung beschreiben?

Hedtke

In der sozialwissenschaftlichen Bildung, der ich mich zuordne, stellt sich diese Frage nicht. Sie kennt keine grundlegenden Unterschiede zwischen politischer, ökonomischer oder gesellschaftlicher Bildung. Ihr integrativer Ansatz macht Sinn, denn es geht um die Erschließung der sozialen Welt (Gesellschaft, Wirtschaft und Politik), nicht um die Einführung in Einzeldisziplinen. Das leisten ihre sowohl mehrperspektivischen als auch integrativen Herangehensweisen.

Alle drei Bildungen stellen gemeinsame Grundfragen: Wie ist Ordnung möglich? Wie entsteht Wandel? Wie kann und soll das Zusammenleben in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik gestaltet werden? Wer soll nach welchen Prinzipien und Regeln an welchem Ort wüber entscheiden? Was kann, darf und soll man steuern? Wer kann und soll Verwirklichungschancen wie sichern, steigern und verteilen? Wer soll woran wie nach welchen Regeln und in welchem Umfang partizipieren? Und vor allem: Was kann wie zur selbstbestimmten Lebensführung beitragen?

Auch die inhaltliche Schnittmenge ist groß: Wirtschafts-, Finanz-, Institutionen-, Europa-, Globalisierungs-, Sozial-, Arbeits-, Migrations-, Konsum- und Nachhaltigkeitspolitik – und nicht zuletzt: Rechtspolitik. Dabei geht es in allen drei Bildungskonzepten um Beschreiben, Erklären, Reflektieren und Gestalten. Alle zielen auf Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit in den gesellschaftlichen Welten und auf Bildung der Persönlich-

erforderlich, die im Fachunterricht erlernt und angewendet werden können (Stichwort: Denken in Modellen). In nahezu allen Konzepten ökonomischer Bildung wird die Befähigung zu einem Denken in System-, Wirkungs- und Kreislaufzusammenhängen als Strukturmerkmal, Ordnungsversuch oder Kompetenzbereich aufgeführt. Die Frage nach den Kriterien hängt wiederum von der Art des zu analysierenden Prozesses ab, da sich die Analyse von mikroökonomischen Prozessen (auf Märkten), betriebswirtschaftlichen Prozessen (in Unternehmen) und volkswirtschaftlichen Prozessen (in der Gesamtwirtschaft) unterscheiden.

Loerwald

Zwischen ökonomischer und politischer Bildung gibt es Gemeinsamkeiten auf der Ebene der Ziele, Methoden und Inhalte. Ein grundlegendes gemeinsames Ziel ist die Befähigung zur Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik. Auch bei den Unterrichtsmethoden eignen sich manche besonders gut für beide Domänen (z.B. Planspiele oder Debatten). Gemeinsame Inhaltsfelder sind beispielsweise soziale Sicherung, Umweltschutz oder Globalisierung. Es gibt aber auch je spezifische Ziele, Inhalte und Methoden: Beispielsweise sind Financial Literacy (Ziel), Entrepreneurship (Inhaltsfeld) und Nutzwertanalysen (Methode) wohl nur für die ökonomische Bildung relevant. Grundlegend unterscheiden sich beide Domänen m. E. in der Perspektive auf gesellschaftliche Phänomene und in der Art und Weise, entsprechende Problem- und Fragestellungen zu entwickeln. Exemplarisch: in der Auseinandersetzung mit der Kategorie ‚Macht‘ geht es in der politischen Bildung eher um Fragen der demokratischen Legitimation und Kontrolle von Machtstrukturen (Spannungsfeld: Konflikt und Konsens). In der ökonomischen Bildung geht es hier eher um die Erosion von Machtstrukturen durch Wettbewerb (Spannungsfeld: Konkurrenz und Kooperation). In Bezug auf die zu fördernden Kompetenzen sehe ich den zentralen Unterschied in der Gewichtung von Urteils- und Entscheidungskompetenz. Beide sind in je fachspezifischer Ausprägung sowohl für die politische als auch für die ökonomische Bildung bedeutsam,

keit.

Nur die sozialwissenschaftliche Bildung kann all dies integrativ in Beziehung setzen und – soweit nötig – nach Disziplinen differenzieren. Wirtschaft gehört zum Kern der sozialwissenschaftlichen Bildung und der Politischen Bildung in dieser Tradition.

Bleibt der funktional-pragmatische Bereich, der die „Tüchtigkeit“ des Einzelnen im Alltag fördern soll. Früher hieß das „Lebenshilfe“. Dafür haben die Sozialwissenschaften *dem Einzelnen* nur wenig Praktikables zu bieten – und Bildungen, die sich über diese Bezugsdisziplinen definieren, deshalb auch.

Und noch zwei Fragen zur Praxis:

Frage 11

Soll man in den Stundentafeln politische Bildung / Sozialwissenschaft / Gemeinschaftskunde kürzen, um ein separates Fach „Wirtschaft“ einzufügen?

Hedtke

Nein. Slogans wie „Schule als weitgehend wirtschaftsfreier Raum“ sind reine Desinformation. Verglichen mit Politik haben Wirtschaftsthemen in der Sekundarstufe I heute im Durchschnitt ein deutliches Übergewicht. Zwar sind Wirtschaft und Politik in integrativen Lehrplänen überwiegend etwa gleich stark. Aber meist gibt es für Wirtschaft ein obligatorisches Schülerbetriebspraktikum, das insgesamt rund 120 Unterrichtsstunden verbraucht. Allein das übertrifft oft die *gesamte* Stundentafelzeit für Politik in der Sek I. Zahlreiche zeitintensive Aktivitäten zur Berufsorientierung kommen hinzu. Deshalb spricht nichts dafür, wirtschaftlichem Lernen noch mehr Zeit zu geben.

Das Problem ist vielmehr der Anteil der sozialwissenschaftlichen Domäne *insgesamt*, vor allem an Gymnasien. Bayern steht hier ganz hinten, es verteilt die Stunden für Geschichte/Geographie und Sozialkunde am Gymnasium im Verhältnis 17:1. Außerdem verfügt Wirtschaft dort über mindestens doppelt so viel Zeit wie Sozialkunde. Nur sehr wenige Länder verteilen die Lernzeit in etwa gleich auf Geschichte, Geographie und das sozialwissenschaftliche Fach, das meist Politik, Gesellschaft und Wirtschaft enthält.

Wirtschaft ist also relativ gut repräsentiert, Gesellschaft dagegen curricular marginalisiert. Berücksichtigt man die realen gesellschaftlichen Problemlagen (z.B. Diversität, Demokratiedistanz, Ungleichheit) und deren

gleichwohl liegt der Fokus in der Politikdidaktik auf der Förderung von Urteilskompetenz (im politischen Diskurs) und in der Wirtschaftsdidaktik in der Förderung von Entscheidungskompetenz (in Knappheitssituationen).

Die Alleinstellungsmerkmale und ihre Bildungsrelevanz sind in beiden Domänen m. E. so groß, dass man dem durch je eigenständige Schulfächer Rechnung tragen sollte, um auf diesem Fundament Anknüpfungspunkte für fachübergreifendes Arbeiten identifizieren zu können.

Loerwald

Genau diese Frage beschreibt m.E. die Tragik der Konflikte zwischen politischer und ökonomischer Bildung. Selbstverständlich soll ein Fach Wirtschaft nicht zu Lasten der politischen Bildung gehen. Da diese Gefahr aber besteht, geraten hier zwei Domänen in einen strukturellen Konflikt, obwohl sie Schnittmengen aufweisen und fächerübergreifend zusammenarbeiten sollten. Im Kern geht es um ein ökonomisches Problem: Knappheit. Der bildungspolitisch initiierte Verteilungskonflikt um Stundenkontingente wird zu einem inhaltlichen Konflikt zwischen Kolleginnen und Kollegen. In den Naturwissenschaften lassen sich solche Konflikte nicht beobachten. Hier gibt es in fast allen Bundesländern Physik-, Chemie- und Biologieunterricht. Versuche, Integrationsfächer einzuführen wie bspw. 2005 in NRW, sind an den Protesten der Lehrkräfte und Fachdidaktiker/innen gescheitert. Auf der Basis eigener Fächer und eigenständiger Lehramtsstudiengänge gelingt in den Naturwissenschaften die fachübergreifende Kooperation offenbar sehr gut (siehe z.B. die gemeinsamen Basiskonzepte). Die Stundenkontingenttafel ist das „Währungssystem“ im Schulwesen. Wer hier viele Stunden hat gehört zu den Kernfächern und je weniger eine Domäne hier Berücksichtigung findet, umso weniger taucht sie in den Schulen und Hochschulen auf. Unabhängig von der konkreten Frage, was in welchem Bundesland und in welcher Schulform in der Stundenkontingenttafel ge-

Herausforderungen für die Jugendlichen, ist das unverantwortlich. Wir brauchen mehr gesellschaftliche, nicht noch mehr ökonomische Bildung.

Frage 12

Welche Chancen und Gefahren sehen Sie in der Mitwirkung von Vertretern der Wirtschaft im Unterricht?

Hedtke

Entscheidend ist, wer als Vertreter „der“ Wirtschaft sprechen darf und wer sprachlos bleibt. In den Schulen dominieren – wie auch in vielen Medien – Vertreter der Kapitalseite, also Eigentümer, Unternehmensleitungen, Wirtschaftskammern und einschlägige Stiftungen. Zu den sprechberechtigten Vertretern „der Wirtschaft“ zählen aber mindestens auch Beschäftigte und Kunden sowie deren Interessenvertretungen. Wer sich bei Einladungen von Externen vor allem auf die ressourcenstarke Kapitalseite kapriziert, verstärkt deren privilegierte Position in Öffentlichkeit und Politik. Er vertieft auch die Asymmetrie, die bereits bei Kooperationsverträgen, Schul sponsoring und externen Unterrichtsmaterialien herrscht. In dieser Hinsicht – und dabei von der Bildungspolitik gestützt und getrieben – verfehlen viele Schulen ihren Bildungsauftrag, die plurale Gesellschaft in ihrer Vielfalt und Breite in den Unterricht einzubeziehen. Denn auch über den expandierenden Bereich der Berufsorientierung gewinnen Unternehmen und Wirtschaftsverbände weiteren Einfluss auf Schule und Unterricht.

Um diese Gefahren zu vermeiden müssen zum einen die Kapital-, Beschäftigten- und Kundenseite als Vertreter „der Wirtschaft“ im Grundsatz gleichberechtigt zu Gehör kommen. Zum anderen muss der Unterricht die vorherrschende Formel von „der Wirtschaft“ dekonstruieren und den – in Sprachpraxis und Öffentlichkeit meist akzeptierten – Alleinvertretungsanspruch der Kapitalseite für „die Wirtschaft“ kritisch hinterfragen.

kürzt werden soll, ist politische und ökonomische Bildung im 21. Jahrhundert m. E. mindestens so wichtig wie Geschichte, Erdkunde oder Physik.

Loerwald

Grundsätzlich lassen sich m. E. hier drei Herausforderungen identifizieren. Erstens – das wird aktuell in der öffentlichen Debatte hervorgehoben – besteht die Gefahr, dass Vertreter/innen aus Unternehmen versuchen, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Sinne zu manipulieren. Ich halte dies auf der Basis eigener Erfahrungen in zahlreichen Schulprojekten zu Praxiskontakten Schule/Wirtschaft aber für den Ausnahmefall. Die Lösung sehe ich in fachlich ausgebildeten Lehrkräften, die auf Augenhöhe mit den Expertinnen und Experten aus der Wirtschaftspraxis diskutieren können. Das zweite Problem ist, dass die Bildungspolitik nicht selten Praxiskontakte als Substitut für Wirtschaftsunterricht betrachtet. Nur weil eine Unternehmerin und ein Schüler sich treffen, entsteht dadurch aber noch kein Lernprozess. Ich würde umgekehrt argumentieren: kein Praxiskontakt zu einer ökonomischen Themenstellung ohne Anbindung an den Wirtschaftsunterricht. Die dritte Herausforderung ist die originär fachdidaktische. Praxiskontakte sind Momentaufnahmen von Realität und damit an einen Praxispartner, an eine Situation, an ein Unternehmen etc. gebunden. Ob die Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler machen im Sinne der curricularen Zielsetzungen exemplarisch sind, gilt es zu prüfen. In einem großen Schulversuch (PRAWIS) der IÖBs Münster und Oldenburg haben wir bereits vor mehr als zehn Jahren solche „Trugschlüsse von Verallgemeinerungen“ identifiziert. Trotz der hier skizzierten Herausforderungen: einen Wirtschaftsunterricht ohne Praxisbezüge kann und will ich mir nicht vorstellen.