

Reinhold Hedtke

Ökonomisches Lernen

© 2003 Reinhold Hedtke, Bielefeld

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Copyright-Inhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, auch im Internet.

Hinweis:

Eine stark überarbeitete und gekürzte Version dieses Textes erscheint in Wolfgang Sander (Hg.) (2003): Handbuch zur politischen Bildung und Erziehung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 3. Aufl.

Dass Wirtschaft und Politik und ökonomisches und politisches Lernen eng zusammenhängen und dass dieser Zusammenhang fachdidaktisch theoretisch und praktisch höchst relevant ist, sind triviale Einsichten. Politische Bildung schließt ökonomische Themen ein, etwa aus dem Bereich der Wirtschaftspolitik, und sie kann sich nur dann angemessen damit beschäftigen, wenn sie ökonomisches Wissen und Können mobilisieren kann. Ökonomische Bildung muss politische Themen umfassen, selbstverständlich Wirtschaftspolitik, aber etwa auch die immer mehr ökonomisch diskutierte Sozialpolitik. Sie kann sich nur dann angemessen damit auseinandersetzen, wenn sie auf politisches Wissen und Können zurückgreifen kann.

Die Verbindungen und Verflechtungen, aber auch die Unterschiede von ökonomischem und politischem Lernen liegen auf der Hand. Dennoch harrt dieses Feld der Fachdidaktik immer noch einer systematischen und integrierenden Bearbeitung. Die beiden Wissenschaften Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik sind zwei eigenständige und getrennte Disziplinen, die zwar sehr inhaltlich, thematisch und methodisch vieles gemeinsam haben und dennoch kaum miteinander kommunizieren, geschweige denn bereit sind, ihre Ergebnisse wechselseitig zur Kenntnis zu nehmen und voneinander zu lernen.

Die universitäre Lehrerausbildung umfasst in diesem Feld sowohl stark politikdidaktisch oder wirtschaftsdidaktisch dominierte Studiengänge und diverse Kombinationen von beiden als auch sozialwissenschaftlich-integrative Ansätze (Weber 2001b). Die Fächerstruktur der deutschen Schulen im sozialwissenschaftlichen Lernbereich schillert so bunt, dass praktisch jede der theoretisch möglichen Kombinationen irgendwo als Schulfach existiert (vgl. Schlösser/Weber 1999, www.lehrplaene.org). Wie ökonomisches und politisches Lernen zusammenhängen, ob, wozu und wie man ökonomische und politische Bildung sinnvoll in Beziehung setzen kann, bleibt bis heute weitgehend ungeklärt. In diesem Zusammenhang fällt übrigens auf, dass die Einbeziehung von gesellschaftlichem oder soziologischem Lernen als drittem sozialwissenschaftlichen Teilfeld und der Soziologie als dritter Bezugsdisziplin im Diskurs von Politikdidaktik und Wirtschaftsdidaktik nur eine recht untergeordnete Rolle spielt.

In den vergangenen Jahren ist das Verhältnis von politischer und ökonomischer Bildung in Bewegung geraten – angestoßen von Seiten der ökonomischen Bildung. Denn seit Mitte der 1990er Jahre wurde von immer mehr gesellschaftlichen Gruppen und zunehmend verstärkt die Forderung erhoben, ökonomische Bildung in allen allgemein bildenden Schulen zu verankern und zu stärken. Dies hat in Öffentlichkeit und Bildungspolitik starke Resonanz gefunden. So gab es seit Ende der 1990er Jahre mehrere Memoranden für ökonomische

Bildung an allen Schulen, die von breiten gesellschaftlichen Zweckbündnissen getragen wurden, etwa von Wirtschafts- und Arbeitgeberverbänden, Elternorganisationen, Lehrerverbänden und dem Deutschen Gewerkschaftsbund (vgl. Hedtke 2000b). Jüngstes Beispiel dafür sind die „Eckpunkte. Empfehlungen für ein Kerncurriculum Wirtschaft“ einer gemeinsamen Arbeitsgruppe (Arbeitsgruppe 2003) aus Wirtschaft und Politik.

Argumentationstypen

Mehr und besseres ökonomisches Lernen an öffentlichen Schulen wird heute vor allem mit sechs Typen von Argumenten begründet.

- Das private Leben, die Gesellschaft und die Politik seien so stark von Ökonomie durchdrungen und von der Wirtschaft so abhängig wie nie zuvor, deshalb brauche die Wirtschaftsbürgerin ebenso wie die Bürgerin ökonomische Bildung (vgl. Arbeitsgruppe 2003, 3).
- Der Realitätsbereich Wirtschaft sei heute – relativ zu anderen Bereichen – besonders differenziert und außergewöhnlich komplex; um ihn angemessen zu bearbeiten und zu verstehen müsse man besondere Anstrengungen unternehmen (vgl. Arbeitsgruppe 2003, 2).
- Die Wirtschaftsordnung der Sozialen Marktwirtschaft sei vital darauf angewiesen, dass die in ihr lebenden und handelnden Wirtschaftsbürgerinnen sie verstehen, akzeptieren, die vorgesehenen Rollen in ihr übernehmen und ausfüllen und bereit sind, an ihrer Gestaltung mitzuwirken; dies zu fördern sei eine Aufgabe ökonomischen Lernens (vgl. Kaminski 2001b, 9).
- Um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Volkswirtschaft im Zeitalter der Globalisierung zu sichern und zu erhöhen, sei ein fundiertes und differenziertes ökonomisches Wissen aller Bürgerinnen unverzichtbar (vgl. IHK 2002).
- Die jüngsten Wirtschaftskrisen seien eine ernste Herausforderung, die man nur bewältigen könne, wenn mehr Selbstständigkeit und Unternehmergeist entwickelt würden; hierzu solle ökonomisches Lernen beitragen (vgl. Weber 2002).
- Ökonomisches Lernen komme in Fächern wie Politik, Sozialkunde, Geschichte oder Geographie notwendigerweise zu kurz, es bleibe dort unsystematisch und episodenhaft; auch seien die Lehrenden nicht ausreichend qualifiziert (vgl. Kaminski 2002, 7-9).

1 Formenvielfalt ökonomischen Lernens

In den letzten Jahren diskutierten Wirtschafts- und Politikdidaktikerinnen darüber, ob ein eigenständiges Fach Wirtschaftslehre einzuführen sei oder ob ökonomisches Lernen gut in der politischen Bildung aufgehoben sei (vgl. Hedtke 2000b). Es war das zentrale Ziel einer Kampagne für die ökonomische Bildung, ein Fach Wirtschaft am Gymnasium zu verankern (Kaminski 1999). Integrative Konzepte wie der Lernbereich Arbeitslehre mit den Feldern Technik, Wirtschaft und meist auch Hauswirtschaft oder das Integrationsfach Sozialwissenschaften mit den Inhaltsbereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft wurden dagegen als gescheitert erklärt.

Allgemeine Schulen

Heute ist der Slogan „Wirtschaft in die Schule!“ breit akzeptiert und man findet vielfältige Formen der Umsetzung in die Bildungspraxis. Allerdings scheint die Debatte um ein eigenes Schulfach Wirtschaft entschieden zu sein, denn die große Mehrheit der Kultusministerien will kein neues Fach einführen. Sie behalten die herkömmlichen Fächerstrukturen bei, die ökonomisches Lernen in so unterschiedlichen Fachkonzepten Politik, Sozialkunde,

Sozialwissenschaften, Politik/Wirtschaft/Gesellschaft, Wirtschaft/Umwelt/Europa, Wirtschaft und Recht oder Arbeitslehre unterbringen.

Stattdessen haben manche Bundesländer ökonomischen Lerninhalten mehr Gewicht im Curriculum eingeräumt, andere haben auch die Fächer umbenannt, z.B. von Politik in Politik/Wirtschaft oder von Sozialwissenschaften in Sozialwissenschaft/Wirtschaft, oder man hat sogar völlig neue Lernbereiche eingeführt, etwa Erdkunde-Politik-Wirtschaft. Die Mehrheit der Bundesländer bietet inzwischen groß angelegte Lehrerfortbildungen zur wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftsdidaktischen Qualifizierung an, meist im Rahmen des bundeseinheitlich entwickelten Fortbildungspaketes „Ökonomische Bildung online“. Hinzu kommen eine Reihe von Projekten und Modellversuchen für Schulen: z.B. die wirtschaftswissenschaftliche Schwerpunktbildung im Integrationsfach Sozialwissenschaften der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, das Pilotprojekt „Praxiskontakte Wirtschaft“ der Industrie- und Handelskammer NRW, das eine „Symbiose aus Praxisbegegnung und theoretischer Fundierung“ anstrebt, der Modellversuch Betriebs- und Wirtschaftspraktika an Gymnasien in Schleswig-Holstein oder Partnerschaften zwischen Unternehmen und Schulen im ganzen Land.

Berufliche Schulen

Im Unterschied zu den allgemein bildenden Schulen sind die beruflichen, insbesondere die kaufmännischen Schulen ein traditionsreicher und bedeutender Ort schulischen ökonomischen Lernens; dazu kann man auch die Wirtschaftsgymnasien rechnen. Wenn man die Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung noch für sinnvoll hält, muss man feststellen, dass ein erheblicher Teil des Unterrichts an diesen Schulformen faktisch ökonomische Allgemeinbildung ist, auch wenn deren Theoretikerinnen und Praktikerinnen meist dezidiert die Beruflichkeit des Lernens hervorheben – und darin den Kern ihrer Professionalität sehen. Fächer wie Wirtschafts- und Soziallehre, Volkswirtschaftslehre oder allgemeine Wirtschaftslehre haben von der curricularen Konzeption her und in der unterrichtlichen Praxis meist einen allgemeinen bildenden Charakter: sie bearbeiten Inhalte und Probleme, die für jede Wirtschaftsbürgerin relevant sind. Selbst Betriebswirtschaftslehre umfasst einen bedeutenden Kern allgemeiner Inhaltsfelder wie Unternehmensgründung, Produktion und Personalwirtschaft, Organisation und Marketing oder Rechtsformen und Unternehmensverfassung. Eher allgemein bildend ist insbesondere auch der Unterricht an kaufmännischen Vollzeitschulen wie z.B. Handelsschule und Höhere Handelsschule.

An gewerblichen Teilzeitberufsschulen gehört traditionell meist je ein Fach für die politische und die ökonomische (Allgemein-)Bildung zur Stundentafel, z.B. Sozialkunde und Allgemeine Wirtschaftslehre. Auch in gewerblichen Vollzeitschulen sind politisches und ökonomisches Lernen meist vertreten, allerdings nur teilweise in zwei eigenständigen Fächern wie Wirtschaftskunde und Sozialkunde. Sowohl an kaufmännischen als auch an gewerblichen Vollzeitschulen findet sich ein buntes Spektrum aller möglicher Kombinationsfächer wie Geschichte/Gemeinschaftskunde, Wirtschaftslehre/Recht, Politik und Wirtschaft.

Weiterbildung

Außerhalb der schulischen Bildung spielt ökonomisches Lernen im Sinne einer kaufmännischen Bildung vor allem in der institutionalisierten beruflichen Fort- und Weiterbildung eine wichtige Rolle. Ein breites Spektrum von Organisationen tritt hier als Anbieter auf, besonders die Bildungswerke der Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern und anderer Wirtschaftsverbände, aber auch freie Weiterbildungsträger und kaufmännische Schulen oder ihre Weiterbildungsvereine.

Daneben existiert eine lange Tradition der gewerkschaftlichen ökonomischen Bildung. Sie konzentriert sich einerseits darauf, Betriebs- und Vertrauensleuten auch volks- und

betriebswirtschaftliches Wissen zu vermitteln, um sie für die institutionalisierte Interessenvertretung auf Betriebs- (Betriebsrat) und Unternehmensebene (Konzernbetriebsrat, Aufsichtsrat) fachlich kompetent zu machen. Andererseits spielt die kritische Auseinandersetzung mit der Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung und mit unterschiedlichen Konzeptionen von Wirtschaftspolitik eine wichtige Rolle.

Schließlich findet ökonomisches Lernen seit den 1970er Jahren auch in den neuen sozialen Bewegungen statt, in vielfältigen Formen wie Kongressen, Workshops, Sommerschulen, Hearings oder Tribunalen etwa in der Dritte-Welt- oder Eine-Welt-Bewegung oder in der Umweltbewegung – und nicht zuletzt in der Frauenbewegung. Zu den bevorzugten ökonomischen Themenkomplexen gehören etwa Entwicklungspolitik, Zoll- und Außenhandelspolitik, Weltwirtschaftsordnung, globaler Kapitalismus, globale Ressourcenpolitik und Umweltregime, sowie Debatten um eine feministische Wirtschaftswissenschaft. In den letzten Jahren hat ökonomisches Lernen als Kapitalismus- und Neoliberalismusanalyse in der Bewegung der Globalisierungskritikerinnen einen prominenten Platz gefunden.

In der Gewerkschaftsbewegung und in den neuen sozialen Bewegungen ist ökonomische Bildung politische Bildung. Sie hat die Aufgabe, Funktionärinnen und Aktivistinnen dazu zu befähigen, politisch wirksam zu argumentieren und zu intervenieren.

Im Folgenden konzentriere ich mich vor allem auf den schulischen und allgemein bildenden Bereich; auch die vielfältigen Formen ökonomischen Lernens an Hochschulen bleiben ausgeblendet. Ich diskutiere zunächst die Nähe von ökonomischem und politischem Lernen, gehe dann auf die besonderen Merkmale ökonomischen Lernens ein und stelle schließlich die wichtigsten fachdidaktischen Konzeptionen vor.

2 Zur Nähe von ökonomischem und politischem Lernen

Konzeptionen ökonomischen und politischen Lernens weisen hinsichtlich ihrer allgemeinen Zielbestimmungen, ihrer Relevanzprinzipien und Lehr-Lern-Prinzipien, ihrer Inhaltsfelder und Themen sowie ihrer Methoden eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf, die eine klare Grenzziehung zwischen beiden Lernfeldern als schwierig erscheinen lässt.

Ziele

Konzeptionen ökonomischen Lernens orientieren sich grundsätzlich an denselben Bildungszielen und -prinzipien wie Konzeptionen politischen Lernens. In beiden Bereichen gehören vor allem Mündigkeit, Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Partizipation zu den vorherrschenden allgemeinen Zielen. Ein in der Wirtschaftsdidaktik weit verbreitetes Leitbild ist die mündige, urteilsfähige, verantwortungsbereite und politisch interventionsfähige Wirtschaftsbürgerin (Kruber 2000 und 2001). Übrigens verwenden Ansätze politischen Lernens an zentralen Stellen auch ökonomische Kategorien. So gehört etwa nicht nur die Legitimität als Kategorie der Wertrationalität, sondern auch die Effizienz als Kategorie der Zweckrationalität einer politischen Entscheidung zu den Kriterien politischer Urteilsbildung (vgl. Massing 1997, 120 f.). Selbstverständlich unterscheiden sich die Ziele ökonomischen und politischen Lernens auch, wenn man sich auf konkretere Ebenen begibt.

Die Frage, wie Lernen im sozialwissenschaftlichen Feld dazu beitragen kann, diese allgemeinen Ziele zu erreichen, stellt sich sowohl der Politikdidaktik als auch der Wirtschaftsdidaktik. Beide Fachdidaktiken entwickeln Bürgerleitbilder, die inhaltlich eng miteinander verbunden sind, aber bisher nur isoliert voneinander diskutiert werden (als Ausnahme siehe Davies 2001). Klären müssen sie auch, wie sich die Beiträge ökonomischen und politischen Lernens dazu wechselseitig bedingen, ergänzen oder widersprechen und wie sie zeitlich, inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmt werden können.

Prinzipien

Unter den gemeinsamen Prinzipien finden sich – mit unterschiedlichen Akzenten und Gewichten – Teilnehmer-, Situations-, Problem- und Wissenschaftsorientierung, Perspektivenwechsel, Exemplarizität und auch Kontroversität. Eher selten machen sich bei diesen Prinzipien unterschiedliche Fachkulturen bemerkbar, etwa beim Prinzip der Kontroversität (Hedtke 2002b). Oft aber unterscheiden sich diese Prinzipien nur in der Anwendung auf konkrete Sachverhalte und Themen. So kann man das Prinzip der „Situationsorientierung“ zunächst auf eine allgemeine Situation beziehen, beispielsweise die Situation, eine wichtige Wahl (Entscheidung) treffen zu müssen. Diese Universalsituation, Wahlentscheidung, konkretisiert sich dann in unterschiedlichen Situationstypen (meist ausgewählt nach der gewohnten Einteilung in die Wirklichkeitsbereiche Politik oder Wirtschaft), z.B. Bundestagswahl oder Berufswahl. Das Prinzip des Perspektivenwechsels kann man ähnlich fachübergreifend verstehen; konkret geht es dann beispielsweise um den Wechsel zwischen den Perspektiven von Abgeordneter und Wählerin, von Einheimischer und Migrantin, von Betriebsrätin und Geschäftsführerin, von Immobilieninvestorin und Umweltschützerin oder von Kundin und Verkäuferin. In beiden Fällen bleibt zu klären, wie relevante und verallgemeinerbare, nicht nur individuell beliebige Situationen und Perspektiven identifiziert werden können.

Diese Beispiele zeigen, dass eine klare Trennung nach dem Schema hier ökonomisches, dort politisches Lernen nicht selten schwer fällt. Zu klären wäre etwa, worin sich der methodisch motivierte Wechsel der Perspektive zwischen Betriebsrätin und Geschäftsführerin unterscheidet, wenn es einmal um ökonomisches und ein andermal um politisches Lernen geht. Diese unklare Mischung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden fordert dazu heraus, die Prinzipien sozialwissenschaftlichen Lehrens und Lernen systematisch zu entwickeln und die Unterschiede in der Akzentuierung auf politisches, ökonomisches und gesellschaftliches Lernen präzise zu bestimmen.

Inhaltsfelder

Auch bei den Inhaltsfeldern zeigt sich ein breiter gemeinsamer Kern von politischem und ökonomischem Lernen. Dazu gehören der gesamte Bereich der Wirtschaftspolitik einschließlich der Grundfrage nach politischer Steuerung und Steuerbarkeit von Wirtschaft und Gesellschaft, die Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung sowie eine Reihe relevanter Politikfelder wie Arbeitsmarkt-, Gesundheits-, Renten- oder Umweltpolitik. Ganz generell verbindet beide Lernbereiche die ökonomische Dimension aller Politikfelder und die politische Dimension aller Felder ökonomischen Handelns. Beide Lernbereiche beschäftigen sich intensiv mit Problemen wie etwa Massenarbeitslosigkeit, Globalisierung oder Umweltschädigung.

Es liegt selbstverständlich nicht am Problem selbst, ob es ein Thema ökonomischen oder politischen Lernens ist. Ob ein Problem vorwiegend als ein ökonomisches, politisches oder gesellschaftliches oder als eine Kombination davon aufgefasst wird, entscheidet sich vielmehr durch die fachdidaktische Perspektive (Thema, Fragestellung, Lernbedeutsamkeit), den fachwissenschaftlichen Zugriff (verwendete Theorie/n und Methode/n), und nicht zuletzt durch den Einfluss der herrschenden öffentlichen Meinung. Wie wichtig die Akzentsetzung im öffentlichen Diskurs ist, zeigen beispielsweise die aktuellen Debatten um so unterschiedliche Problemlagen wie Alterssicherung, Gesundheitsfürsorge, Arbeitslosigkeit, kommunale Kulturpolitik, Ausbildungsqualität an Hochschulen oder Europäische Integration, die alle einen deutlichen ökonomischen Bias aufweisen.

Wie stark sich die Inhaltsfelder und Problemstellungen von politischem und ökonomischem Lernen überschneiden, hängt systematisch von der jeweiligen Schwerpunktsetzung nach Subdisziplinen und Paradigmen ab. Je mehr die Inhaltsfelder ökonomischen Lernens

mikroökonomisch und betriebswirtschaftlich geprägt sind, um so größer erscheint die Distanz zu herkömmlichen Inhalten politischen Lernens. Aber selbst dann bleiben wichtige gemeinsame Bereiche wie Arbeitsbeziehungen, Arbeitsrecht, Mitbestimmung, Erwerbsarbeit oder Konsum, die sich eher durch unterschiedliche Akzentsetzungen als grundsätzlich unterscheiden. Auch die mikroökonomisch verursachte Distanz schwächt sich ab, betont doch die Neue Institutionenökonomik, die mikroökonomisch fundiert ist, eine Reihe für das politische Lernen unmittelbar relevanter Inhalte, etwa indem sie Informations- und Anreizprobleme in Interaktionen thematisiert (z.B. Probleme der Informationsasymmetrie, des Opportunismus und Trittbrettfahrerverhaltens oder versteckter Handlungen) oder die Idee der Transaktionskosten auf das politische System überträgt. Je mehr politisches Lernen einer sozialwissenschaftlichen Konzeption folgt, um so größer werden tendenziell die Gemeinsamkeiten mit ökonomischem Lernen.

Sowohl in der Bildungspraxis als auch in den Fachdidaktikwissenschaften fehlen bisher überzeugende Vorschläge, wie Inhalte, Themen und Probleme aus dem sozialwissenschaftlichen Feld in einer typischen Bildungsbiographie in allgemein bildenden Schulen anzuordnen und aufeinander zu beziehen sind. Was vorliegt, sind getrennte, aber nicht trennscharfe Konzepte für ökonomisches und für politisches Lernen, die die Zusammenführung beider Lernfelder einfach den Lernenden selbst – und damit dem Zufall – überlassen. Beide Fachdidaktiken müssen daran arbeiten, genauer zu bestimmen, welche Inhaltsfelder wie akzentuiert welchem Lernbereich zugeordnet und welche wie gemeinsam bearbeitet werden sollen und wie die Lernenden daraus geordnete Vorstellungen von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik entwickeln können.

Methoden

Bei den Methoden unterscheidet sich ökonomisches Lernen theoretisch und praktisch kaum von politischem Lernen, beide greifen weitestgehend auf denselben Bestand an fachdidaktischen Lehr-Lern-Methoden und sozialwissenschaftlichen Methoden zurück (Weber 1995; vgl. Kaiser/Kaminski 1999, Steinmann/Weber 1995, Hedtke 2000a). Sie unterscheiden sich darin, wie nachdrücklich und wie häufig sie einzelne Methoden empfehlen oder anwenden. Bei den Lehr-Lern-Methoden besteht das gemeinsame Repertoire beispielsweise aus Fallstudie, Planspiel, Pro-Contra-Diskussion, Rollenspiel oder Szenario; die Liste ließe sich um viele Methoden verlängern. Beide nutzen sozialwissenschaftliche Methoden wie z.B. Befragung, Simulationsmodell oder Statistikanalyse. Quantitative Modelle und Simulationen, Kreislaufanalyse, Lernbüro und Betriebspraktikum erscheinen als „typische“ Methoden ökonomischen Lernens, werden aber auch in der politischen Bildung genutzt, etwa für Inhalte wie Wahlforschung, demographische Entwicklung oder ökologische Weltmodelle; selbst das Betriebspraktikum gehört(e) zu den Methoden der politischen Bildung (vgl. Winkelmann 2003). Auch weitere Vorschläge, was als *spezifisch* ökonomische Techniken und Erkenntnisweisen zu charakterisieren sei – etwa die Unterscheidung von Mikro-, Meso- und Makroebene oder von Partial- und Totalmodellen (Kaminski 1999, 198) –, können nicht überzeugen, weil sie auch in anderen Sozialwissenschaften verwendet werden.

Auch im Methodenfeld haben Politik- und Wirtschaftsdidaktik ungelöste Aufgaben, die sie am besten gemeinsam bearbeiten. Was fehlt ist eine systematische, integrierte Methodik für das sozialwissenschaftliche Lernfeld. Sie muss nicht nur eine theoretische Beschreibung der Methoden leisten, ihren praktischen Einsatz und ihre kritische Evaluation anleiten, sondern auch systematisch unterscheiden, für welche Fragestellungen, Theorien, Inhaltstypen, Problemstellungen und Lernschwierigkeiten sich welche Methode/n am besten eignen. Sie muss systematisch darstellen, wie sich Akzentuierung und Anwendung einer Methodenfamilie oder einer einzelnen Methode im Bereich ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Lernens unterscheiden.

3 Zur Abgrenzung ökonomischen Lernens

Die Fülle an Gemeinsamkeiten von ökonomischem Lernen und politischem Lernen wirft die Frage auf, wie man beide sinnvoll und überzeugend unterscheiden kann. Zu dieser Frage findet man vier, analytisch unterscheidbare Typen von Antworten; sie begründen das Spezifikum ökonomischen Lernens disziplinär, sektoral, institutional oder paradigmatisch. In der Literatur werden diese Typen meist gemischt.

Bezugswissenschaft

Man kann ökonomisches Lernen erstens auf die *Bezugswissenschaften* im Disziplinenfeld der Wirtschaftswissenschaften ausrichten (heute vorwiegend auf die Volkswirtschaftslehre und weniger auf die Betriebswirtschaftslehre); Politikwissenschaft und Soziologie erhalten eine Nebenrolle. Hierhin gehören vor allem die Ansätze einer *kategorialen* ökonomischen Bildung, die volkswirtschaftliche Leitkategorien wie Knappheit, Rationalität, Dilemma, Risiko und Kreislauf in das Zentrum ökonomischen Lernens stellen. Dies ist ein *disziplinärer* Unterscheidungsversuch, der ökonomisches Lernen als die Aneignung derjenigen, in den Wirtschaftswissenschaften produzierten Wissensbeständen begreift, die die Wirtschaftsdidaktik als lernbedeutsam ausgewählt hat.

Angesichts der fortschreitenden Differenzierung der Disziplinen sind allerdings auch disziplinäre Ansätze mit dem Problem der Interdisziplinarität konfrontiert – auch wenn sie das meist nicht sehen. Wenn man ökonomisches Lernen auf die Wirtschaftswissenschaften ausrichtet, hat man es mit mindestens drei relevanten Bezugsdisziplinen zu tun:

Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und – soweit man die Neue Institutionenökonomik einbezieht – auch mit einem bestimmten Paradigma der Wirtschaftsgeschichte (Douglass C. North, auf den sich institutionalistische Wirtschaftsdidaktiker wie Kaminski (1997, 132-136), Karpe (1999, 68) sowie Karpe und Krol (1999, 36, 42) ausdrücklich beziehen). Auch ohne die Wirtschaftsgeschichte einzubeziehen bleibt das innerwirtschaftswissenschaftliche Problem der Interdisziplinarität schwierig genug. Volks- und Betriebswirtschaftslehre sind heute zwei sehr eigenständige Disziplinen (die im Englischen nicht einmal einen gemeinsamen Namen führen), die sich mit grundverschiedenen Fragestellungen beschäftigen, unterschiedliche Grundauffassungen von der Aufgabe von Wissenschaft haben, deshalb mit unterschiedliche Paradigmen arbeiten und kaum einen gemeinsamen Diskurs führen (das mag sich vielleicht mit der Neuen Institutionenökonomik ändern).

Wirtschaftsdidaktische Konzeptionen scheinen in drei unterschiedlichen Formen mit dem Problem der Interdisziplinarität *innerhalb* der Wirtschaftswissenschaften umzugehen. Ein Typ – der vorherrschende und in Curricula übliche – mischt Inhalte und Themen aus der Volks- und Betriebswirtschaftslehre zu einem Curriculum, ohne sich des Problems auch nur ansatzweise bewusst zu sein (z.B. Arbeitsgruppe 2003; vgl. auch Kaminski 1999, 198-200). Ein zweiter Typ – der in der neuen Wirtschaftsdidaktik zunehmend Raum gewinnt – reduziert den Wissenschaftsbezug von ökonomischem Lernen faktisch oder explizit auf die Disziplin Volkswirtschaftslehre und spart sich damit das Problem der Interdisziplinarität in den Wirtschaftswissenschaften (z.B. Kruber 1997, 2000). Der dritte Typ reduziert den impliziten Wissenschaftsbezug Volkswirtschaftslehre explizit auf ein spezifisches Paradigma, die Ökonomik als allgemeiner Theorie menschlicher Interaktion, und diskutiert ausführlich die Probleme der Interdisziplinarität von Volkswirtschaftslehre/Ökonomik auf der einen, Soziologie und Politikwissenschaft auf der anderen Seite – ohne das Problem des Verhältnisses der Disziplinen Volks- und Betriebswirtschaftslehre auch nur anzudeuten (Kaminski 2001a).

Realitätsbereich

Ökonomisches Lernen kann man zweitens auch auf den gesellschaftlichen *Realitätsbereich* „Wirtschaft“ beziehen, etwa im Unterschied zu den Wirklichkeitsräumen „Politik“ oder „Gesellschaft“ für politisches oder gesellschaftliches Lernen. Dieser Unterscheidungsversuch hat eine hohe alltagsweltliche Plausibilität für sich, scheint diese Einteilung der sozialen Welt in (u.a.) gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Sphären doch mehr oder weniger selbstverständlich zu. Deshalb findet man solche und ähnliche Strukturierungsmuster in zahlreichen Curricula und Schulbüchern wieder.

Zu den bereichsbezogenen Ansätzen zählt etwa das Konzept der Qualifizierung für ökonomisch geprägte *Lebenssituationen* wie Berufswahl, Erwerbstätigkeit oder Konsum. Auch die Spezifizierung ökonomischen Lernens mit Bezug auf ökonomische im Unterschied zu politischen *Rollen*, z.B. Erwerbstätiger, Konsument, Anleger, gehört hierher. So gesehen ist ökonomisches Lernen die Aneignung von *sektoral* und situativ definierten und geordneten ökonomischen Wissensbeständen.

Über die Ausdehnung, Begrenzung und Wechselwirkung der drei Realitätsbereiche existieren zwar kollektive Vorstellungen und Alltagstheorien, sie lassen sich aber – wenn überhaupt – nur mit Hilfe wissenschaftlicher und deshalb disziplinärer Erklärungsansätze definieren, abgrenzen und beschreiben. Damit fällt den Bezugswissenschaften wieder eine wichtige Rolle zu: Für ökonomisches, politisches und gesellschaftliches Lernen konstituieren sie die unterschiedlichen Realitätsbereiche, und sie bestimmen die Perspektive, aus der heraus man sich ihnen nähert. Genau so definiert übrigens auch der Lebenssituationsansatz ökonomisch geprägte Situationen als solche, für die wirtschaftswissenschaftliches Wissen relevant ist.

Hinzu kommt das Problem, dass die intuitive Zuordnung Wirtschaft – Wirtschaftswissenschaft, Politik – Politikwissenschaft und Gesellschaft – Soziologie nur scheinbar einleuchtend ist. Tatsächlich beschäftigen sich alle drei Sozialwissenschaften mit allen drei Realitätsbereichen. In der Volkswirtschaftslehre haben sich etwa die Ökonomische Theorie der Politik, ökonomische Erklärungen des Heiratsverhaltens, der Kinderzahl, der Religiosität oder des Selbstmords sowie des Vertrauens entwickelt. In der Soziologie stellt beispielsweise die Neue Wirtschaftssoziologie Märkte aller Art, Wettbewerb, Preisbildung, Geld und den Vergleich von Wirtschaftsordnungen ins Zentrum ihrer Forschungen.

Rahmen und Kern

Eine weitere Differenz betrifft die Frage, was als *Rahmenbedingung* und was als *Kernbereich* ökonomischen (oder politischen) Handelns betrachtet werden soll. Ökonomisches Lernen kann Gesellschaft und Politik als Quelle von Rahmenbedingungen für ökonomisches Handeln behandeln, die als Restriktionen – etwa in Form von Eigentumsrechten, Steuersätzen oder Produkthaftungsvorschriften – ökonomische Aktivitäten, Strukturen und Probleme beeinflussen, z.B. Marktkonzentration, Steuerflucht oder den Abschluss von Haftpflichtversicherungen. Der ökonomische Kern und die Frage, wie er durch den institutionellen Rahmen geprägt wird, stehen im Mittelpunkt ökonomischen Lernens. Umgekehrt kann politisches Lernen alles Ökonomische als wirtschaftliche Restriktion für politisches Handeln betrachten; dann werden etwa die Finanzierbarkeit sowie die Kosten- und Nutzenabwägung einer politischen Entscheidung zu Rahmenbedingungen für den Kern politischen Lernens: den politischen Prozess der Problemlösung, wie ihn etwa das Politikzyklusmodell beschreibt (vgl. Massing 1995, 83-88). Die Auseinandersetzung um politische Problemlösungen steht dann im Zentrum politischer Bildung.

Ein Beispiel für das Kern-Rahmen-Modell ökonomischen Lernens ist der Versuch, die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der Sozialen Marktwirtschaft in Deutschland zum institutionellen Bezugsrahmen ökonomischer Bildung zu machen und deren Ziele und Inhalte daraus zu entwickeln (Kaminski 1999, 195-198). Man kann diesen Spezifikationsversuch als *institutionalistisch* bezeichnen (vgl. im Einzelnen Hedtke 2002a, 16-20, 35-38). So wie der

Einfluss der (Neuen) Institutionenökonomik in den Wirtschaftswissenschaften seit einiger Zeit wächst, breiten sich derzeit auch neo-institutionalistische Konzepte ökonomischen Lernens in der Wirtschaftsdidaktik aus; meist sind sie eng mit dem Paradigma des verhaltenstheoretischen Ansatzes verbunden.

Paradigma

Schließlich kann man ökonomisches Lernen durch eine zentrale *Erkenntnisweise* charakterisieren, die sich als universales Analyseinstrument für unterschiedlichste Sachverhalte und Problemlagen nutzen lässt. Als Spezifikum ökonomischen Lernen wurden traditionell die mathematisch-quantitative Modellbildung oder das Denken in Modellen allgemein sowie das Modell des rationalen, eigennütigen Kosten-Nutzen-Kalkül des homo oeconomicus angeführt (vgl. Kaiser/Kaminski 1999, 40-43). Mehrheitlich sieht die Wirtschaftsdidaktik heute in dem Paradigma der *Ökonomischen Verhaltenstheorie* die zentrale Erkenntnisweise, die ökonomisches Lernen von politischem und gesellschaftlichem unterscheidet (vgl. im Einzelnen Hedtke 2002a, 12-16, 30-34). Dieser Unterscheidungstyp spezifiziert ökonomisches Lernen *paradigmatisch* oder methodologisch als die Aneignung und Anwendung einer bestimmten ökonomischen Denkweise.

Die meisten Konzepte verhaltenstheoretischer Wirtschaftsdidaktik muss man zusätzlich als tendenziell monoparadigmatisch charakterisieren. Hier schlägt die ebenfalls eher monoparadigmatische und orthodoxe Kultur des Mainstreams der Volkswirtschaftslehre (vgl. dazu Hedtke 2001, 15-38) auf die Ebene der Wirtschaftsdidaktik durch. Eine Ursache dafür scheint in einem verbreiteten wirtschaftsdidaktischen Produktionsmuster zu liegen: Neue fachwissenschaftliche Konzeptionen aufgreifen, wenn sie den Mainstream erreicht haben und dort akzeptiert sind, ihre Inhalte darstellen, ihre Relevanz für ökonomisches Lernen feststellen und interpretieren, und sie in den Kanon der fachdidaktisch legitimierten Wissensbestände einordnen. Auf diesem Wege stößt man natürlich nicht auf konkurrierende Paradigmen, und die Grenzen des volkswirtschaftlichen Mainstreams definieren, wie viel Pluralismus in ökonomischem Lernen möglich ist.

Andererseits findet man auch in der Wirtschaftsdidaktik nachdrückliche Plädoyers für Pluralismus, die daran erinnern, dass die Wirtschaftswissenschaften, im Gegensatz zum herrschenden Erscheinungsbild von Fachwissenschaften und Fachdidaktik, pluralistische, durch paradigmatische Unterschiede, theoretische und politische Kontroversen charakterisierte Sozialwissenschaften sind. Peter Weinbrenner (z.B. 1997) hat diese Position immer wieder stark gemacht. Josef Aff (1997) skizziert eine Wirtschaftsdidaktik, die auf den Prinzipien eines paradigmatischen Pluralismus, einer kritischen (Fach-)Wissenschaftsorientierung, einer Multiperspektivität ökonomischen Denkens unter Verwendung unterschiedlicher ökonomischer Rationalitäten gründet – allerdings bezogen auf die Betriebswirtschaftslehre! Er plädiert dafür, in der Wirtschaftsdidaktik die Kategorie des Zweifels zu stärken und die Auseinandersetzung mit grundsätzlich unterschiedlichen Ansätzen der Betriebswirtschaftslehre zum Gegenstand ökonomischen Lernens zu machen.

4 Grundlinien von Konzeptionen ökonomischen Lernens

Hinweis:

Die folgende Darstellung konzeptionellen Ansätze ist sehr knapp gehalten. Ausführlicher und differenzierter werden die wirtschaftsdidaktischen Konzeptionen dargestellt in Reinhold Hedtke (2002, 7-24) sowie bei Birgit Weber (2001a).

Betrachtet man die jüngere allgemeine Wirtschaftsdidaktik, herrschen dort vier Grundansätze vor: der kategoriale, der handlungstheoretische, der institutionalistische und der lebenssituative Ansatz (Weber 2001a; vgl. zum Folgenden Hedtke 2002a). Diese analytische Unterscheidung zwischen den wirtschaftsdidaktischen Ansätzen lässt sich in dieser

Trennschärfe nicht in der Literatur wiederfinden, da die Autorinnen meist zwei oder mehrere Grundelemente mischen. Der kategoriale, der handlungstheoretische und der institutionalistische Ansatz haben einen stark wirtschaftswissenschaftlichen Bezug und setzen insbesondere einen wirtschaftspolitischen Akzent, der lebenssituative versteht sich als sozialwissenschaftlich orientiert.

Kategorien und Wirtschaftspolitik

Klaus-Peter Kruber (1997, 2000 und 2001) ist ein Vertreter des kategorialen Ansatzes ökonomischen Lernens. Als Ziele ökonomischer Bildung bestimmt er das Verstehen der Marktwirtschaft sowie der makroökonomischen und wirtschaftspolitischen Zusammenhänge. Sein Leitbild ist die mündige Wirtschaftsbürgerin, die wirtschaftspolitisch denken und handeln und in ökonomischen Lebenssituationen entscheiden und handeln kann. Sein Konzept betont die (wirtschafts-)politische Perspektive.

Grundstrukturen ökonomischen Denkens sind für Kruber die ökonomische Verhaltenstheorie, der (wirtschafts-)ordnungspolitische Rahmen sowie die Komplexität von Wirkungszusammenhängen. Das Problem der Stoffauswahl soll ein Gefüge von wirtschaftswissenschaftlichen Kategorien – Denkweisen, Theorien, Methoden – lösen. Diese Kategorien sollen das Strukturelle, Typische und Prinzipielle des Wirklichkeitsbereiches Wirtschaft erfassen und konkretisieren: Knappheit, Kosten/Nutzen, Arbeitsteilung, Organisation/Marktkoordination, Wirtschaftskreislauf, Interdependenz, Zielkonflikt, Wandel/Instabilität, Externalitäten/Ungleichheit, Staatseingriff, Interessenkonflikte, Wertbezug, Wirtschaftsordnung, Gestaltung, Legitimierung.

Diese Kategorien beschreiben nach Kruber Strukturmerkmale des Wirtschaftlichen, bilden die Leitziele des Wirtschaftsunterrichts und dienen als Denkinstrumente für die Erschließung der Realität. Für ökonomisches Lernen werden die Inhalte ausgewählt, die zukunftsbedeutsam für die Lernenden und exemplarisch für ökonomische Zusammenhänge, für Grundsätze der Wirtschaftsordnung, für Zusammenhänge von Wirtschaft und Politik sowie für Grundfragen der Wirtschaftsethik sind.

In einer Demokratie sei Wirtschaftspolitik ein wichtiges Feld ökonomischen Lernens. Kruber verlangt, wirtschaftspolitisches Denken müsse stets eine ökonomische, politische und normative Dimension haben und die Grenzen zwischen Ökonomie und Politik überschreiten. Die moderne Institutionenökonomik, die er in seinen Ansatz einbringt, besinne sich auf die gemeinsamen Ursprünge von Wirtschaftswissenschaft und Politikwissenschaft und bilde so die Basis für einen integrierten sozialwissenschaftlichen Ansatz.

Handlungstheorie

Bekannte Vertreter des handlungstheoretischen Ansatzes, der die Ökonomische Verhaltenstheorie zu *dem* ökonomischen Denkmuster *an sich* erklärt, sind Gerd-Jan Krol (2001) und Jan Karpe (Karpe/Krol 1999). Diese Theorie erklärt und prognostiziert Muster und Verkettungen von Handlungen – und deren beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen –, indem sie sie auf Normen und Institutionen (Anreize, Restriktionen) zurückführt und nicht auf die Motive der Handelnden. Diese ändern ihr Verhalten nur dann, wenn sich die für sie relevanten Anreize oder Restriktionen ändern. Beispielsweise verbessert sich das Umweltverhalten, wenn eine umweltschädliche Handlung wie das Autofahren relativ „teurer“ wird, auch indirekt, indem eine umweltfreundliche Alternative wie Bahnfahren relativ „billiger“ wird.

Diese Theorie gründet auf den Annahmen eigennützigem und rationalem Handeln, stabiler Präferenzen der Individuen und veränderlicher Handlungsbedingungen (Restriktionen), so dass man Verhaltensänderungen allein mit Änderungen der Rahmenbedingungen erklären kann (Anreizsteuerung). Weitere Merkmale sind der methodologische Individualismus (alle

Sozialphänomene werden auf individuelles Handeln zurückgeführt) und die Typisierung als Methode (Analyse des Verhaltens eines durchschnittlichen, repräsentativen Typus von Individuum, um das Verhalten großer Gruppen zu erklären, z.B. von Konsumenten).

Anders als ihr Name suggeriert beschränkt sich Ökonomische Verhaltenstheorie weder auf „ökonomische“ Handlungen noch auf den Wirklichkeitsbereich „Wirtschaft“. Vielmehr will sie nahezu alle menschlichen Handlungen und Handlungsmuster in allen Lebensbereichen prognostizieren, z.B. Politik, Familie, Partnerschaft und Kultur. Da es sich um ein universales Modell menschlichen Handelns handelt, ist die Bezeichnung „ökonomisch“ irreführend, man spricht besser von einer Theorie rationalen Handelns unter Restriktionen (Rational Choice-Theorie), die in verschiedenen Varianten auch in der Politikwissenschaft (z.B. Braun 1999) und der Soziologie (z.B. Esser 1999, 217-250) seit langem einschlägig ist. Erweitert man so den Blick auf andere Sozialwissenschaften, verliert ein Ansatz ökonomischen Lernens, der seinen spezifischen Kern in der „Ökonomischen“ Verhaltenstheorie sieht, seinen wirtschaftswissenschaftlichen und damit seinen *disziplinären* Charakter, er wandelt sich im Prinzip zu einem *allgemeinen* Ansatz sozialwissenschaftlichen Lernens (vgl. Hedtke 2002a).

Das bedeutet zugleich, dass sich mit seiner Hilfe ökonomisches und nicht-ökonomisches Handeln nicht mehr sinnvoll unterscheiden lassen. Dieser allgemeine Ansatz ist allerdings zugleich ein *spezieller* Ansatz, da er nur eine, wenn auch aus fachdidaktischer Sicht wichtige und unverzichtbare Theorie menschlichen Handelns in den Mittelpunkt stellt, und andere sozialwissenschaftliche (und ökonomische) Handlungstheorien, etwa normorientiertes oder gewohnheitsmäßiges Handeln, ausblendet.

Die ökonomische Verhaltenstheorie sehen Karpe und Krol als den Kern ökonomischer Bildung, da sie besonders fruchtbar sei, um soziale Dilemmata zu verstehen und zu überwinden. Soziale Dilemmata seien die Ursache der typischen Krisen moderner Gesellschaften. Stark vereinfacht sind soziale Dilemmata gesellschaftliche Probleme, die dadurch entstehen, dass die eigennützigen individuellen Handlungen (die grundsätzlich erwünscht sind) auf Grund der strukturellen Bedingungen, unter denen sie stattfinden, zur kollektiven Selbstschädigung führen. Schäden durch die Übernutzung von Umweltgütern, für die kein Preis gezahlt werden muss, sind ein typisches Beispiel dafür, etwa Luftverschmutzung und ihre Folgen auf Grund von preiswerten Flügen. Die zentrale politische Einsicht lautet, dass man die Anreize und Institutionen ändern muss, will man das Handeln der Individuen ändern.

Ökonomisches Lernen hat vor diesem Hintergrund drei Hauptaufgaben. Es muss die Ökonomische Verhaltenstheorie sowie die – damit verbundene – Einsicht in die Funktionsweise und Relevanz von Restriktionen und Institutionen vermitteln und die Bereitschaft fördern, sich politisch für die optimale Gestaltung verhaltenssteuernder Institutionen einzusetzen.

Institutionalismus

Ökonomische Institutionentheorien fragen nach optimalen Institutionen, die u.a. das individuelle Verhalten besonders effizient in eine gesellschaftlich oder politisch gewünschte Richtung steuern. Sie betrachten Institutionen als gesellschaftliche Spielregeln, die die Kosten von Handlungsalternativen bestimmen, aber auch als Institution Kosten verursachen, z.B. um die Einhaltung der Regeln zu überwachen. In letzter Zeit orientieren sich Teile der Wirtschaftsdidaktik verstärkt an der Neuen Institutionenökonomik (und blenden dabei andere ökonomische Theorieansätze aus). Dieser *neo-institutionalistische* Ansatz der Wirtschaftsdidaktik gibt der politischen Wahl und Ausgestaltung von wirksamen und kostengünstigen Institutionen einen hohen Stellenwert und ökonomischem Lernen dadurch einen stark politischen Akzent.

Einen politischen Fokus hat auch der *ordo-institutionalistische* Ansatz ökonomischen Lernens. Er wählt die Soziale Marktwirtschaft in Deutschland als seinen fachdidaktischen Bezugsrahmen, um daraus die Struktur des Curriculums und Inhalte ökonomischen Orientierungswissens zu entwickeln. Hans Jürgen Schlösser (2001a) sieht das didaktische Zentrum ökonomischen Lernens in der Erschließung der Funktionsweise der Sozialen Marktwirtschaft und der ökonomischen Zusammenhänge innerhalb dieses Rahmens. Hans Kaminski (2001b) gibt ökonomischer Bildung zusätzlich die Aufgabe, eine grundsätzliche Akzeptanz für die existierende deutsche Wirtschaftsordnung herzustellen, fordert aber auch ihre Kritik und Weiterentwicklung; ähnlich plädieren auch wirtschaftsdidaktische Neo-Institutionalisten für institutionelles Vertrauen. Diese Position steht Strömungen in der Politikdidaktik nahe, die – auf das politische System oder auf „Demokratie“ bezogen – ein ähnliches Ziel der Akzeptanzsicherung verfolgen.

Auch die Inhalte des institutionalistischen Ansatzes überschneiden sich zum Teil mit denen politischer Bildung; auf dem Programm stehen etwa Rechtsordnung, Wirtschaftsordnung und Wirtschaftsverfassung, soziale Sicherung, Globalisierung, Weltwirtschaftsordnung, Regulierung, Interessenverbände, wirtschaftspolitische Gesamtkonzeptionen, wirtschaftliche Integrationsprozesse und Global Governance.

Lebenssituation

Aus Sicht des Lebenssituationsansatzes soll ökonomische Bildung die individuelle Gestaltung wirtschaftlich geprägter Lebenssituationen, die immer gesellschaftlich eingebettet und geprägt sind, unterstützen und Emanzipation und Verantwortung der Lernenden sowie deren Partizipation an der Verbesserung von gesellschaftlichen Strukturen und sozialen Beziehungen fördern (vgl. zum Folgenden Steinmann 1997, der das ursprüngliche Konzept zusammen mit Dietmar Ochs entwickelte). Lebenssituationen sind sich wiederholende Beziehungen zwischen Menschen; Entscheidungssysteme, Normen, Traditionen und Organisationen beeinflussen sie. Wenn wirtschaftswissenschaftliches Wissen hilft, diese Situationen zu bewältigen, heißen sie ökonomisch geprägt; dies sind Lebenssituationen im Zusammenhang von Einkommens- und Güterentstehung und deren Verteilung.

Ökonomisches Lernen soll für die Bewältigung und Gestaltung ökonomisch geprägter Lebenssituationen qualifizieren. Im Zentrum steht dabei die Bedürfnisbefriedigung, ihre Gefährdung und Verbesserung. Zu den typischen Lebenssituationen zählen Berufswahl, Berufsbildung und Berufswechsel, Stellung im Unternehmen und am Arbeitsplatz, Arbeitseinkommen und Sozialeinkommen sowie Kauf, Freizeit, Sparen, Versichern, Vorsorgen und Vermögensbildung, Steuern zahlen und die Nutzung öffentlicher Güter.

Es liegt auf der Hand, dass alle diese Situationen auch gesellschaftlich und politisch geprägt sind. Steinmann will deshalb ökonomische Bildung in eine interdisziplinäre Gesellschaftslehre einbetten, da ein ökonomisch-fachspezifisches Konzept allein unzulänglich sei. Damit stellt er sich gegen die wirtschaftsdidaktisch herrschende Auffassung, die die Besonderheiten ökonomischen Lernens und seine Abgrenzung hervorhebt.

5 Schluss

Fachdidaktische Argumente, die im Rahmen von bildungspolitischen Kampagnen vorgetragen werden – sei es von wirtschaftsdidaktischer Seite für die Etablierung ökonomischer Bildung an allgemein bildenden Schulen oder von politikdidaktischer Seite für die Integration ökonomischen Lernens in die Fächer der politischen Bildung – haben immer auch eine strategische Funktion, wenn diese nicht sogar das treibende Motiv ist. Dies erhöht in vielen Fällen nicht gerade ihre fachdidaktikwissenschaftliche Überzeugungskraft, da die wissenschaftlich distanzierte Abwägung der Überzeugungskraft und Verallgemeinerungsfähigkeit der einzelnen Argumente oft zugunsten der Kampagneneignung

und Öffentlichkeitswirkung von Aussagen zurückgestellt wird. Zu oft treten fachpolitische Polemik und traditionelle Feindbilder an die Stelle sachlicher, fachdidaktikwissenschaftlicher Auseinandersetzung.

Jenseits fachpolitischer Interessen und völlig unabhängig von der Frage der Fächerstruktur macht es nur wenig Sinn, politisches und ökonomisches Lernen voneinander zu isolieren und Argumente für ihre jeweilige Eigenständigkeit zu sammeln, statt sich in konstruktiver fachdidaktikwissenschaftlicher Arbeit mit der Frage auseinander zu setzen, was sie trennen und was sie vereinen soll. Ob dabei etwa ein integrativer sozialwissenschaftlicher Ansatz ökonomischen Lernens Erfolg verspricht und an welchen Kriterien dieser Erfolg zu messen wäre, muss hier offen bleiben.

Wirtschaftsdidaktik und Politikdidaktik sind zwei fachdidaktische Disziplinen, die sich gegenwärtig eher skeptisch bis desinteressiert gegenüberstehen. Beide glauben offensichtlich, sich in einem Nullsummenspiel zu befinden. Deshalb wäre es für beide bereits ein großer Erfolg, wenn sie sich wechselseitig nicht nur strategisch, sondern auch inhaltlich beobachten, und beginnen, miteinander zu kommunizieren, um mögliche Kooperationsgewinne auszuloten und auszuschöpfen. Der Bildung im sozialwissenschaftlichen Feld kann das nur gut tun.

Literatur

Aff, Josef (1997): Die Wirtschaftsdidaktik im Spiegel unterschiedlicher betriebswirtschaftlicher Ansätze. In: ders.; Wagner, Margret (Hg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik. Wien, 11-49.

Arbeitsgruppe (2003) = Gemeinsame Arbeitsgruppe der WMK [Wirtschaftsministerkonferenz], KMK [Kultusministerkonferenz], der BDA [Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände], des BDI [Bundesverband der Deutschen Industrie], DIHK [Deutscher Industrie- und Handelstag], ZDH [Zentralverband des Deutschen Handwerks] und DGB [Deutscher Gewerkschaftsbund] (2003): Eckpunkte. Empfehlungen für ein Kerncurriculum Wirtschaft einschließlich Qualitätskriterien für die Lehreraus- und Fortbildung sowie Betriebspraktika von Lehrern und Schülern. Bremen. [Mskr.]

Davies, Peter (2001): Economic Understanding and Citizenship in England. In: Schlösser (Hg.) (2001b), 1-20.

Hedtke, Reinhold (2000a) (Hg): Unterrichtsmethoden in sozialwissenschaftlichen Fächern. <<http://www.sowi-online.de/methoden/methoden.htm>> vom 1.8.2003.

Hedtke, Reinhold (2000b) (Hg): Ökonomische und politische Bildung. (sowi-onlinereader; 1). <<http://www.sowi-online.de/reader/oekonomie/index.htm>> vom 29.7.2000.

Hedtke, Reinhold (2001): Konsum und Ökonomik. Grundlagen, Kritik und Perspektiven. Konstanz.

Hedtke, Reinhold (2002a): Wirtschaft und Politik. Über die fragwürdige Trennung von ökonomischer und politischer Bildung. Schwalbach/Ts.

Hedtke, Reinhold (2002b): Die Kontroversität in der Wirtschaftsdidaktik. In: Gesellschaft, Wirtschaft, Politik (Gegenwartskunde, NF) 51 (2002) 2, 173-186.

Hedtke, Reinhold (2003a): Wirtschaftsdidaktik in Wissensgesellschaften. In: XXXXXXXXX, XXXXXX (Hg.): XXXXXXXXX XXXXXXX XXXXXX XXXXXX XXXXXXX XXXXXXXXXXX. Bergisch Gladbach, XX-XX.

Hedtke, Reinhold (2003b): Historisch-politische Bildung – ein Exempel für das überholte Selbstverständnis der Fachdidaktiken. In: Politisches Lernen 51 (2003) 1-2, 112-122.

Hübinger, Bernd (2001): Zusammenfassung der Reaktionen auf das Kerncurriculum Wirtschaft. In: Kaminski/Hübinger/Zedler/Staudt (Hg.), 33-45.

IHK (2002) = Industrie- und Handelskammer Nordschwarzwald (2002): Standortfaktor ökonomische Schulbildung. <

http://www.nordschwarzwald.ihk24.de/produktmarken/produktmarken.jsp?name=content&url=http%3A//www.nordschwarzwald.ihk24.de/produktmarken/aus_und_weiterbildung/bi_politik/wirtschaft-i-d-schule.jsp> vom 15.2.2002.

Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans (1999): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn, 3. Aufl.

Kaminski, Hans (1994): Der Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung. Anmerkungen zur Bestimmung von Inhalten und Zielen zur ökonomischen Bildung. Teil 1 u. 2. In: arbeiten+lernen/Wirtschaft 4 (1994) 14, 7-13, und 15, 4-8.

Kaminski, Hans (1997): Neue Institutionenökonomik und ökonomische Bildung. In: Kruber (Hg.) (1997a), 129-159.

Kaminski, Hans (1999): Ökonomische Bildung im Gymnasium. In: Krol/Kruber (Hg.), 183-207.

Kaminski, Hans (2001a): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung. Aspekte von Interdisziplinarität aus der Sicht der Ökonomik. In: Unterricht Wirtschaft, Teil 1: 2 (2001) 8, 49-55, Teil 2: 3 (2002) 9, 60-68.

Kaminski, Hans (2001b): Kerncurriculum Ökonomische Bildung. In: Kaminski/Hübinger/Zedler/Staudt (Hg.), 8-30.

Kaminski, Hans (2002): Zur Diskussion der ökonomischen Bildung als Fach oder als Integrationsaufgabe oder: Zur vikarischen Funktion der politischen Bildung für die ökonomische Bildung. In: Unterricht Wirtschaft (2002) 4, 4-10.

Kaminski, Hans; Hübinger, Bernd; Zedler, Reinhard; Staudt, Wolfgang (Hg.) (2001): Soziale Marktwirtschaft stärken. Kerncurriculum Ökonomische Bildung. (Zukunftsforum Politik; 26). Bonn. <<http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/kerncurriculum.pdf>>

Karpe, Jan (2001): Wirtschaftspolitik als Bestandteil moderner ökonomischer Bildung. In: Schlösser (Hg.), 63-75.

Karpe, Jan; Krol, Gerd-Jan (1999): Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften und Neue Institutionenökonomik als Herausforderungen für die ökonomische Bildung. In: Krol/Kruber (Hg.), 21-48.

Krol, Gerd-Jan (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 1. <<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/krol.htm>> vom 1.7.2001.

Krol, Gerd-Jan; Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1999): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung? Bergisch Gladbach.

Kruber, Klaus-Peter (1997): Stoffstrukturen und didaktische Kategorien zur Gegenstandsbestimmung ökonomischer Bildung. In: ders. (Hg.) (1997a), 55-74.

Kruber, Klaus-Peter (1997a): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach.

Kruber, Klaus-Peter (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik. Der Zugang zur ökonomischen Bildung. In: Hedtke (2000b) (Hg.), <<http://www.sowi-online.de/forum/oekonomie/kruber.htm>> vom 27.2.2001.

Kruber, Klaus-Peter (2001): Wirtschaftspolitische Bildung im Lernfeld politische Bildung. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 2. <http://www.sowi-onlinejournal.de/wirtschaftspolitische_bildung_kruber.htm> vom 11.11.2001.

Massing, Peter (1995): Wege zum Politischen. In: ders.; Weißeno, Georg (Hg.): *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen, 61-98.

Massing, Peter (1997): Kategorien des politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: *Politische Urteilsbildung. Aufgabe und Wege für den Politikunterricht* (Bundeszentrale für politische Bildung; Schriftenreihe; 344). Bonn, 115-133,

Schlösser, Hans Jürgen (2001a): Ökonomische Bildung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftswissenschaft. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 2. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/oekonomische_bildung_schloesser.htm> vom 11.11.2001.

Schlösser, Hans Jürgen (Hg.) (2001b): *Stand und Entwicklung der ökonomischen Bildung*. Bergisch Gladbach.

Schlösser, Hans Jürgen; Weber, Birgit (1999): *Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien*. (Hg. v. Bertelsmann Stiftung, Heinz Nixdorf Stiftung, Ludwig-Erhard-Stiftung). Gütersloh.

Steinmann, Bodo (1997): Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hg.) (1997a), 1-22.

Steinmann, Bodo; Weber, Birgit (Hg.) (1995): *Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie*. Neusäß

Weber, Birgit (1995): Handlungsorientierte Methoden. In: Steinmann/Weber (Hg.), 17-45. Online unter <<http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/weberho.htm>> vom 7.3.2001.

Weber, Birgit (2001a): Stand ökonomischer Bildung und Zukunftsaufgaben. In: *sowi-onlinejournal* 2 (2001) 2. <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/zukunftsaufgaben_weber.htm> vom 11.11.2001.

Weber, Birgit (2001b): Die Bedeutung der Ökonomie in der Lehrerbildung. Ergebnisse einer Analyse der ökonomisch relevanten Studienfächer für Lehrämter des allgemeinen Schulwesens. In: Schlösser (Hg.), 251-266.

Weber, Birgit (Hg.) (2002): *Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerbildung*. Bergisch Gladbach.

Weinbrenner, Peter (1997): Ökonomisches Lernen. In: Sander, Wolfgang (Hg.): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts., 301-314.

Winkelmann, Ulrike (2003): *Das Praktikum*. (sowi-online-Methodenlexikon). <<http://www.sowi-online.de/methoden/lexikon/praktikum-winkelmann.htm>> vom 1.8.2003.